

**М.ҚОЗЫБАЕВ АТЫНДАҒЫ
СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН МЕМЛЕКЕТТІК УНИВЕРСИТЕТІ
СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.КОЗЫБАЕВА**

**М.KOZYBAYEV
NORTH KAZAKHSTAN STATE UNIVERSITY**

ХАБАРШЫ

Педагогикалық сериясы

ВЕСТНИК

Серия педагогическая

BULLETIN

Pedagogy series

№ 3 (32)

**Петропавл
2016**

**М.Қозыбаев атындағы
Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің хабаршысы**

**Вестник Северо-Казакстанского государственного
университета им. М.Козыбаева**

Bulletin of M.Kozybayev North-Kazakhstan State University

**Басылымы III (XXXII)
Выпуск III (XXXII)
Volume III (XXXII)**

**Жылына 4 рет басылып шығарылады
Выходит 4 раза в год
Published 4 times a year**

Редакционная коллегия серии:

Омирбаев С.М., ректор, д.э.н., профессор - главный редактор.

Крылова Л.А., д.п.н., профессор - заместитель гл. редактора.

Члены коллегии:

Саржанова А.Н. - к.п.н.;

Рогова А.В. - д.п.н., профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного университета (Россия, г. Чита)

Тастанбекова К. - PhD, ассоциированный профессор японского Университета Цукуба (Япония);

Мурзалинова А.Ж. - д.п.н., профессор;

Квасных Г.С. - к.п.н.;

Колесникова Г.А. - к.п.н.;

Чемоданова Г.И. - к.п.н., доцент.

М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің хабаршысы / Вестник Северо-Казакстанского государственного университета им. М.Козыбаева / Bulletin of M.Kozybayev North Kazakhstan State University. Выпуск №3(32). - Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева, 2016. - 339 с.

МАЗМҰНЫ / СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абуов Н.А.</i> (заведующий кафедрой «История Казахстана и социально-гуманитарные дисциплины», к.и.н., доцент СКГУ им. М.Козыбаева) Состояние школьной системы Казахстана в среде депортированных народов (на материалах СКО).....	8
<i>Айтымова А.Н.</i> (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ «Педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі) Педагогтың шығармашылық және кәсіби-мәдени іс-әрекеттерін жетілдірудің өзекті мәселелері.....	13
<i>Аманжолова А.Ж.</i> (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ техникалық ғылымдар магистрі, «Физика» кафедрасының аға оқытушысы), <i>Икласова К.Е.</i> (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ техникалық ғылымдар магистрі, «Ақпараттық жүйелер» кафедрасының аға оқытушысы), <i>Байжигитова Л.О.</i> (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ (Ф(о)-15к тобының студенті) Техникалық мамандықтарда пәндерді көптілділікте оқыту мәселелері.....	18
¹ <i>Ахметова Т.А.</i> , ² <i>Савенкова И.В.</i> (кандидат педагогических наук, доцент, ² кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, СКГУ им. М.Козыбаева) Роль нестандартных занятий в высшей школе (бинарные занятия по дисциплинам «Дендрология» и «Казахский язык»).....	23
<i>Багилли Е., Акишев Т.Б.</i> (магистрант 2 курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» СКГУ им. М.Козыбаева) Energy-saving technologies in autonomous heating systems.....	30
<i>Балабанова И.Е.</i> (старший преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева) Духовно-нравственное воспитание в профессиональной подготовке бакалавров музыкального образования.....	35
<i>Барановская О.М.</i> (старший преподаватель кафедры ТМНДО СКГУ им. М.Козыбаева), <i>Квасных Г.С.</i> (к.п.н., доцент кафедры ТМНДО СКГУ им. М.Козыбаева) К вопросу о качестве подготовки специалистов высшего профессионального образования.....	40
<i>Богунов Л.А.</i> (к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии СКГУ им. М.Козыбаева) Развитие осознания как аспекта адаптации и диагностика адаптации акцентуированной личности методом графологической экспертизы....	45
<i>Ботяев В.Л.</i> (д.п.н., доцент, Сургутский государственный педагогический университет), <i>Ботяев С.В.</i> (ст. преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева), <i>Поздышева М.С.</i> (аспирант, Сургутский государственный педагогический университет) Развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста средствами художественной гимнастики.....	50
<i>Власенко С.В.</i> (доцент кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М.Козыбаева, к.п.н.) Педагогическая интеракция как способ профессионального развития будущих педагогов.....	54
<i>Гумель Е.Б.</i> (СКГУ им. М.Козыбаева) Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы.....	61
<i>Демьянов В.Г.</i> (к.э.н., доцент кафедры «Финансы и менеджмент» СКГУ им. М.Козыбаева), <i>Цвингер И.Г.</i> (м.э.н., преподаватель кафедры «Финансы и менеджмент» СКГУ им. М.Козыбаева) К вопросу о применении практико-ориентированного подхода при преподавании финансовых дисциплин.....	67

<i>Дмитриев П.С.</i> (кандидат биологических наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева), <i>Лысакова Т.Н.</i> (кандидат биологических наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева) <i>Фомин И.А.</i> (старший преподаватель, магистр СКГУ им. М.Козыбаева) <i>Бектемирова А.А.</i> (магистрант СКГУ им. М.Козыбаева) Активизация учебно-познавательной деятельности у обучающихся при изучении географических дисциплин посредством развития критического мышления.....	71
<i>Добровольская Л.В.</i> (к.п.н. ВАК России, старший преподаватель кафедры «Музыкальные дисциплины» СКГУ им. М.Козыбаева), <i>Тагильцева Н.Г.</i> (д.п.н., профессор, заведующая кафедрой «Музыкального образования» Института музыкального и художественного образования УрГПУ, г.Екатеринбург, РФ) Роль музыкальных традиций казахского народа в образовании школьников Казахстана.....	76
<i>Дюсенбаева Б.А.</i> (старший преподаватель, магистр кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева) Формирование коммуникативной функции речи у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи на прогулках.....	84
<i>Жукова Т.В.</i> (преподаватель, магистр, СКГУ им. М.Козыбаева) Развитие карьерных ориентаций у педагогов дополнительного образования.....	90
<i>Зернов Д.Ю., Бурнаев З.Р., Пфлюк С.Н.</i> (СКГУ им. М.Козыбаева) Семья как важнейший фактор физического воспитания учащихся младшего школьного возраста.....	95
<i>Иманов А.К.</i> (СКГУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск), <i>Сулейменова С.К.</i> (Военный институт НГ МВД РК, г. Петропавловск) Механизмы формирования этнокультурной компетентности личности в условиях образовательной среды... ..	100
<i>Колесникова Г.А.</i> (к.п.н., доцент, СКГУ им. М.Козыбаева) Этнокультурная толерантность в педагогике музыкального образования.....	105
<i>Кольева Н.С.</i> (к.п.н., старший преподаватель кафедры «Информационные системы» СКГУ им. М.Козыбаева), <i>Сизоненко С.А.</i> (старший преподаватель кафедры «Информационные системы» СКГУ им. М. Козыбаева), <i>Бурба В.И.</i> (учитель русского языка и литературы КГУ «СШ №14 им. Ю.А. Гагарина») Влияние полиязычия на социализацию личности.....	111
<i>Корнилова А.А.</i> (старший преподаватель, магистр биологии, СКГУ им. М.Козыбаева) Исследование профессионально-образовательных целей студентов СКГУ им. М.Козыбаева с целью выявления необходимых условий для их диверсификации.....	115
<i>Корягина О.В.</i> (доцент кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М.Козыбаева, к.п.н.) Теоретические аспекты проблемы использования метода проектов для активизации учебной деятельности студентов вузов.....	126
<i>Кувалдин В.А.</i> (ФГБОУ ВПО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», Россия, Тюмень) Зависимость качества жизни студентов вуза от выбранного вида спорта.....	131
<i>Кулжанова Ж.Ж.</i> (старший преподаватель, магистр педагогики, СКГУ им. М.Козыбаева) К вопросу образовательной самостоятельности в освоении детского песенного репертуара.....	135
<i>Латыпов С.И.</i> (докторант кафедры «Энергетика и радиоэлектроника», СКГУ им. М.Козыбаева) <i>Зыкова Н.В.</i> (старший преподаватель кафедры «Энергетика и радиоэлектроника», СКГУ им. М.Козыбаева) Метод аналогий в преподавании электротехнических дисциплин.....	140
<i>Леонтьева А.Ю.</i> (канд. филол. наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева) Мифологема стрекозы в творчестве О.Э. Мандельштама.....	142

Линник М.А. (к.б.н., доцент СКГУ им. М.Козыбаева), Кузьменко Д.Ю. (магистр педагогики, старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева) Использование элементов казахской культуры в обслуживании иностранных туристов.....	148
Макарченков В.М. (доцент кафедры «Педагогика» СКГУ им. М.Козыбаева, к.п.н.) Педагогические технологии работы социального педагога.....	153
Маркова Л.Н. (магистр педагогики, старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева) Развитие толерантного отношения студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.....	158
Момбек А.А. (к.п.н., профессор КазНПУ им. Абая) Методологическая основа исследования музыкального образования: цивилизационный и культурологический подходы.....	164
Момот Е.А. (преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева), Стабаева С.Б. (методист д/с «Арай») Логопедические игры в песочной стране.....	169
Морозова Т.А., Даулетова А.А. (м.ф.н., ст. преподаватель кафедры «Журналистика», студентка 4 курса специальности «Журналистика» СКГУ им. М.Козыбаева) Лексические особенности материалов поликультурного контента в печатных СМИ.....	172
Мурзабаева М.Д. (доцент, к.м.н. кафедры «Педагогики и психологии» СКГУ им. М.Козыбаева), Лепегова И.А. (врач терапевт КГКП «Городская поликлиника №1») Показатели variability сердечного ритма у больных детей детским церебральным параличом.....	178
Мусабаева Г.Н. (к.ю.н., доцент кафедры «Правовые дисциплины» СКГУ им. М.Козыбаева) Актуальные проблемы преподавания курса «Основы медиации» для специальности «Юриспруденция».....	183
Никифоров А.В. (д.ф.н., профессор кафедры «История Казахстана и социально-гуманитарные дисциплины» СКГУ им. М.Козыбаева), Картова З.К. (к.и.н., доцент кафедры «История Казахстана и социально-гуманитарные дисциплины» СКГУ им. М.Козыбаева) О роли и значении гуманитарного образования в системе высшей школы.....	188
Ордабаева Ж.Ж., Кангужина К.М. (СКГУ им. М.Козыбаева) Денотатный граф к понятию «Деятельностный подход к обучению».....	194
Павловская Н.Г. (старший преподаватель кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М.Козыбаева, магистр педагогических наук по специальности "Педагогика и психология", к.п.н.) Факторы формирования мотивации изучения родного языка.....	197
Петров П.А. (докторант кафедры «Энергетика и радиоэлектроника» СКГУ им. М.Козыбаева) Использование аппаратной платформы Arduino в образовательном процессе студентов инженерных специальностей.....	201
Полищук Н.Ю. (старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева) Развитие творческих способностей студентов технических специальностей активными методами и формами обучения.....	207
Пустовалова Н.И. (к.п.н., доцент, профессор кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева) Развитие самостоятельности у дошкольников в математической деятельности.....	213
Ратушина Т.Ю. (старший преподаватель, магистр СКГУ им. М.Козыбаева) Особенности развития интереса к выбранной специальности у студентов технических специальностей.....	220

Самиева О.Б., Шевченко С.А. (СКГУ им. М.Козыбаева) Коммуникативная культура педагогов как основа педагогического взаимодействия.....	224
Саутбаева А.К. (магистр, преподаватель кафедры «Иностранные языки» СКГУ им. М.Козыбаева) Полиязычное образование в высших учебных заведениях Казахстана.....	229
Сбитнева А.Н. (магистр кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева) К вопросу нравственно-духовного воспитания школьников в процессе обучения самопознанию.....	233
Сеитова А.Т. (магистрант кафедры «Транспорт и машиностроение» СКГУ им. М.Козыбаева) Проблемы и риски внедрения новых методов обучения на инженерных специальностях в современных вузах с системой многоуровневого образования.....	237
Суворова К.Р. (преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева) Особенности взаимоотношений женщины в родственной системе (на примере казахского этноса)	242
Такибаева М.Н., Бексейтова Ж.Е. (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ PhD докторы және магистрант) Нейтронды жұлдыздар қабығындағы ядролық процестерді талдау.....	246
Тулаев В.К., Наумов А.В. (СКГУ им. М.Козыбаева) Управление тренировочным процессом боксёров.....	253
Уалиева Н.Т. (старший преподаватель кафедры СКГУ им. М.Козыбаева) Компетентностно-ориентированная самостоятельная работа обучающихся: характеристики и учебно-методическое обеспечение.....	256
Уалиева Н.Т., Жунусова А.Ж. (КазНПУ им. Абая, г.Алматы, СКГУ им. М.Козыбаева, г.Петропавловск) Самостоятельная работа в школе и вузе как организационная форма преемственности и непрерывности образования.....	264
Федоров В.Н. (доцент, к.б.н.), Шитов А.А. (заведующий кафедрой, магистр педагогики СКГУ им. М.Козыбаева), Суровцев А.И. (фельдшер общей практики 2 категории, Кызылжарская районная больница) Особенности реакции сердечно-сосудистой системы студентов на физическую нагрузку в процессе обучения в университете.....	272
Федяева М.В. (старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева) Особенности психологического климата современной семьи.....	279
Хамзина Г.С., Куат А., Әбутәліп А. (М.Қозыбаев атындағы СҚМУ доценті, ф.ғ.к., «Қазақ тілі мен әдебиеті» мамандығының 3 курс студенті) Қазақ повестеріндегі эпитеттің стильдік қызметі.....	284
Хрущев В.А. (доцент кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева) Теоретические основы проблемы коррекции детей «группы риска» в образовательном учреждении.....	289
Чемоданова Г.И. (СКГУ им. М.Козыбаева) Совершенствование практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы.....	295
Шеффинг Е.Н. (преподаватель, магистр педагогических наук, СКГУ им. М.Козыбаева) Предварительные условия формирования мотивации достижения студентов.....	301
Шевчук Е.В. (к.т.н., доцент, академик МАИИ, зав. каф. «Информационные системы» СКГУ им. М.Козыбаева), Колыванов К.Ю. (магистрант кафедры «Информационные системы» СКГУ им. М.Козыбаева, учитель математики КГУ «Корнеевская средняя школа») Особенности внедрения дисциплины «Робототехника» в школу.....	306

Шмигирилова И.Б. (к.п.н., доцент СКГУ им. М.Козыбаева) Принципы развития познавательной компетентности учащихся в системе школьного математического образования.....	311
Голодов В.А. (Южно-Уральский государственный университет, г.Челябинск) Методические аспекты применения систем автоматического тестирования программ в образовательном процессе.....	316
Karen L. Applequist (Northern Arisona University), Kelly D. Roberts, Hye-Jin Park , (University of Hawai'i at Manoa) Designing culturally appropriate self-determination curricula for students and parents.....	322
Steven E. Brown (Institute on Disability Culture, University of Hawai at Manoa) What is Disability Culture? Discover the Precious Treasure.....	328

УДК 947. 1/9

СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАЗАХСТАНА В СРЕДЕ ДЕПОРТИРОВАННЫХ НАРОДОВ (НА МАТЕРИАЛАХ СКО)

Абуов Н.А.

(заведующий кафедрой «История Казахстана и социально-гуманитарные дисциплины», кандидат исторических наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Берілген мақалада Солтүстік Қазақстан аймағында күштеп қоныс аудару саясатының тарихы, депортацияланған халықтарының мектептегі білім алу жолында туындаған қиыншылықтары көрсетілген. Мақала құжаттар жинағында жарияланған тарихи деректердің сараптамасы негізінде жазылған. Мақала қорытындысы мен материалдарын студенттермен курстық және дипломдық жұмыстарын жазу барысында қолдануға болады.

Аннотация

В данной статье рассматривается история насильственных переселений проводивших в Северный Казахстан, непосредственно процесс организации, а также проблемы депортированных народов при получении ими школьного образования. Статья основана на анализе исторических источников, опубликованных в различных сборниках документов. Материалы и выводы статьи можно использовать при написании курсовых и дипломных работ студентов.

Annotation

In this article in the North Kazakhstan forced to violent migration history, school difficulties in the way of the people deported. The article is written based on the analysis of historical data and documents, published in proceedings. Articles and materials you can use when writing term papers and diploma works of students.

История формирования многонационального состава населения Казахстана, обстоятельства появления разных этносов ныне стали неотъемлемой составной частью проблем, исследуемых отечественной исторической наукой. Определенная часть народов, проживающих в Казахстане, оказалась здесь не по своей воле, а была депортирована в годы расцвета тоталитарного режима. Изучение истории депортированных народов долгое время было запрещено и лишь в период перестройки, в связи с демократизацией в государстве и рассекречиванием архивных фондов, эта тема стала доступной для исследователей.

После распада СССР исследование процессов депортации народов стало предметом многих историков нашей республики. Особый импульс к исследованию проблем репрессий и депортаций народов был дан Указом Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева, когда 1997 год проводился как Год общенационального согласия и жертв политических репрессий. История депортации народов стала предметом обсуждения на многих научных конференциях, «круглых столах» и съездах.

Большой научный резонанс имел выход в 1998 году в свет сборника «Депортированные в Казахстан народы: время и судьбы», где рассмотрены различные аспекты депортации разных народов. Активная работа по исследованию этого направления ведущими историками республики М.К. Козыбаевым, Г.В. Каном, К.С. Алдажумановым, Т.М. Баймахановым и другими

привела к разработке этой тематики во многих ВУЗах регионов Казахстана. За последние годы свой вклад в изучение этой темы внесли Бургарт Л.А., Кыдыралина Ж.У., Ярочкина Е.В., Шотбакова Л.К., Кукушкина А.Р., Шаймуханова С.Д. Вместе с тем депортация народов в Казахстан имела огромный масштаб и последствия. Эта тема остается многоаспектной и требует дальнейшего исследования историков, этнографов, культурологов, важное место эта тема занимает и в изучении региональной истории. Работа с архивными документами в разных регионах и областях может внести определенный вклад в исследование депортации народов в Казахстан.

Массовые репрессии, проведенные в 30-50 гг. XX века в СССР, являются преступлением тоталитарного режима и трагедией для миллионов людей, которые пережили такую антигуманную акцию как депортация. Казахстан в сложившейся системе репрессий государства оказался местом ссылки этих народов. Первыми на север Казахстана в 1936 г. из приграничной полосы были депортированы немцы и поляки с территории Западной Украины. Прибывшие спецпереселенцы расселялись на территории области, создавали новые поселки, включаясь в процесс запланированного строительства и хозяйственно-бытового обустройства. Большинство подготовительных мероприятий республиканских и местных властей по приему и обустройству поляков и немцев оказались незавершенными, в том числе и в сфере образования.

За сферу налаживания сети школьных учреждений среди спецпереселенцев отвечал Наркомпрос и местные исполнительные органы. Объем финансовых средств, стройматериалов запланированных как для жилищного строительства, так и на строительство новых школ оказались недостаточными. Одной из причин недостатка этих средств явилась численность переселенцев, которая была больше запланированного. Органами НКВД СССР предусматривалось переселить из Украины 15 000 польских и немецких хозяйств, или, как полагали, около 45 тыс. чел. [1]. Фактически из Западной Украины в Северо-Казахстанскую область было переселено 14048 хозяйств переселенцев, в составе 63 976 человек [2].

В связи со сложившейся ситуацией Председатель Северо-Казахстанского исполкома Советов Степанов обращался напрямую в Москву к Председателю СНК товарищу Молотову с ходатайством, где описывал ситуацию с налаживанием сети школьных учреждений. Он сообщал следующее: «В поселках переселенцев имеется 8335 детей школьного возраста. Для полного охвата обучением их необходимо иметь - при двухсменных занятиях - 106 классов. В настоящее время построено 28 классов и намечено строительство в текущем году 10 классов. Таким образом, с начала будущего учебного года переселенческие поселки будут иметь 38 классов и обеспечат обучением - при двухсменных занятиях - только 3040 детей. Для остающихся вне школы - 4395 детей - необходимо дополнительное строительство 68 классов» [3]. Но в традициях советской страны проблемы созданные центром решались за счет мобилизации сил и средств местных органов власти. Так в поселках, «где строительство школ бюджетом не было предусмотрено, школы были размещены временно в стандартных спаренных домах, построенных за счет жилищного фонда», которого и так не хватало. Естественно, это не решало всех проблем по вовлечению детей к полноценному обучению.

Отчет о состоянии и работе сети школ и политпросвет учреждений среди переселенцев выселенных из Украины в 1936 г., был представлен в информации

Наркоматом просвещения КазССР, Казкрайкому ВКП (б) от 7 января 1937 года [4].

В отчете был представлен контингент учащихся на 1 января 1937 г.

Национальность	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	всего
Немцы	359	314	313	262	228	91	62	1629
Поляки	1244	942	877	821	704	432	296	5316
Украинцы	81	70	87	55	1	20	1	315
Итого:	1684	1326	1277	1138	933	543	359	7260

Констатировалось, что большинство школ работает на русском и немецком языках. Обеспеченность педагогическими кадрами в этих школах стояла остро, несмотря на то, что в районы были командированы 52 учителя, из-за их недостатка часть преподавателей, была набрана из самих переселенцев. Нехватка педагогических кадров, был только одной из проблем в формировании образовательного процесса для переселенцев, другой проблемой было не достаточное количество построенных и приспособленных школ. Всего НШ и НСШ было 113, не хватало же НШ 42 и НСШ 18

Районы	Имеется			Не хватает					
	НШ и НСШ			НШ			НШ и НСШ		
	нем.	укр.	пол.	нем.	укр.	пол.	нем.	укр.	пол.
Блюхеровский	20	-	35	-	-	-	1	-	-
Летовочный	19	-	35	-	2	2	3	-	-
Шортандинский	-	-	2	4	-	-	-	-	-
Акмолинский	2	-	-	15	-	19	7	-	7
Итого:	41	-	72	19	2	21	11	-	7

Работа Наркомпроса по налаживанию сети школьных учреждений среди спецпереселенцев была не достаточно организованной, как и других советских учреждений, что и было отмечено в информации Сельскохозяйственного отдела Казкрайкома ВКП (б) в декабре 1936 года. В документе подчеркивалось, что «Казнаркомпрос и Северо-Казахстанское облоно от этого дела самоустранились, всю работу проводили НКП РСФСР и органы НКВД. До сих пор школы не снабжены учебниками на русском языке. Топливом школы не обеспечены. Культурно-массовая работа организована слабо» [5].

Недостатки в работе местных органов власти в сфере образования были отражением общей тенденции неподготовленности к приему переселенцев. Принятые меры в вопросе организации школьной системы для спецпереселенцев не реализовывались в связи с тем, что Казахстан сам преодолевал процесс ликвидации безграмотности и имел слабую образовательную систему, а обеспечение преподавания школьных предметов на национальных языках переселенцев было и во все делом малоперспективным. С самого начала появления спецпереселенцев в Казахстане они оказывались под идеологическим прессингом государства, который не оставлял им большого выбора. В такой ситуации многие спецпереселенцы были вынуждены отдавать своих детей в школы на русском языке обучения, где обеспеченность педагогическими кадрами и учебниками была более сносной.

Следующим по времени в 1937 г. депортированным народом в Казахстан стали корейцы, жившие на Дальнем Востоке. Корейцам-переселенцам достались все

трудности их предшественников. После выхода 3 марта 1938 года Постановления Совета Народных Комиссаров и Центрального Комитета КП (б) Казахстана «О расселении и хозяйственном устройстве переселенцев-корейцев», большинство семей корейцев было переселено на юг республики. На территории Северо-Казахстанской области на базе Красноармейского совхоза было организовано всего 4 колхоза: 1. им. Ворошилова; 2. им. Сталина; 3. «Красный Кореец»; 4. «Комсомолец» [6].

После этих реорганизаций местные советские органы провели ряд мероприятий по организации национальной школы для корейцев. Так, власти в одном из документов отмечали: «В поселке Ново-кубанском открывается НСШ на корейском языке с интернатом на 60 человек, учащиеся собираются из всех поселков, но большинство родителей не желают обучать своих детей на родном языке, а устраивают детей в русскую школу, так что весь школьный возраст школой охвачен, корейская школа педагогическими кадрами обеспечена» [7]. Школьная сеть для корейцев на национальном языке обучения на севере Казахстана не получила своего развития, так как численность корейцев здесь была незначительной. Решения же родителей, отдавать детей в школу с русским языком обучения невольно диктовалось государством, вырвавшем корейцев из привычной среды проживания, поставив их в жесткие условия выживания и адаптации к новой среде, где они были вынуждены отказываться от традиционного хозяйства, культуры и даже от родного языка.

Тоталитарный режим не сбавил обороты репрессий и в период войны, наоборот, усилил их. Поиск шпионов, который проводился перед войной, в ходе войны получил новый виток. Все те, кто оказывались вследствие войны в плену или на оккупированной фашистами территории, попадали под подозрение органов НКВД, данное подозрение отразилось и на судьбе чеченцев и ингушей. Большинство депортированных народов из Северного Кавказа были вынуждены переживать зиму 1944-1945 гг. без необходимого запаса топлива, теплой одежды, с массой нерешенных проблем. Продовольственное обеспечение спецпереселенцев также оставалось острой проблемой. Практически в каждом колхозе были семьи спецпереселенцев, которые находились в состоянии истощения, авитаминоза, на грани голодной смерти.

Уже в послевоенные годы острой проблемой было налаживание образовательного процесса для детей чеченцев и ингушей. Процесс обучения у них сдерживался отсутствием у детей теплой зимней одежды. Решая эту проблему, местные органы власти оказывали им денежную помощь для приобретения промтоваров, одежды и обуви. Всего по области: «денежное пособие получили 320 семей в размере от 150 до 1000 руб. ... Итого 268077 руб. 62 коп. [8]. Сумма денежной помощи была недостаточной, единовременной и охватывала лишь небольшое количество семей спецпереселенцев, находящихся в крайне тяжелом положении. В то же время помощь требовалась большинству детей, так как материально-бытовое положение семей не позволяло им направлять детей в школу. Дети не посещали школы не только из-за отсутствия одежды, но и по причине отрицательного отношения их родителей к учебе в советской школе. Другой причиной было то, что дети не знали ни русского, ни казахского языка, так как до этого обучались в национальных школах. Проблема обучения детей спецпереселенцев не осталась без внимания руководства страны. Уже в июне 1944 года Л. Берия, сообщая В. Молотову о прибытии 300 тыс. детей спецпереселенцев в возрасте до 16 лет, констатировал «организовать начальную школу для детей спецпереселенцев – чеченцев, ингушей, карачаевцев, балкарцев и крымских татар с обучением на национальных языках нет возможности в силу соответствующих проверенных педагогических кадров». В этом же послании Л. Берия сообщал, что

«НКВД СССР считает целесообразным обучение детей спецпереселенцев производить на русском языке в существующих школах по месту их жительства» [8].

Как и раньше, проблемы спецпереселенцев решались в пользу государства, которое таким образом решало две проблемы: во-первых, отпадала необходимость обеспечения педагогическими кадрами, учебно-методической базой для обучения в национальных школах, во-вторых, советская школа с русским языком должна была идеологически правильно воспитать подрастающее поколение, постаравшись предать забвению национальную историю и культуру.

Система образования переселенцев со временем налаживалась, но это были уже не национальные школы, в которых до этого учились дети. Образование, как и другие сферы жизни общества, было подчинено тоталитарному режиму, а ее работа должна была соответствовать интересам коммунистической партии, в которой главным приоритетом было строительство советского народа. Система образования превращалась в инструмент государства, впитывая в себя гипертрофированную идеологию интернационализма, который, по сути, заменялся русификацией всех народов.

Республиканские и местные органы власти, являясь исполнителями данной политики, по мере своих сил и возможностей стремились организовать процесс обучения детей и других народов, которые также были депортированы в Казахстан уже в годы войны. Проблема обучения детей спецпереселенцев не оставалась без «внимания» и руководства страны. Уже в июне 1944 года Л. Берия, сообщая В. Молотову о прибытии 300 тыс. детей спецпереселенцев в возрасте до 16 лет, констатировал «организовать начальную школу для детей спецпереселенцев – чеченцев, ингушей, карачаевцев, балкарцев и крымских татар с обучением на национальных языках нет возможности в силу соответствующих проверенных педагогических кадров». В этом же послании Л. Берия сообщал, что «НКВД СССР считает целесообразным обучение детей спецпереселенцев производить на русском языке в существующих школах по месту их жительства» [8]. Как и раньше, проблемы спецпереселенцев решались в пользу государства, которое таким образом решало две проблемы: во-первых, отпадала необходимость обеспечения педагогическими кадрами и учебно-методической базой для обучения в национальных школах, во-вторых, советская школа с русским языком обучения должна была идеологически правильно воспитать подрастающее поколение.

В условиях спецпоселения было нелегко и учителям-спецпоселенцам. Так, несмотря на нехватку педагогических кадров, советские органы лишали их возможности работать на профессиональном поприще, принося пользу обществу и государству. Лишь в послевоенные годы учителя-спецпоселенцы получили возможность работать в школе и вернуться к педагогической деятельности. Вместе с тем их работа была под постоянным контролем, существовал специальный приказ Министерства просвещения Казахской ССР, по которому учителя-спецпереселенцы освобождались от преподавания гуманитарных дисциплин [9].

Недоверие к спецпоселенцам, в том числе и к учителям, было предсказуемым, так как во внимание бралось не только то, чему учил педагог, но и кого он воспитывал из своих учеников – патриота или врага советского строя. Большинство учителей из спецпереселенцев согласно этому приказу работали только в начальных классах или были учителями точных наук. Государство стремилось предупредить возможность каких-либо неприятных для власти эксцессов, которые могли исходить от учителей-спецпереселенцев. Поэтому все они были «охвачены политучебой в системе политпросвещения вместе со всеми другими учителями» [9].

Спецпоселенцы взрослые и дети находились на контроле и спецучете НКВД, испытали все тяготы незаконных репрессий, идеологический прессинг, были лишены

многих гражданских прав, в том числе и в сфере образования. Лишь в 50-е годы XX века смерть Сталина явилась переломным в их судьбе, дав им освобождение, но и после этого долгие годы представители депортированных народов были ущемлены в праве получения высшего образования. Более тяжелым последствием для депортированных народов стал этноцид, заложенный в момент расцвета тоталитарного режима, осуществлявшийся через сферу образования. В результате наказанные народы потеряли не только родину, но и родной язык, историю, культуру собственного народа.

Литература:

1. Яковлев А.Н., Н.Л. Поболь., П.М. Полян. Сталинские депортации 1928-1953 гг. - М.: Международный фонд «Демократия», 2005. - С. 47
2. Из истории поляков в Казахстане (1936-1956 гг.) Сборник документов. Архив Президента РК. /Отв. Редактор Л.Д. Дегитаева. - Алматы: ТОО «Издательский дом «Казахстан», 2000 - С. 38
3. ГАСКО Ф.1189 Оп.1 Д. 334 Л. 6
4. Из истории поляков в Казахстане (1936-1956 гг.) Сборник документов. Архив Президента РК. /Отв. Редактор Л.Д. Дегитаева. - Алматы: ТОО «Издательский дом «Казахстан», 2000 - С. 40 - 42
5. Из истории поляков в Казахстане (1936-1956 гг.) Сборник документов. Архив Президента РК. /Отв. Редактор Л.Д. Дегитаева. - Алматы: ТОО «Издательский дом «Казахстан», 2000 - С. 35
6. ГАСКО Ф.1189 Оп. 1. Д. 445. Л. 102-103
7. ГАСКО Ф. 1189 Оп. 1 Д. 445 Л. 193
8. Бугай Н.Ф., Гонов А.М. Кавказ: народы в эшелонах (20-60-е годы). - М.: Инсан, 1998 - С. 261
9. Из истории немцев Казахстана (1921-1975 гг.). Сборник документов. Составители И.Н. Бухонова, Т.Б. Митропольская, Е.А. Алпатов и др. Архив Президента РК. Алматы: Готика, 1997 - С. 162 - 163

УДК 370.125

**ПЕДАГОГТЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЖӘНЕ КӘСІБИ-МӘДЕНИ
ІС-ӘРЕКЕТТЕРІН ЖЕТІЛДІРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Айтымова А.Н.

*(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ «Педагогика және психология» кафедрасының
аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі)*

Аңдатпа

Мақалада автор педагогтың кәсіби-мәдени іс-әрекеті мәселелерінің теориялық аспектілерін (сұрақтарын) қарастырады.

Аннотация

В статье автор рассматривает теоретические аспекты (вопросы) проблемы профессионально-культурной деятельности педагога.

Annotation

In the article an author examines the theoretical aspects (questions) of problem of Professionally - cultural activity of teacher.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында көрсетілгендей: «Білім беру ұйымдарында, сондай-ақ білім беру бағдарламаларын іске асыратын басқа да ұйымдарда білім алушылар мен тәрбиеленушілерді оқытуға және тәрбиелеуге байланысты білім беру қызметімен айналысу педагогтарға жүктеледі».

Қазіргі заманғы мектепте нақты педагогикалық қызметте іске асыруға болатын орасан зор педагогикалық тәжірибе жинақталған, бірақ олардың бәрі бірдей қолданыла бермейді, өйткені көптеген мұғалімдер мен басшыларда ол тәжірибені зерттеу және қолдану қажеттілігі қалыптаспаған, сол сияқты ол тәжірибелерді таңдау мен талдаудың дағдысы мен іскерлігі жетісе бермейді. Осыған орай жүріп жатқан модернизациялау үрдісі - республикадағы білімнің сапасын арттырып, оның халықаралық білім кеңістігіне кірігуіне деген қажеттіліктерін қанағаттандырады, еліміздің өркендеген елдердің қатарынан көрінеміз деген талабына тұғыр болады деп күтілуде.

Н.А. Назарбаевтың «Білім экономикасына инновациялар және білім беру арқылы» атты дәрісінде де елдің интеллектуалдық потенциалын дамыту маңыздылығы көрсетіліп, ол жаһандану және бәсекеге қабілетті қоғамды құру жағдайында қажетті екендігі анықталған: «ақпараттық кеңістікте шешуші рөлді компьютер немесе байланыс желісі, станоктар емес, білім мен ойлаудың шығармашылық потенциалы атқарады» делінген.

Егеменді еліміздің білім беру жүйесінде әлемдік деңгейге жету үшін жасалынып жатқан талпыныстар оқытудың әр түрлі әдіс-тәсілдерін қолдана отырып, терең білімді, ізденімпаз, барлық істерінде креативті әрекет ұстанатын, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын ұстаздардың жеке тұлғалық шығармашылығын қалыптастыру ісіне ерекше мән берілуде.

Қазіргі кезде қоғамның ақпараттануы жағдайында білім берудің әртүрлі саласында еңбек ететін қызметкерлер мен мамандардың кәсіби біліктіліктерін арттыруға, шығармашылық қабілеттерін дамытуға және кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруға да аса үлкен мән беріліп отыр. Бұл мәселенің шешімін табу жоғарғы білім беру мекемелерінің алдына кәсіби білікті педагогтарды инновациялық технологиялар мен ақпараттық қоғам талабына сай даярлау міндетін қояды. Мұның өзі оларды жаңа ғылыми идеяларды шығармашылықпен қабылдай алатын, оқытудың жаңа технологияларын игерген және қазіргі заманғы технологиялық процесті басқара алатын, кәсіби-педагогикалық құзыреттіліктің жоғары деңгейін игерген маман ретінде даярлау мәселесін тудырады.

Дарынды, білімді, шығармашылықпен жұмыс істейтін, педагогикалық кәсіби-мәдени деңгейі жоғары мұғалімдер ғана егеменді еліміздің ертеңін баянды етіп, қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуына үлес қоса алатын тұлғаларды дайындау міндетін атқарады. Осыған байланысты мұғалім тұлғасының қазіргі кезеңдегі педагогикалық іс-әрекетінің негізінде адамзаттық мәдениеттің дүниежүзілік қоры алынуы қажет, яғни олардың көпмәдениеттілік құзіреттілігін қалыптастыру заман талаптары болып келеді.

Мәдениет - адамзаттың ғылыми, көркем және техникалық құндылықтарды жасаудағы қарым-қатынас жиынтығы, меңгерген идея, қоғамдық-моральдық нормалары мен принциптері, іс-тәжірибелік әрекетке қатысуы негізінде тұрақты моральдық сапаны, адамгершілік, имандылық қажеттілікті, сенімді және сезімді, дағдыны және мінез-құлық әдетін, әдепті қалыптастыру, жеке адамның үйлесімді дамуының жетекші жағы. Мәдениеттілік - әдептіліктің, имандылықтың, ізеттіліктің көрінісі – мұғалімнің мейірімділігімен, білімімен, шеберлігімен тығыз

байланысты. Мұғалімдердің педагогикалық мәдениетінің деңгейі, олардың жеке кәсіптік өлшемдері болжамдау процесінде анықталған әдістемелік сауаттылығы.

Білім берудегі ізгілендірудің маңызды бөлігі гуманитарландыру болып табылды.

Бұл, біріншіден, барлық оқу пәндерінің мазмұнына адам, адамзат және адамилық туралы білімдерді енгізу.

Екіншіден, гуманитарлық оқу пәндерін (әдебиетті, тарихты, тілдерді, өнерді) оқытуға ерекше көңіл аудару, олардың білім берудегі басымдығын мойындау керек.

Үшіншіден, осы ұстанымды жүзеге асыру аясында гуманитарлық емес пәндерді (физиканы, химияны, математиканы, информатиканы және т.б.) оқытуды ізгілендіру міндеті туындайды. Бұны әрбір пәнде жалпыадамзаттық мәдениеттің бір және басқа бөліктерін бөліп көрсету арқылы шешуге болады.

Мұғалім қызметінің инновациялық бағыттылығының тағы да бір құрамды бөлігі - психологиялық-педагогикалық зерттеулердің нәтижесін педагогикалық қызметтің практикасына ендіру. Жеке мұғалімнің, мектептің тәжірибесін, ғылыми зерттеу мен кеңінен тарату талаптары қойылып отыр. Осыған байланысты жаңа педагогикалық идея мен технологияның насихатшысы және таратушысы кім болады деген сұрақ туындайды. Бұл маңызды міндет – шығармашылықпен жұмыс істейтін мұғалімге жүктелері сөзсіз.

Қазақстанның әлемдік үрдістерге кірігуі, дамыған елдердің стандарттарына деген ұмтылысы еліміздің жаңа сапалық деңгейге жылдам өту қажеттілігін туындатуда. Қоғамның әлеуметтік-экономикалық және саяси бағыттардағы өрлеуіндегі осындай өзгерістер өмірдің барлық саласындағы шығармашыл тұлғаның мәртебесін көтеріп, мерейін үстем етуде.

Тұлға іс-әрекеті, өзіне және айналасына қарым-қатынасы арқылы шығармашылық қабілетін жүзеге асыру арқылы қалыптасады. «Шығармашылық» деген сөздің мәніне үңілсек, ол адамның мақсатты ісіне жету жолындағы талаптануы мен талпынысынан, жігері мен сабырынан, сұранысы мен ізденісінен түзіліп, ақыл ойы мен сезімінің, қиялының ерекше бітімінен көрінеді. Шығармашылық - адамның ойлауының және өз бетінше әрекетінің жоғарғы формасы. Дегенмен шығармашылықтың объективті және субъективті болатындығы белгілі. Оның алғашқысы ғылымда, зерттеулерде бұрын болмаған жаңалық деп танылса, соңғысы субъектінің өзі үшін жаңалық болып, оны әрі қарай жаңа бастамаларға шабыттандыратынымен сипатталады.

Мұғалімнің кәсіби-мәдени іс-әрекетін талдағанда педагогтың педагогикалық іс-әрекеттің негізгі түрлері қарастыру қажет.

Тұтас педагогикалық процесте жүзеге асырылатын педагогикалық іс-әрекеттің негізгі түрлері оқыту және тәрбие жұмысы болып табылады.

Тәрбие жұмысы – жеке тұлғаның жан-жақты даму міндетін шешу мақсатында тәрбие ортасын ұйымдастыру мен тәрбиеленушілердің әр түрлі іс-әрекетін басқаруға бағытталған педагогикалық әрекет. Ал оқыту – ол оқушылардың танымдық іс-әрекетін басқаруға бағытталған тәрбие әрекетінің түрі.

Білім беру мазмұнының проблемасымен айналысатын ғалымдар (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин және т.б.) оқытудың білім мен іскерлік компоненттерінен басқа, адамның оқыту процесінде игеретін шығармашылық әрекет тәжірибесін және қоршаған ортаға деген эмоционалды-бағалы қатынасын жатқызады. Оқыту мен тәрбие жұмысының бірлігінсіз білім беру элементтерін

жүзеге асыру мүмкін емес. Біртұтас педагогикалық процесс – ол «тәрбиелеп отырып оқыту» мен «оқыта отырып тәрбиелеу» бірігетін процесс (А.Дистерверг).

Оқыту процесінде ерекше орын алатын оқыту әрекеті мен тұтас педагогикалық процесте жүзеге асырылатын тәрбие жұмысын салыстырып өтейік.

Кез келген ұйымдастыру формасы сияқты, оқыту да уақытты, нақты мақсатты, оған жету варианттарын қажет етеді. Оқытудың тиімділігінің маңызды критерийі оқу мақсатына жету болып табылады.

Ал тәрбие жұмысы кез келген ұйымдастыру формасы ретінде нақты мақсатқа жетуді талап етпейді. Тәрбие жұмысында мақсатқа бағытталған нақты міндеттерді алдын-ала көруге болады. Тәрбие міндеттерін шешу тиімділігінің маңызды критерийі эмоция, мінез-құлық, іс-әрекетте көрінетін тәрбиеленушілер санасының өзгеруі.

Оқыту логикасын нақты түрде бағдарламалауға болады, ал тәрбие жұмысында жоспарлауға қоғамға, еңбекке, адамдарға, ғылымға, табиғатқа, заттарға, қоршаған орта құбылыстарына, өз-өзіне қатынасы кіреді. Оқу мақсаты іс-әрекетпен анықталады, яғни оқушының танымдық әрекетін тудырып, бағыттау.

Оқыту процесіндегі оқушылар іс-әрекетінің тиімділігінің критерийі – білім мен іскерлікті игеру, танымдық және практикалық міндеттерді шешу тәсілдерін меңгеру, дамудың алға жылжу деңгейі болып табылады. Оқушылар әрекетінің нәтижелері оңай көрініп, сапалық және сандық көрсеткіштермен реттеліне алады.

Тәрбие жұмысында мұны көрсету өте қиын. Дамушы жеке тұлғада педагогтың іс-әрекет нәтижесін көрсету өте қиын. Тәрбие жұмысында уақытымен кері байланысты бекіту мүмкін емес.

Педагогикалық іс-әрекеттің негізгі түрлері кез келген мамандықтың педагогының іс-әрекетінде, яғни оның оқыту және тәрбие жұмысында көрінеді. Мысалы, кәсіптік-техникалық білім беру жүйесінде өндірістік оқыту мастері іс-әрекетінде екі міндетті шешеді: қазіргі технология талаптарын және еңбекті ұйымдастыра отырып білім, дағды, іскерліктермен қаруландыру, білікті жұмысшыны дайындап шығару. Сондықтан болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау мақсаты біртұтас педагогикалық процесті басқаруға даярлауды қалыптастыру болып табылады.

«Шығармашылық» сөзінің төркіні «шығару», «ойлап табу» дегенге саяды. Демек жаңа нәрсе ойлап табу, сол арқылы жетістікке қол жеткізу деп түсіну керек. Философиялық сөздікте «шығармашылық – қайталанбайтын, тарихи қоғамдық мәні бар, жоғары сападағы жаңалық ашатын іс-әрекет» деп түсіндірілді. Көрнекті психолог Л.Выготский «шығармашылық» деп жаңадан ашатын әрекетті атаған.

Шығармашылықпен тұрақты және саналы айналысатын және өз мүмкіндігін жүзеге асыра алатын мұғалім ғана өмір талабына, өзгермелі еңбек шартына, өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі жетілдіруге тез бейімделеді.

Шығармашыл мұғалім жаңашыл, ізденімпаз болады, өмірі қызық, мақсаттарын жүзеге асыру барысында өз жолын өзі ашып, кедергілерді жеңе алады, үздіксіз алға жылжып отырады.

Шығармашылық бағыттағы мұғалімнің қажеттілігі, қызығуы, идеалдары мақсаттарын жүйелейді, айқындайды. Шығармашыл тұлға шығармашылық іс-әрекетте болады, іс-әрекеттің барлық түрінде шығармашылықпен дамиды. Шығармашылық кең мағынада – даму механизмі, дамуға жеткізетін әрекеттесу. (Я.А. Пономорев).

Шығармашылық ойлау үрдісін объективті жаңалықты ашу мен жасау ретінде емес, субъективті жаңалықты меңгеру деп тану идеясын белгілі ғалым А.В.Брушлинский еңбектерінен аңғаруға болады.

Шығармашылық мәселесінің әрекет теориясы аясында қарастырылуы белгілі ғалымдар А.М.Матюшкин мен М.И. Махмудовтар еңбегінде әрі қарай жалғасын табады. Олар ұсынған проблемалап оқытудың негізгі идеясы шығармашылық ойлауды дамыту болып табылады. А.М. Матюшкин өзінің соңғы еңбектерінде шығармашылық әрекет адамның өзін-өзі өзгертуі, өзінің ішкі мүмкіндіктерін ашу құралы екендігі жөнінде ой білдіреді.

Шығармашылықтың категориясы ретінде интеллектуалдық белсенділіктің мәніне ерекше тоқталған Д.Б.Богоявленская. Бұл сапаны өзіндік мәні бар шығармашыл тұлғаның кіріктірілген қасиеті деп тануды ұсынады. Тұлғаның шығармашылық сияқты аса маңызды сапасы сонымен қатар көптеген шет елдік психолог-зерттеушілердің назарын аударған. Сонымен шығармашыл тұлға болу дегеніміз – дүниені тану және жаңарту арқылы тұлғаның болмысқа көзқарасын айқындауы.

Қазіргі кезде оқыту процесін жоспарлаудың, қолданудың және бағалаудың жүйелі әдісі, адамдардың техникалық ресурстарды білімді игеру жолында өзара тиімді әрекет етудің негізі ретінде жаңа педагогикалық технологиялар түрлері көбейе түсуде. Сондықтан осындай жаңартылған педагогикалық технологиялар ішінен өз қажетін таңдап алу - әр мұғалім үшін жауапты да, шығармашылық іскерлікті қажет ететін іс.

Мұғалім тұлғасының шығармашылығын дамыту мақсатында интерактивті оқыту әдістерін сабақ барысында материалды түсіндіргенде, әртүрлі пәндер бойынша семинар, лабораториялық-тәжірибелік сабақтардың эвристикалық әдістерін қолданып, оқушылардың оқу іс-әрекетінің элементтерін бейнелейтін ұйымдастырушылық іс-әрекеттік, проблемалық-бағдарлық, іскер және рөлдік ойындарды жүргізгенде де пайдалануға болады (мысалы, «Азанмен бос болып оянасың», «Фирма бір орында тұр немесе алға қадам басудың бес түрлі ұйымдастырушы баспалдағы», «Қалдықтардан келген пайда», «Педагогикалық ой-пікірлер банкісі», «Жетістікке жету формалары», «Ұрпақтан келесі ұрпаққа», «Өзіңді таны» және т.б.). Бұл әдістер мұғалімдерге әртүрлі оқу ситуацияларының, сонымен қатар, кәсіби ситуацияларының үлгілерін жасауға, оқу үрдісін шын өмірге жақындатуға көмегін тигізеді. Оқыту әрқашан білімге құштарлықты жүзеге асыратын тұлғаның өзін-өзі шығармашылық дамуына бағытталуы керек.

Шығармашылық жөнінде жазылған еңбектерді талдай келе, төмендегідей қорытындыға келдік: шығармашылық - өте күрделі психологиялық үрдіс. Ол адамға тән. Қазіргі кезде білім берудегі мақсат – жан-жақты, білімді, өмір сүруге бейім, өзіндік ой-талғамы бар, адамгершілігі жоғары, шығармашыл қабілетті, білікті жеке тұлғаны қалыптастыру.

Инновациялық технологияларды пайдалану арқылы шығармашылық іс-әрекетін белсендендіру мәселесіне Қазақстандық ғалымдар соңғы жылдары басты назар аударуда (А.А. Жолдасбеков, К.М. Беркімбаев, Ж.К. Оналбек, Б.Қ. Мухамеджанов, Қ.Қ. Қабдықайыров, Ш.Т. Таубаева, К.Ж. Бұзаубақова, Ж.А. Қараев, М. Жанпейісова, Р.Р. Масырова, Б.А. Оспанова т.б.).

Сонымен біз біліктілікті арттыру жүйесінің педагогикалық мамандардың кәсіби-шығармашылықты дамытуға бағытталған жаңа тұжырымдамасы жоғарыда айтылып өткен теориялық тұғырлардағы түйінді ойларға сәйкес жүйені тұтас инновациялауға, ондағы оқу үрдісіне қатысатын субъектілердің позицияларының

өзгеруіне, оқу үрдісінің әрекеттік амал жағдайына көшуі жүзеге асқанда өз нәтижесін береді деп есептеуге болады. Сондықтан да ХХІ ғасырдың басында жаһандану мен ұлттық тенденциялардың бірлігі мен күресі, үйлесімі мен тікелігі елдің, ұлттың, жеке мұғалімнің педагогикалық іс-әрекет субъектісі ретіндегі кәсіби-мәдени, рухани, адамгершілік қасиет-сапаларын, ар-намысын жаңа қырынан саралауды талап етеді.

Білім берудің дамыған өркениетті елдердегі үлгісіне қарап, мемлекетімізге сай ұлттық сана мен халықтық дәстүр және даму ерекшеліктерін ескере отырып, оқытудың жаңаша түрлі жүйесінің бағдарламасы қолға алынғаны – алға қарай талпыныс, бүгінгі күннің талабы.

Әдебиет:

1. ҚР-ның «Білім туралы» Заңы. Егемен Қазақстан. 2007 жыл.
2. Назарбаев Н.А. Қазақстан жолы – Қарағанды. 2006 жыл.
3. Некоторые особенности поликультурной личности // Білім-Образование. – 2007. №6.

УДК 004:378

ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАРДА ПӘНДЕРДІ КӨПТІЛДІЛІКТЕ ОҚЫТУ МӘСЕЛЕСІ

Аманжолова А.Ж.

*(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ техникалық ғылымдар магистрі, «Физика»
кафедрасының аға оқытушысы),*

Икласова К.Е.

*(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ техникалық ғылымдар магистрі «Ақпараттық
жүйелер»кафедрасының аға оқытушысы)*

Байжигитова Л.О.

(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ Ф(о)-15к тобының студенті)

Андатпа

Бүгінгі күні кәсіби іс халықаралық сипат алуда. Шет тілде тілдесу болашақ маманның кәсіби ісінде маңызды компонентке айналуға және нақты кәсіби, іскерлік, ғылыми салалар мен жағдайларда өзектілік алып жатыр. Зерттеудің мақсаты көптілді білім беру жағдайындағы студенттерді оқытудың әдіснамалық сұрақтарын қарастыру қажеттілігі. Қойылған мақсаттарды орындау үшін келесі зерттеу әдістері қолданылды: теориялық – философиялық, психологиялық, педагогикалық және ғылыми-әдіснамалық әдебиеттерді зерттеу және талдау, эмпирикалық – педагогикалық бақылау, студенттік жұмыстарды талдау, педагогикалық тәжірибе мен жаппай педагогикалық тәжірибе, әңгімелесу, сауалнама жүргізу; зерттеу нәтижелерін статистикалық өңдеу, оларды педагогикалық талдау, тәжірибе-ізвестірушілік жұмысты өткізу. Тәжірибелік маңыздылық техникалық мамандықтар студенттері үшін ІТ пәндерін оқытуда тиімді болатын көптілді білім беру әдіснамасын дайындауға негізделеді. Қарастырылған әдіснама көптілді білім беру жағдайындағы техникалық мамандықтар студенттеріне ІТ пәндерін тиімді оқытуға мүмкіндік береді.

Аннотация

На сегодняшний день профессиональная деятельность приобретает международный характер. Иноязычное общение становится значительным компонентом профессиональной деятельности будущего специалиста, и приобретает актуальность в конкретных

профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях. Цель исследования обусловлена необходимостью рассмотрения методических вопросов обучения студентов вузов в условиях полиязычного обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические – изучение и анализ философской, психологической, педагогической и научно-методической литературы, эмпирические – педагогическое наблюдение, анализ студенческих работ, обобщение педагогического опыта и массовой педагогической практики, беседа, анкетирование; статистическая обработка результатов исследования, их педагогическая интерпретация, проведение опытно-поисковой работы.

Практическая значимость заключается в разработке методики полиязычного обучения, которая будет эффективна в преподавании ИТ дисциплин для студентов технических специальностей. Рассматриваемая методика позволяет эффективно преподавать ИТ-дисциплины студентам технических специальностей в условиях полиязычного обучения.

Annotation

Today, professional activity takes on an international character. Foreign language communication becomes a significant component of professional work of the future expert, and acquires relevance in specific professional, business and scientific spheres and situations. The purpose of the study is due to the need to address methodological issues of training of university students in terms of multilingual education.

To achieve the objectives the following research methods were used: the theoretical - study and analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodological literature, empirical - pedagogical supervision, analysis of student work, the generalization of pedagogical experience and mass pedagogical practice, conversation, questioning; Statistical analysis of the results of research and their pedagogical interpretation, conducting research and job search engine.

The practical significance is to develop methods of multilingual education, which will be effective in teaching IT courses for students of technical specialties. The technique allows you to effectively teach IT-discipline engineering students in terms of multilingual education.

Қазіргі заманғы жағдайларда кәсіби әрекет интернационалдық сипатқа ие болуда. Шет тілді қарым-қатынас болашақ кәсіби маман ісінің елеулі құрамдас бөлігі болып және нақты кәсіби, іскерлік, ғылыми салалар мен жағдайларда маңыздылыққа ие болып жатыр.

Шет тілді білу болашақ мамандардың кәсіби ісінің әр түрлі көрінісін жүзеге асыруға мүмкіндік береді: жаңа тенденциялармен, дереккөздермен, сәйкес саладаға зерттеулермен уақытылы танысу, сыни ұғыну және мәдениеттерді салыстыру, шетелдік әріптестермен байланыс орнату, конференцияларға қатысу, ғылыми жұмыстарды, баяндаманың тезистерін және т.б. жазу арқылы маманның кәсіби құзыретінің дәрежесін арттыруға жағдай жасайды.

Шет тілін болашақ маманның кәсіби бағытының қалыптасу құралы ретінде қарастыра отырып, кәсіби бағытталған тіл мәліметін зерттеу кезінде студенттің арнайы білім алу талпынысы мен оның тілді меңгеру жетістігі екі жақты байланыс орнататынын айта кеткен жөн. Тілдік емес ЖОО-да шет тілін кәсіби және әлеуметтік бағыттың тиімді құралы деп санауға болады. Берілген мүмкіндікті жүзеге асыру үшін келесі шарттарды орындау қажет:

- шет тілде сөйлеу әрекетінің мақсатын айқын анықтау;
- бұл саланың әлеуметтік және кәсіби бағыты;
- жеке есептерді шығарған кездегі студенттердің қанағаттануы;
- білім алушыларда жеке есептерді шығаруға шығармашылық тұрғыдан келуді қалыптастыру;
- оқу ұжымында жайлы психологиялық ахуалдың болуы [1, б. 3-6].

Бұл шарттарда «Тілдердің үшбірліктігі» жобасын іске асыру үшін нормативті-құқықтық, теория-әдістемелік, ғылыми-әдістемелік қамсыздандыру сұрақтарын шешуді талап етеді.

Шет тілдегі мамандандыру курсының ғылыми-әдістемелік қамсыздандыруды қалыптастыру мәселелерін шешу үшін келесі аспектілер қатарын қарастыру қажет.

Пәнді таңдау. Шет тілінде оқытылатын пәнді таңдау кезіндегі негізгі белгілер: берілген пәнді шет тілінде оқытудың логикалық қажеттілігі, тақырыптар, ағылшын тіліндегі әдебиеттердің жеткіліктілігі.

Екінші аспект мақсатты аудиториямен байланысты. Оқушылардың жалпы дайындық деңгейін, пәннің ерекшеліктерін және студенттер тарапынан берілген курсқа потенциалдық қызығушылығын ескеру өте маңызды.

Тілді меңгеру деңгейі. Бұл сұрақтағы негізгі мәселе: оқытушының шет тілін жалпы және мамандығы бойынша білуі; студенттердің тілдік дайындық деңгейі және мамандық бойынша тілдің қолдану тәжірибесі.

Туған тілге деген дағдылық, сөйлеу еркіндігінің шектеулілігі, туған емес тілге ауысу мен кенеттен суырып-салма алмасудың қиындығы, студенттер мен оқытушының дайындық деңгейінің әр түрлілігі, түсінудің төмендеуі, ақпараттың бұрмалану қаупі, тілді қолдану қажеттілігінің болмауы – бұның барлығы оқыту үрдісінің тежегіш факторлары [2].

Үрдістің *ұйымдастырушылық бөлімі* іріктеп алынған уақытша жоғары шығындарды және әдістемелік мәліметтерді уақытылы дайындауды, студенттер жұмысын нақты регламенттеуді, сөздік пен жұмыс және қайталауды тудыруы мүмкін.

Бағытталған мамандықтардың ерекшелік есебі келесі бағыттар бойынша өткізілуі тиіс: арнайы мәтіндермен жұмыс, ауызша тілді дамытуға арналған арнайы тақырыптарды зерттеу, тиісті мамандық бойынша минимум сөздікті зерттеу, оқушылардың лексикалық және грамматикалық ақпаратты жандандыру үшін оқытушылардың оқу құралын жасау [3, б. 165].

Көрсетілген мәселелерге қарамастан, ағылшын тілінде оқыту студенттерде шетелдік коммуникативтік құзыретті, сондай-ақ, ағылшын тілін оқу, ғылыми және кәсіби әрекетті, ары қарай магистратура мен докторантура және берілген аймақта ғылыми зерттеулер қалыптастыру қажет.

Соңғы уақытта қарқынды дамып келе жатқан интеграциялық процестер, кәсіби және академиялық алмасудың өсуі, халықаралық қарым-қатынастың тереңдеуі шет тілде білім беруді ілгерілемелі дамуға ынталандырды.

Көптілді білім берудің негізгі мақсаты мәдениаралық-коммуникативтік құзыретті қалыптастыру. Мәдениаралық-коммуникативтік құзыреттің құрылымы білім беру құзыретінің сипаты мен сәйкес мәдениет жайлы білімді қосатын күрделі жеке бас оқытуды, бұл білімдерді тәжірибелік қолданудың ептілігі мен дағдыларын, сондай-ақ, бұл білімдерді, ептілік пен дағдыларды іске асыруға мүмкіндік беретін жеке бас қасиетінің жиынтығын, басқа мәдениет өкілдерімен қарым-қатынас кезінде қолданудың тәжірибесін қамтып көрсетеді.

Өкінішке орай, студенттердің көп бөлігі «шет тілі» пәнін жалпы орта білім беретін мектептерде, содан кейін, бірінші және екінші курстарда оқығаннан кейін, кәсіби есептер мен мақсаттарды шығаруға шет тілін еркін қолдануға дайын болмайды.

ЖОО-ғы тілдік білім беру мәселесі екі өзара тәуелді құрамдас бөліктен тұрады – мотивация мен әдіснама [4, б. 21-29].

Оқу ісіне қарай, ЖОО-ның білім беру жүйесінде кәсіби мотивация деп санаға әсер етіп, болашақ кәсіби ісін зерттеуге түрткі болатын және бағыттайтын факторлар мен процесстердің жиынтығы деп түсінеді [5, б. 14-15].

Студенттің мотивациялық ортасын қалыптастыру оқуда қажеттілікті дамыту және шет тілін игеру қажеттілігін түсіну, болашақ кәсіби ісінде шет тілін қолдануға дайындықты қамтиды.

Шет тілін оқыту басқа да мамандандырылған және жаратылыстану-ғылыми пәндерімен бірігуді талап етеді. Негізгі мәселе, шет тілі оқытушылары мамандандырылған техникалық білімді меңгермеген, ал техникалық пәндердің оқытушылары сөйлеу шет тілін ғана біледі.

Осыған орай, көптілде оқытылатын топтарға оқу жоспарын құрған кезде келесі факторларды ескерген жөн: көптілде оқытылатын топтарда тілді оқыту үздіксіз барлық оқу мерзімі бойы іске асу керек; ағылшын тілінде оқытылатын пәндерді таңдау бітіруші кафедра меңгерушісінің келісімімен іске асу керек. Ағылшын тілі сабақтарында дұрыс ақпараттарды қолдану керек – әр түрлі техникалық әдебиеттер, тыңдаушыларға ынталандырушы әсер ететін және ағылшын тілін белсенді игеруге мүмкіндік беретін әр түрлі рөлдік ойындар мен жаттығулар.

Әр түрлі қолданбалы тақырыпты дұрыс ағылшын мәтінімен әрдайым жұмыс істеу техникалық ағылшын тілін егжей-тегжейлі меңгеруге және әр түрлі техникалық мәтіндерді еркін оқуға, екі жақты техникалық аудармамен айналысуға, өз мамандығының соңғы жаңалықтарымен түпнұсқа арқылы танысуға мүмкіндік береді.

Келесі маңызды құрамдас бөлік – ғылыми зерттеу ісімен байланысқан мәліметті зерттеу, нақтырақ айтсақ, шет тілді ғылыми мақалаларды оқу және талқылау. Ғылыми мәліметті зерттеудің негізгі мәселесінің бірі арнайы лексикаға көңіл бөлу, мазмұндаманың ғылыми стилі, ғылыми-зерттеу компонентін қалыптастырудағы алғашқы қадаммен ғылыми ойлауды қалыптастыратын ғылыми жұмысты дайындау талаптары болып табылады [4, б. 21-29]. Осылайша, маманды дайындаудың мақсаты кәсіби іс жайлы жалпы түсінікті, ойлауды және дүниетанымды қалыптастыру. Маман үшін пәндік және пәнаралық білім ғана емес, сондай-ақ, пәнүсті (біріктірілген) білімдер, іс-әрекет тәсілі мен ойлау маңызды болып табылады, нақтырақ айтсақ, ақпаратпен жұмыс істеу, талдау, берілген мәліметтерді түсіну, өзіңе жаңа кәсіби мақсаттар мен міндеттер қою, есепті шығарудың жаңа жолдарын іздестіру, көпкәсіпті командада тиімді жұмыс істей алу, кәсіби істе жоғары нәтижелерге жету.

АКТ құралдары - бұл бағдарламалық, бағдарлама-аппаратты және техникалық құралдар мен микропроцессорлық есептеу техникасы құралдарының негізінде жұмыс істейтін, сонымен қатар, заманауи құралдар мен ақпаратты тарату жүйелері, жиын бойынша ақпараттық алмасу, жинау, жинақтау, өңдеу, сақтау, өндіру, жеткізу арқылы операцияларды қамтамасыз ететін ақпараттық алмасу, ақпаратты қолдану, компьютерлік, сонымен қатар, жаһандық желілердің ақпараттық ресурстарына кіру мүмкіндігі бар құрылғылар.

АКТ құралдары оқу процесінің барлық кезеңінде қолданылады: жаңа тақырыпты түсіндіру кезінде, пысықтау, қайталау, бақылау кезінде. Сабақты тиімді өткізу үшін әр түрлі іс-әрекеттерді жасау қажет: сөздікпен, электронды оқулықтармен, кестелер мен сызбалармен, тесттармен, аудио-, визуалды құралдармен жұмыс істеу.

Жалпы және тілдік дайындықтың төмен болуы, дәріс сағаттарының аз болуы, студенттердің мотивациясының жетіспеушілігі жағдайларында АКТ-ны қолдану білім беру мен оқытудың сапасын едәуір көтеруге мүмкіндік береді. Электронды құралдарды қолдану тілдік дайындық бойынша да, оқытылатын мамандық бойынша да өзінің оқыту траекториянды құруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, АКТ көмегімен оқушы өзіне ыңғайлы уақытта және өзіне ыңғайлы жерде оқи алады. АКТ-ны қолданудың оңайлығы студенттердің көптілді оқыту кезіндегі мотивация деңгейін көтере алады.

Көптілді оқыту әдістемесі болжамдайды:

- дәріс және зертханалық жұмыс сабақтарының мәліметтері студенттерге қолжетімді болуы қажет;

- чат, форум, блог, вики сияқты құралдардың арқасында онлайн байланыс мүмкіндігі;

- іздестіру әдетін, ақпаратты талдауды дамытатын, топта жұмыс істеуді, міндеттерді дұрыс бөлуді және қабылданған шешімдер үшін жауап беруді үйрететін жеке және топтық жобалар әзірленіп жатыр;

- оқу процесін жеңіл әрі мазмұнды ететін аудио және видеодерістер қолданылады.

Көптілді оқытудың дәріс сабақтарында қолдануға болатын АКТ-ның негізгі құралы презентация болып табылады. Слайдтардың оңай жаңартылатыны мен толықтырылатыны өте қолайлы. Презентация – басқару элементтері бар ақпаратты ұсыну түрі [6, б. 672]. Оның құрылымы күрделі және жеңіл болуы мүмкін, кез келген күрделі объектілерді (фото, сызба, кестелер, дыбыс, видео) орната алады.

Көрнекілік үшін IT пәндерін көптілде оқытуда талқылау кезінде презентацияны қолдануға болады, слайдтар оқушылардың туған тілінде де, шет тілінде де түсіндіріле алуы ауызша хабарламаны дәлелдеу мен түзетуге мүмкіндік береді.

Сабақтың басында мәтінде белгіленген немесе бөлек шығарылған түйінді сөздерге зейінаударуға болады. Бұл әдіс тілді жақсы білетіндер үшін қайталау мақсатында, бастапқы деңгей үшін таныс емес сөздерді зерттеу мен жаңа тақырыпты түсіну мақсатында қажет.

Бұл тақырыпты бекіту үшін өздік жұмыс ретінде студентке шағын баяндама немесе тақырапты да, тілдік шеберлікті де пысықтау мақсатында ағылшын тілінде хабарлама жазуды ұсыну.

Ақпарат бір мезгілде екі тілде: туған тілде және шет тілінде ұсынылған жағдайда мәліметті дұрыс қабылдау үшін мәтінді салыстыру мүмкіндігін ескеру керек.

Мәтінде безендіру, тезистер түрінде орналастыру, кестелер немесе сызбалар оқушылардың зейінін тақырыптың түйінді сәттеріне бұруға мүмкіндік береді.

Көптілді оқыту үшін келесі презентацияларды қолдануға болады:

- 2 тілдегі презентация, ішінде қосымша түйінді сөздерді белгіленген (бір түспен немесе шрифты сызып қою);

- презентациядағы мәлімет ағылшын тілінде ауызша аудармамен, әрбір слайдты талқылаумен ұсынылуы мүмкін;

- слайдтардағы ақпаратты ағылшын тілі басқа тілде дубляждлатын кесте түрінде жасауға болады.

Дәл қазір тақырыпты (барлық түрлерін) түсіну, түйінді сөздерді табу, принциптерді танып білу жаттығулары ерекше мағынаға ие болады.

Студент ақпарат көздерімен жұмыс машығын иелену қажет – мәтіннің негізгі ойын, пікірдің логикалық негізін анықтау, ақпараттың әр түрлі түрлерін табу(схемалар, кестелермен жұмыс), бұл әдістерді ауызша түрде белсенді қылу. Сонымен қатар, жұмыстың қандай түрі – ауызша немесе жазбаша - басым болуы әр мамандыққа жеке сараланады.

Әдебиет:

1. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете /Е.В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. –С. 3-6.
2. Богуславская С.Б. От программы к аудитории: курсы специализации на английском языке для русскоязычных студентов // Междисциплинарный научный семинар НИУ ВШЭ «Преподавание и обучение на английском языке: ожидания, проблемы, потребности» (12-13 октября 2012 года, Пермь НИУ ВШЭ)
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса. - 2000. - 165 с.
4. Глебова Е.И. Интегративный подход к обучению иностранному языку в вузе. II международная конференция-форум «Языковое образование сегодня – векторы развития», Часть II (24-25 апреля 2011 г), Екатеринбург, УГПУ, 2011. – С. 21-29.
5. Окасов Б.К. Особенности мотивационного обеспечения образовательного процесса. Профессионал Казахстана, 2007. №5. –С. 14-15.
6. Шафрин Ю.В. 2ч. Информационные технологии. М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2004. -672с.

УДК 634.9

**РОЛЬ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
(БИНАРНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «ДЕНДРОЛОГИЯ» И
«КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК»)**

¹Ахметова Т.А., ²Савенкова И.В.

(¹кандидат педагогических наук, доцент, ²кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Бұл мақалада «Дендрология» және «Қазақ тілі» пәндері бойынша бинарлық сабақтар өткізу негізінде стандартты емес сабақтардың мәні ашылған. Қазіргі заманға сай мамандарды болашақ кәсіби қызметке даярлау барысында «кешенді сабақтарды» өткізу ауыл шаруашылығы мамандықтарында оқытын студенттердің оқу әрекеттерінің белсенді түрі болып табылады. Мақалада бинарлық сабақтардың мән-жайы анықталып, бинарлық оқытудың ұстанымдары мен бинарлық сабақтарды өткізудің түрлі формалары ұсынылған. Авторлар бинарлық сабақтарда студенттерге ұсынылатын тапсырмалар түрлерін де ұсынады. Мақаланың қорытынды бөлімінде бинарлық сабақтардың тиімділігі мен нәтижелілігі анықталған.

Аннотация

В данной статье раскрыта роль нестандартных занятий на примере проведения бинарных занятий по дисциплинам «Дендрология» и «Казахский язык». Проведение «комплексных занятий», которые могут играть роль элемента основной подготовки современных специалистов к их дальнейшей профессиональной деятельности является одной из форм активной учебной работы студентов сельскохозяйственных специальностей. В статье определена суть бинарных занятий,

выявлены принципы бинарного обучения, различные формы их проведения. Авторами представлены примеры заданий, предлагаемых студентам на бинарных занятиях. В заключении определены эффективность и результативность проведения бинарных занятий.

Annotation

The role of non - standard lessons in terms of binary lessons on the disciplines "Dendrology" and "The Kazakh language" is found out in this article. Conducting of "integrated lessons" can play role of the element of modern specialists' main training for their future professional activities. It is one of the forms of agricultural specialities students' active training. The core of binary lessons is determined in the article, the principles of binary teaching, different forms of their conducting are educed. The authors introduce the examples of tasks offered to students at binary lessons. The effectiveness of conducting of binary lessons is defined in the conclusion.

Государственная программа развития высшей школы в Республике Казахстан направлена на повышение эффективной системы образования, обеспечивающей формирование профессионально-компетентной личности, конкурентоспособного специалиста, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость профессиональной деятельности, нести ответственность за ее результаты. В процессе выполнения Государственной программы развития образования мы должны расширить предоставление качественных услуг. Это главная задача сферы образования. Над реализацией этой задачи работают все высшие учебные заведения. Сегодня мы перешли на кредитную систему обучения, которая способствует повышению уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов. Главное преимущество кредитной системы, на наш взгляд, заключается в развитии у студентов навыков самостоятельной работы, что будет способствовать росту творческой активности и самостимуляции в освоении знаний, а значит и повышению качества образования.

Формирование высококвалифицированных специалистов и в области АПК, особенно в условиях реформирования высшей школы невозможно без целенаправленной работы. Одной из форм активной учебной работы студентов сельскохозяйственных специальностей является обучение их при проведении «комплексных занятий», которые могут играть роль элемента основой подготовки современных специалистов к их дальнейшей профессиональной деятельности.

Проводимые такого рода занятия по дисциплинам «Дендрология» и «Казахский язык» способствуют реализации практических задач как преподавателей, так и студентов.

На основании детального и всестороннего анализа проведенных занятий возможным стало решение о необходимости принятия мер по улучшению процесса обучения по дисциплинам:

- увеличение доли проблемных занятий;
- организация диалоговых семинаров; более активное использование в учебном процессе ролевых и деловых игр;
- проведение рубежного контроля знаний студентов в виде научных дискуссий, коллоквиумов, позволяющее активизировать их разговорную работу;
- использование гербарного материала в качестве наглядного пособия не только на лабораторных занятиях;

- проведение более углубленной языковой подготовки (терминологический казахский язык и терминологическая латынь) в рамках проведения лекционных, лабораторных и практических занятий, занятий СРОП и СРО при изучении дисциплин - чтение, перевод терминов и названия растений, основы грамматики и правил написания.

Собственно «комплексные занятия» это есть занятия бинарные. Слово «бинарный» происходит от латинского слова «*bi*» - «два», или «*binarius*» - «состоящий из двух, двойной» (лат).

Бинарная модель занятия - это взаимодействие двух педагогов. Первые бинарные занятия в профессиональной школе проводились ещё в 1987 году [1]. Бинарное занятие позволяет увидеть связь различных предметов, что делает обучение целостным и системным. В общем смысле *бинарное обучение* - это организация учебного процесса, которая одновременно организует познавательную деятельность и формирует практические умения, навыки. Это обучение является новым синтетическим видом обучения, его можно рассматривать как одну из форм интеграции теоретического и производственного обучений.

Основными принципами бинарного обучения являются:

*функциональная динамичность - на высоком уровне проявляется динамика реализации педагогических функций, обеспечивается смена реализации одних функций другими;

*принцип опережающей роли познавательной деятельности - практическое действие направлено не столько на отработку умений, навыков, сколько на формирование познавательной самостоятельности через решение учебной проблемы;

*принцип возрастающей интеграции знаний, умений, навыков - педагог дозирует учебный материал и деятельность учащихся таким образом, чтобы переход от одного учебного шага к другому, от одной фразы к другой был не простой сменяемостью, а был подчинен обеспечению возрастающей интеграции [2].

Бинарные занятия проводились со студентами специальности 5В080700 Лесные ресурсы и лесоводство в различных видах учебной деятельности: занятие СРОП по дисциплине Дендрология «Орман – біздің байлығымыз//Лес – наше богатство»; предметная олимпиада по дисциплине Дендрология; практическое занятие по дисциплине Казахский язык «Қорықтар // Заповедники».

Не смотря на различные формы проведения бинарных занятий, их объединяет общие цель и задачи:

- активизация познавательной и профессиональной деятельности студентов;
- укрепление межпредметных связей;
- выявление уровня теоретических знаний о жизненных формах древесных растений, основах их экологии;
- закрепление профессиональной лексики на казахском языке;
- мотивация к изучению государственного языка;
- выявление студентов, проявляющих интерес и способности к научной деятельности;
- создание базы теоретического и наглядно-демонстрационного материала с целью усовершенствования учебно-методической организации и обеспечения занятий по дисциплине.

Задания носили репродуктивный, конструктивно-вариативный, эвристический и научно-познавательный характер.

В целом, надо заметить, что в процессе обучения студентов преподавателями кафедр «Сельское хозяйство» и «Казахский язык» уделяется большое внимание языковой подготовке в рамках проведения лекционных, лабораторных занятий и самостоятельных работ. Студенты изучают язык научного общения (терминологическая и бинарная латынь) с нулевого уровня, читают и переводят термины и названия растений, учатся вести беседу с использованием терминологического знания языка. Между прочим, иметь навыки грамматики и правил написания терминов и названий растений не только на латинском, но и на казахском языке – это одно из основных требований к выпускникам специальности [3].

Занятие СРОП (Дендрология) «Орман – біздің байлығымыз // Лес – наше богатство» проводилось в 4 тура:

1 тур: Командалардың сәлемдесуі // Приветствие команд;

2 тур: Командалар сайысы // Конкурс команд;

3 тур: Дұрыс па? Бұрыс па? // Верно? Неверно?;

4 тур: Аудармашылар сайысы // Конкурс переводчиков.

Занятие проходило в 2 этапа:

1 этап – домашнее задание;

2 этап – аудиторная работа.

1 тур - каждая команда на двух языках представила свое название и девиз;

2 тур - студентам необходимо было ответить на 10 вопросов на заданном языке.

Пример:

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Как называется наука о древесных растениях? 2. Қарағайлар ненің тұқымдасына жатады? 3. Перечислите основные функции ствола дерева. 4. Ақ қайыңның бүршіктері мен жапырақтары қайда пайдаланылады? 5. Расшифруйте понятие «мангры», «мангровые заросли». 6. Қай ағаш құрамында нектар бар? 7. Что представляют собой листья хвойных растений? 8. Қай ағаштың тұқымдары қанатты болып келеді? 9. Латинское название семейства розоцветные. 10. Суыққа төзімді, жарықсүйгіш ағаш. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3 тур - студентам было предложено определить верность или неверность предложенных утверждений на двух языках.

Пример:

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Сосны - вечнозелёные, богатые смолой растения, в большинстве очень крупные кустарники, реже высокие деревья; 2. Солтүстік Қазақстан – «қарағайлар» өлкесі; 3. Клён не относится к растениям – медоносам; 4. Аққайын - әрқашанда жасыл, шайырға бай ағаш түрі; 5. Тополь - род быстрорастущих деревьев семейства тополиные. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4 тур – необходимо было перевести текст на русский язык, прочитать его и передать содержание.

Пример:

Тал тұқымдасына жататын, жапырақ тастайтын ағаштар. Қазақстанда 15 түрі бар. Биіктігі 45 м-дей. Діңінің диаметрі 150 см-дей. Гүлі қос үйлі. Қазақстанның Қызыл кітабына енгізілген. Өте тез өсетін және биіктігі 50 метрге дейін жететін бұл әсем де ірі ағаш көше бойына, аулаға, су қоймаларының жағалауына отырғызылып, қалалар мен ауылдарды көгалдандыруға, егіс алқабын қорғауға пайдаланылады.

Предметная олимпиада по дендрологии проводилась в 4 тура:

1 тур «Лесная формация» шығармашылық тапсырмасы // Творческое задание «Лесная формация»;

2 тур «Золотая десятка» үй тапсырмасы // Домашнее задание «Золотая десятка»;

3 тур Тест тапсырмасы // Тестовое задание;

4 тур Мәтінді аудару // Перевод мини-текста.

Олимпиада по дисциплине «Дендрология» проводилась в 2 этапа:

1 этап – домашнее задание;

2 этап – аудиторная работа.

1 тур «Презентация» - выявление умений подготовить и публично представить презентацию материала и логически изложить точку зрения, опираясь на знания, приобретенные путем самообразования. Презентации докладов студенты представили по темам «Сексеул орманы. Саксауловые леса», «Қарағай орманы. Сосновый бор», «Секвойя орманы. Лес секвой»

2 тур «Золотая десятка» - выявление знаний, приобретенных путем самообразования [4,5].

Пример:

1. «...Они впервые появились в Древнем Египте. Затем, с появлением повозок - у кочевых племён, позже - в Европе. Кочевая культура тюркских племён выработала идеальные формы для перевозки и хранения предметов быта. При кочёвке использовались лёгкие ёмкости из войлока, кожи, ткани, дерева. Например, казахи широко применяют их и до сих пор. Изготовлены они, как правило, из дерева, нередко украшены чеканкой по металлу. О каком предмете обихода идет речь?».

2. «...Что поразило американского актёра и радиоведущего Эдгара Бергена в 1938 году на вручении престижной кинопремии?».

3. «...Кора секвойи не горит. Почему когда в лесах начинаются пожары эти деревья все же гибнут?».

4. «...Это дерево является чемпионом по легкости древесины – 1дм³ сухой древесины весит 210 г. Она в 2 раза легче коры пробкового дерева и в 8 раз легче воды. Стволы этого дерева применялись древними инками для изготовления морских плотов. Из бревен этого дерева был построен плот Т. Хейердала - «Кон-Тики» (в 1947 г проплыл от Перу до Полинезии). Его называют сорным деревом. Однако есть у дерева и отрицательная особенность. Из-за губчатого строения ствола она сгнивает, пролежав на земле всего один-два дня после того, как ее срубили. Назовите дерево».

5. «...Плутарх рекомендовал написать все законы на кипарисовых досках. Почему?»

3 тур «Тестовое задание» - выявление конкретных знаний теоретического материала по определенному типу лесной формации.

Пример:

V2. Продолжительность жизни саксаула:

- A) до 3-6 лет
- B) до 300-600 лет
- C) до 30-60 лет
- D) до 30-60 дней
- E) до 1000 лет

V5. В Казахстане под саксаульниками занято свыше:

- A) 0,3% лесопокрытой площади
- B) 0,7% лесопокрытой площади
- C) 7,3% лесопокрытой площади
- D) 17,3% лесопокрытой площади
- E) 73% лесопокрытой площади

V10. Древесина белого саксаула:

- A) Твердая и плотная
- B) Железная
- C) Твердая и эластичная
- D) Мягкая и хрупкая
- E) Твердая и хрупкая

4 тур «Перевод текста» - выявление уровня знаний государственного языка в прикладном для специальности аспекте.

Пример:

1. «Д₁. Жапырақтары қылқан (50), 20-40 қылқан шоқтарына жинақталған. Қылқан жапырақтары жұмсақ, жыл сайын күзде түседі»;
2. «Д₃ немесе К₁. Жапырақтары күрделі. Жемістерін бірінші аяздан соң тамаққа және дәрі ретінде қолдануға болады»;
3. «Бұл өсімдіктер Түркіменстан, Қазақстан және Өзбекстанның құмды шөлдерінде кең таралған. Олар көлеңке бермейді. Ағашы өте тығыз, «темір». Жақсы құм бекіткіштер».

Практическое занятие «Қорықтар // Заповедники» по дисциплине Казахский язык было посвящено заповедным территориям Казахстана. Проходило оно в 4 тура (3 тура – на казахском языке, 1 тур – на русском):

1 тур «5 бестік // 5 пятерок»

2 тур «Қатені табу // Найти ошибку»

3 тур «Аудармашылар сайысы // Конкурс переводчиков»

4 тур «Қорықтар» тақырыбын презентациялау // Презентация темы «Заповедники»

Практическое занятие проводилось в 2 этапа:

1 этап – аудиторная работа

2 этап – домашнее задание.

1 тур - выявление уровня владения профессиональной лексикой.

Пример:

(слово - перевод, словосочетание, синоним, предложение, вопрос) табиғат, қорық, орман, бақ, өмір, өсімдік, жануар, қорғау, қорықша.

2 тур - развитие способности находить необходимую информацию в спецтексте.

Пример:

«Қорықтар байырғы ландшафтарды жою мақсатында ұйымдастырылады»

3 тур - конкурс переводчиков - формирование умения применять профессиональную лексику в деловом общении.

Пример:

необходимо правильно прочитать слова и перевести их - ...майақ (Аймак/регион); жабыр (Жаңбыр/дождь); тапбақ (Батпақ/болото)

4 тур - выявление умений подготовить и публично представить презентацию материала и логически изложить точку зрения. Студентами были подготовлены и представлены презентации на темы: Ақсу-Жабағылы мемлекеттік табиғи қорығы // Ақсу-Жабағлинский государственный природный заповедник; Қорғалжын мемлекеттік табиғи қорығы // Кургальджинский государственный природный заповедник; Наурызым емлекеттік табиғи қорығы // Наурзумский государственный природный заповедник; «Шарын» мемлекеттік ұлттық саябағы // Государственный национальный природный парк «Чарын»; Қаратау мемлекеттік табиғи қорығы // Каратауский государственный природный заповедник.

Каждое из проведенных занятий детально рассматривалось и анализировалось на заседаниях кафедр СХ и КЯ. Отмечены следующие *положительные стороны*:

1. проведение в период учебного процесса бинарных занятий, способствует:
 - повышению активизации работы студентов с теоретическим материалом;
 - выработке практических навыков;
 - развитию творческих способностей будущих специалистов;
2. в процессе проведения занятий было возможным:
 - проанализировать психологическое состояние участников во время активизации памяти и логики при подготовке и подачи ответа в устной форме;
 - оценить влияние создаваемых предлагаемыми заданиями условий и выявить умение студентов размышлять, сомневаться, показывать и доказывать свою позицию;
 - рецензировать и оценивать деятельность других участников;
 - работать в коллективе.

Таким образом, анализ проведенных занятий позволил сделать следующие *выводы*:

Бинарные занятия эффективны, поскольку:

- соединяют педагогические усилия двух педагогов, что позволяет на высоком уровне вести профессиональнее обучение.
- объединение усилий двух педагогов способствуют усилению управления процессом познавательной и практической деятельности.
- при бинарном обучении кооперированного характера педагоги располагают временем, необходимым для изучения результатов своей деятельности в прошедшем шаге, т.к. смена ведущей роли в ходе занятия одного педагога другим, смена познавательных учебных шагов благоприятствует тому, чтобы педагог мог увидеть практические результаты своих действий.
- усиливают индивидуальность обучения. Регулярная смена учебных шагов позволяет выявить тех учащихся, которые нуждаются в особом внимании.
- повышают квалификацию самих педагогов, их профессиональной направленности.

Результаты бинарного обучения:

- повышение качества профессиональных знаний и формирование профессиональных умений, навыков, познавательной и практической активности;
- снижение числа случаев механического заучивания материала;
- усиление самоконтроля учащихся в процессе выполнения работы и их способности работать по обобщенному алгоритму;
- повышение творческой активности учащихся;
- устраняется дублирование в теоретическом и производственном обучении;
- формируется система значимости знаний, умений и представлений о нормах деятельности и поведении, формирует дисциплину, организованность, ответственность, коллективистские качества.

Литература:

1. <http://literature-edu.ru>
2. <http://kak.znate.ru>.
3. Расули Т. Дендрология помогает усвоить казахский //Северный Казахстан. -2011. -С. 5 (<http://www.nkzu.kz/NKZU/Library/Library/pechat/p162.htm>)
4. Варонида Г. А. Студенческая олимпиада по лесному делу // УМН. - 1999. - Т. 35. - № 8 (308). - С. 89.
5. Кругова И. К. Из истории предметных олимпиад в ВУЗах лесохозяйственного профиля // Заметки преподавателя. - 2008. - № 3. –с. 94.

УДК 504.75**ENERGY-SAVING TECHNOLOGIES IN AUTONOMOUS HEATING SYSTEMS****Багилли Е., Акишев Т.Б.***(магистрант 2 курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» СКГУ им. М.Козыбаева)***Аңдатпа**

Берілген мақала қоршаған ортаға күйген қалдықтардың кері ықпалын азайтуға мүмкіндік беретін автономды жылу жүйесінде инновациялық энергия үнемдегіш технологияны қолданудың қажеттілігі мен мүмкіндіктерін және ұзақ мерзімді жанатын қазандықтардың өндірісіне шығындарды қысқартуды қарастыруға арналады.

Мақала берілген ұсыныстардың өзектілігіне инженер-экологтар мен инвесторлардың назарын аудару мақсатында ұсынылған эргономикалық шешімдердің техникалық сипаттарын біршама нақты сипаттауға бағытталған.

Дәстүрлі автономды жылу әдістерін олардың ұсынған жаңартылған нұсқасымен салыстыру мақсатында техникалық құрамына талдау жүргізілді.

Өткізілген зерттеудің нәтижелері мен қорытындыларына сәйкес қазіргі эколог-ғалымдар мен инженерлердің назарына лайық болатын автономды жылу жүйесінде энергия үнемдегіш технологиясының қолданылуы өзекті мәселе болып табылады

Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению необходимости и возможности применения инновационных теплосберегающих технологий в системах автономного отопления, позволяющих

уменьшить отрицательное влияние отходов горения на окружающую среду и сократить затраты на производство котлов длительного горения.

Статья направлена на более подробное описание технических характеристик предлагаемых эргономичных решений с целью привлечения внимания инженеров-экологов и инвесторов к актуальности данных предложений.

Проведен анализ технических составляющих в целях сравнения традиционных автономных методов отопления с их предлагаемыми обновленными вариантами.

Согласно результатам и выводам проведенного исследования, применение энергосберегающих технологий в системах автономного отопления является актуальным вопросом, заслуживающим внимания современных ученых-экологов и инженеров.

Annotation

The given article is devoted to the consideration of the necessity and the possibility of application of innovative energy-saving technologies in autonomous heating systems allowing for the decrease of the detrimental influence of the combustion-generated wastage upon the environment, and for the reduction of expenses on the production of long-burning solid-fuel boilers.

The article is aimed at a more detailed description of the technical peculiarities of the proposed ergonomic solutions with a view of attracting the attention of ecological engineering specialists and investors to the topicality of the given propositions.

The analysis of the technical components was conducted in terms of the comparison of the traditional means of heating and their innovative counterparts.

According to the results and the conclusions of the research conducted, the application of energy-saving technologies in autonomous heating systems is still a topical issue that deserves the attention of contemporary ecologists and engineers.

Coal is the largest source of energy in the contemporary world, being the means of power generation and providing the basis for the production of heat and light on a global scale. At the same time, there is a deeply ingrained public misperception that coal is a dirty fossil fuel and coal-mining industry is an obsolescent branch of industry characteristic of the Machine Age.

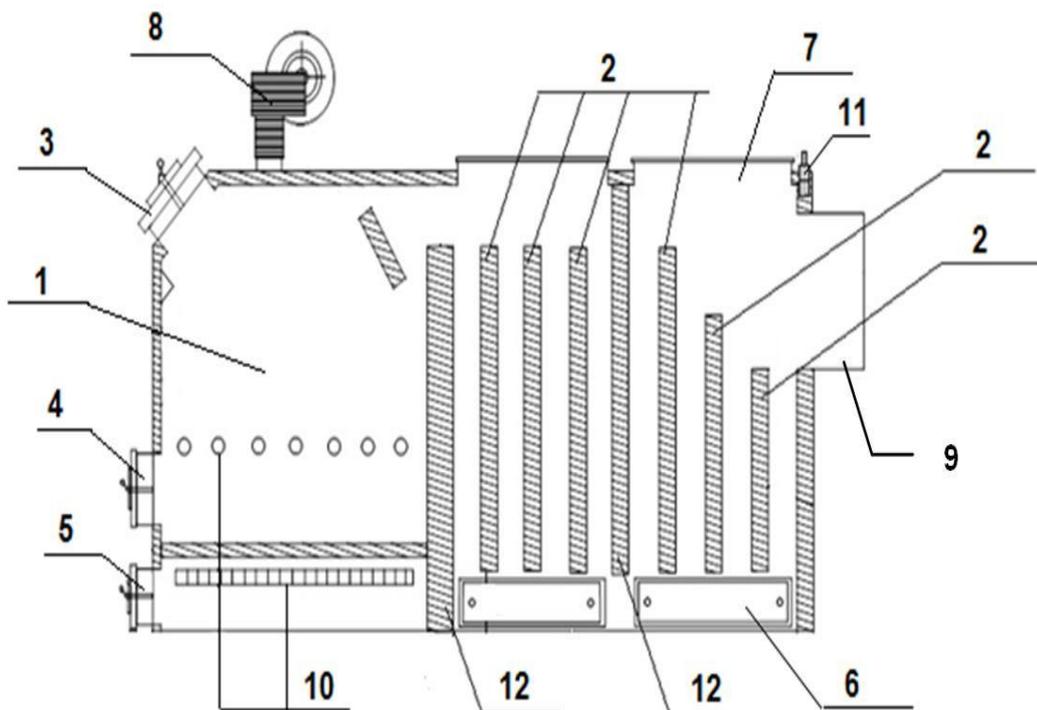
Nevertheless, the modern technological progress destroys this myth, providing vivid examples of highly efficient use of coal and systemic solution of ecological issues.

One of these vivid examples is the innovative long-burning solid-fuel boiler with the pyrolized effect (henceforth *LSB*) for autonomous heating systems which makes it possible to considerably economize the fuel resources, to reduce the ecologically detrimental emissions into the atmosphere, and to decrease the customers' heating expenses [1].

It is widely assumed that the power engineering of the future is connected with renewable resources. But it is within the realm of possibility that coal, oil and gas will maintain the dominance if the contemporary technological solutions contribute to the elimination of the carbon dioxide emission.

The LSB technology makes it possible to considerably reduce the emissions of upper contaminants into the atmosphere. This model is based on the principle of upper combustion of the fuel – the coal is burned on the surface, slowly smouldering [2].

The following figure demonstrates the technical peculiarities of the boiler.



1 – combustion chamber, 2 – heat exchanger, 3– charging and kindling hatch, 4 – furnace-bar cleaning hatch (door), 5 – cinder removal hatch (door), 6-7 – gas-duct cleaning hatch, 8 – microprocessor, fan, 9 – smoke uptake, 10 – air-ducts, 11 – safety-valve, 12 – partitions

Figure 1. Technical features of LSBs

The function of boiler controlling is performed by the microprocessor and the fan. They regulate the process of combustion and maintain the set temperature indoors through the temperature of the heat carrier. The air enters the combustion chamber from above and enters the combustion zone [2].

Thus, the technology of the long-burning boilers is based on the phenomenon of pyrolysis.

Pyrolysis is the thermal destruction of the source material as such, whilst the pyrolytic reaction represents in itself the destruction of the normal structure of a given material by virtue of high temperatures and through the oxygen blockage.

One of the most common types of this phenomenon is the rapid pyrolysis which is characterized by the high-velocity and oxygenless supply of energy to the source material.

Here are some basic peculiarities of the process of pyrolysis:

- The capacity for the generation of an enclosed and incessant technological process of production.
- Relative «cleanliness» of the final products of pyrolysis, achieved due to the absence of the features of resinification.
- Minimal energy capacity of the given process, as compared to other types of pyrolysis.

- The given process is accompanied by the emission of a large amount of heat energy (exothermic reactions surpass the endothermic ones in the course of the process of rapid pyrolysis).

The gaseous product of the pyrolysis of black coal is the so-called pyrolytic gas, which represents the mixture of combustible gases and various chemical compounds.

In many countries pyrolytic gas is currently used as an alternative source of heat energy.

Inside of an LSB, the pyrolytic gas enters the combustion zone and is burned there, emitting the heat energy. This technological solution increases the coefficient of performance of the boiler.

While this technology is considered to be quite new for us, in some European countries pyrolytic gas became an ordinary fuel a long time ago. Apart from that, pyrolytic gas, as well as coal-tar resin, can be used for the acquisition of various chemical compounds.

Thus, the pyrolytic gas may serve as the means of acquisition of such substances as phenyl hydride and phenol.

The implementation of this innovative technology has the following advantages:

- COP over 90%;
- Combustion duration up to 72 hours;
- Twofold reduction of heat expenses;
- Tenfold reduction of discharges into the atmosphere [2].

Any comparison between LSBs and other boilers is demonstrative in that this technology reduces the coal expenses twice under other equal conditions.

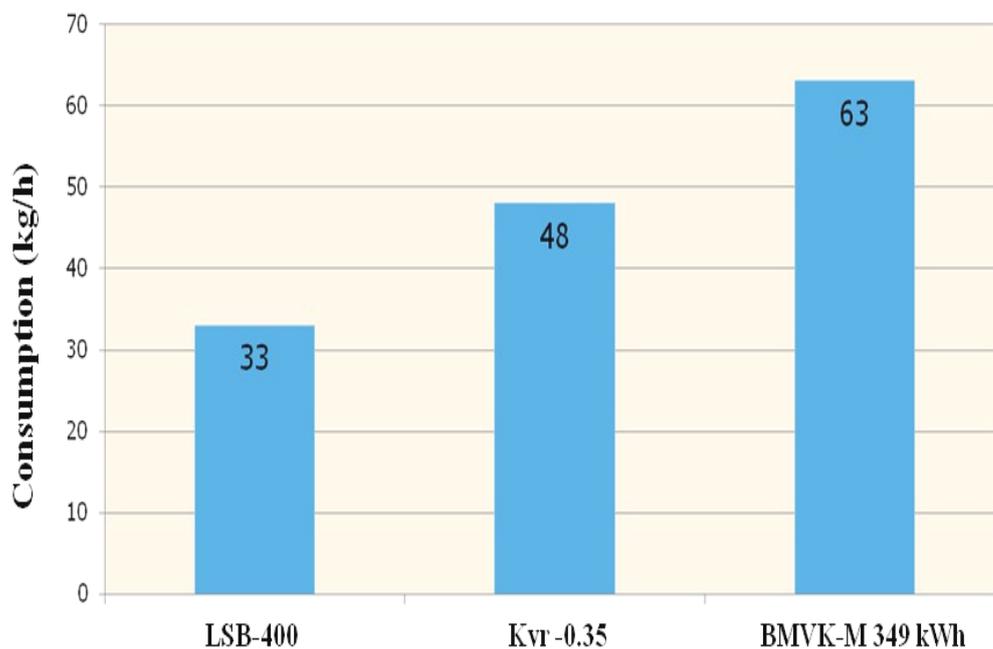


Chart 1. Comparison between LSB coal consumption and that of other popular models.

LSBs effectively perform the functions of such expensive devices as “cyclones” (up to 1.5 million tenge) which are used for the reduction of the amount of pollutants emitted into the atmosphere [3].

Cyclones are the most common means of gas cleaning widely used to separate the dust from the gases and the aspiration air in various branches of industry: ferrous and non-ferrous metallurgy, chemical and oil industry, building material industry, power engineering etc.

Cyclones contribute to the gas purification with the efficiency of 80-95%, cleaning the dust particles in sizes up to 10 mcm.

As has been said, LSBs do not require any additional dust collectors, as compared to other boiler-rooms equipped with dust collectors, whilst the concentration of noxious gases in the LSB emissions is considerably smaller in that the cyclones collect only the solid particles.

According to the recently conducted instrumental measures, the ecological safety of the LSB discharges into the atmosphere has been confirmed.

The given table demonstrates the results of the analysis of some types of chemical composition of emissions conducted in terms of the programme «Era» (this programme is used to calculate the densities of emission in ordinary boilers), with the results of the instrumental measures conducted by the specialists of the laboratory «GESPOL» LLC (Kostanay) [3].

Contaminant	Calculated rates according to «Era»	Calculated rates according to instrumental measures
Carbon monoxide	7,3	1,3714272
Nitrogen dioxide	0,554	0,0537062
Sulfur dioxide	2,236	0,0939859
Dust	14	0,095904
Total amount	24,818	1,6150233

Table 1. Comparison of calculated and instrumental emission densities (in tons)

The analysis of the given table demonstrates that the factual LSB discharges into the atmosphere are 100 times smaller than the calculated emissions of boilers using the same amount of coal.

Manufacturers of LSBs are planning the development of a removal technology that will make it possible to utilize ash-and-slad wastes from boiler-rooms, with a view of making the process of coal use ecologically safer.

Current projects on the development of the energy-saving technology on the basis of long-burning boilers with the pyrolyzed effect are regarded as expedient from the economic, social, and ecological perspectives.

The main point is that the world's coal reserves considerably exceed those of other fuels – oil, gas and shale. The world's coal reserves will last no longer than 250 years, which is twice as much as those of oil, gas, and uranium combined.

Литература:

1. Технический паспорт ТКДГ- 400 кВт (0,34Гкал)
2. Инновационный патент №28845 на изобретение ТКДГ

3. СТ ТОО «Сапро-Нат» 2015 - СТАНДАРТ ОРГАНИЗАЦИИ - Котельные установки автономного отопления
4. Информация о выпускаемой теплосберегающей продукции ТОО «Сапро-НАТ»

УДК 781+371

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балабанова И.Е.

(старший преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдапта

Бұл мақалада балалардың рухани адамгершілікті тәриелеу барысында, музыкалық мәдениетті қалыптартыру негіздері талданады. Мақалада рухани халық музыкасы, музыка байлығымен баланың жан дүниесі талданады. Баланың жан дүниесін музыкалық мәдениет арқылы жан дүниесінің мәселесін қарастыру жайлы айтылады.

Аннотация

В статье анализируются воспитательные проблемы современной школы в плане духовного развития детей, задачи бакалавров музыкального образования в формировании их нравственных качеств, идеалов. Рассматриваются способы воздействия на эмоциональный фон переживания детьми нравственных чувств, на постепенное «вызревание» в душе ребёнка понимания жизненных проблем с помощью использования образного отражения музыкой каких-либо явлений языком искусства.

Annotation

In article educational problems of modern school in respect of spiritual development of children, formation of their moral qualities, ideals are analyzed. ways of impact on an emotional background of experience by children of moral senses are considered. questions of spiritual and moral development of the personality by means of influence of a classical, folk music are investigated.

Мир живёт в третьем тысячелетии. Характерной чертой современной эпохи является наличие в ней сложнейших политических, социально-экономических, экологических и множества других проблем. Для их реализации требуются не только образованные, но и духовно развитые, способные к саморазвитию личности, воспитание, становление которых, в первую очередь, ложится на плечи современной школы. Сегодняшняя жизнь ставит новые проблемы перед музыкальным образованием в школе. Они порождены новой социально-культурной ситуацией: с 1993 года ученые констатируют обесценивание знаний: над умами властвует примитивное материальное богатство.

Фундаментальные сдвиги в системе ценностных ориентаций связаны с экономическими кризисами. Экологические катастрофы, в том числе, чрезмерное загрязнение вредными для здоровья детей шумами, которые разрушающе действуют на психику детей и многое другое – все это сказывается на духовном развитии школьников и на их психическом здоровье. В этом кроются причины духовной деградации. Сегодняшний школьник современного, бурно меняющегося мира совсем иной, чем был раньше. Он опережает своих предшественников в

физическом развитии, но, увы, отстает в духовно – нравственном. К тому же новые условия современной жизни не способствуют духовному здоровью детей.

Другая кричащая проблема современности связана с ранней компьютеризацией: ученые констатируют, что школьники в условиях ранней компьютеризации утрачивают образное мышление и творческие способности. Возникла острая потребность сделать массовое образование творческим, акцентировать в нём духовно – нравственное начало и ориентировать на современные проблемы выживания человечества. Как помочь детям избежать этих и других сетей самоистребления, которые засасывают человека физически и духовно? Во все времена это проповедовало высокое искусство.

Одна из важнейших задач художественного образования – это воспитание души ребенка средствами искусства, музыкой в частности, воздействие на процесс становления его нравственных качеств, нравственных идеалов. Найти основу духовно нравственного развития детей можно на уроках музыки. Главное, что должен сделать педагог, преподающий музыку, – научить смотреть и видеть, слушать и слышать, создавать «родственное» отношение к произведениям искусства, развивать «любовное внимание». Однако, как отмечал Л. Выготский, музыка не может прямо «перенести» нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нём нравственные силы, возбуждая человеческие эмоции. Переживая содержание музыки, человек становится более отзывчивым на различные эмоции и этот тренинг позволяет ему тоньше чувствовать чужую боль, чужие проблемы. Каждый педагог в своей работе опирается на то, что наиболее соответствует его склонностям, его профессиональному мастерству [2]. Талантливый ли это музыкант – исполнитель, искусный ли это мастер художественного слова о музыке, или это руководитель инструментального музицирования детского коллектива – важно то, что работа направлена на воспитание душ, развитие духовной культуры учащихся.

«Искусство желает быть услышанным, оно требует любовного внимания, ему необходима встреча: и не все равно, какая «встреча», не «какая-нибудь», а художественная, т.е. такая, при которой в душе слушателя и читателя расцветут те самые цветы, что цвели в душе художника, запылают и засветит тот самый огонь, что горел и светил автору...» [7]. Поэтому нравственное воспитание на уроке музыки состоит в том, чтобы привить умение сопереживать музыке и чужому человеку через музыку, развить способность переживать чужие радости и горести, выработать свое отношение к жизни на основе общечеловеческих духовных ценностей. Кому же, как ни нам, людям искусства, найти заветную тропинку к душам наших детей и раскрыть мир Любви и Добра, «взволновав, заставить задуматься». Это нужно не только им, но и нам, учителям. Ведь учитель – это, прежде всего, духовный и нравственный наставник, праведник и гуманист, - без этих добродетелей мы не можем взывать к их сознанию, не имеем на то морального права.

Все программы по музыке в общеобразовательной школе ориентированы на постижение, главным образом, классической музыки, тем самым уроки музыки приходят в противоречие с повседневной жизнью, когда ребенок дома и на улице слышит лишь образцы, причем далеко не лучшие, поп-музыки. Телевизионные передачи не могут не влиять на подрастающее поколение, поэтому подавляющее большинство детей, несмотря на усилия школы, вырастают в оторванности от истинных шедевров музыки, не помнят ни одного музыкального сочинения серьезного искусства, которое бы нравилось.

Показать учащимся истоки народного творчества, народной мудрости, дать им возможность прикоснуться к таинству рождения искусства, красоте музыки, разнообразию музыкальных произведений и образов, приобщить их к музыкальному творчеству, развить чувство духовно-нравственного восприятия жизни именно с помощью музыки – главная идея учителя музыканта. Для этого целесообразно использовать народные игры с пением и движением («Көғый Гөк», «Кемпір», «Балалар»). Эти игры развивают интерес к пению, память, чувство ритма, умение правильно передавать мелодию. В играх такого плана дети учатся отображать в движениях художественный образ. Но самое главное – через игру казахская и русская народные песни входят в быт семьи, в которой воспитываются учащиеся. Народные игры приобщают к народным традициям, учат взаимовыручке, знакомят с малыми жанрами народного творчества.

Богатство и красота природы, запечатлённая в музыкальных произведениях. – прекрасное средство воспитания души. Уроки музыкально-художественного творчества направлены на творческое и духовно-нравственное саморазвитие. Очень важно установить живую связь между стихами, музыкой, иллюстрациями, картинами художников без навязывания чужого мнения. Для формирования духовной широты музыкального вкуса необходимо приобщаться к слушанию музыки других народов, улавливать её характерные интонации.

Духовно-нравственное воспитание рассматривается как одно из центральных звеньев в общем процессе формирования личности. Задача педагога состоит в том, чтобы добиться развивающего эффекта в занятиях с учеником и чтобы этот эффект был максимально высок. Развитие учащегося-музыканта – это формирование его способностей, профессионально-интеллектуальных качеств.

Музыкальное развитие имеет место при различных видах музыкальной деятельности: прослушивании музыки, изучении музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин, а также когда ученик практически, т. е. собственноручно оперирует с материалом, т. е. исполняет музыкальное произведение. Задача педагогов-музыкантов состоит в том, чтобы систематически повышать уровень общего музыкального развития учащихся, углублять профессиональные основы обучения. Приближение музыкального образования к требованиям жизни вызывает необходимость ещё большего внимания к духовно-нравственному развитию и самостоятельности учащихся.

В высказываниях Белинского В.Г. четко выражено его отношение к музыкальному искусству и проблеме музыкального воспитания. «В детях с самых ранних лет должно развиваться чувство изящного, как один из первейших элементов человечности. Влияние музыки благодатно, и чем раньше они начнут испытывать его на себе - тем лучше» [1].

Педагог, пианистка и деятель в области музыкально-эстетического воспитания Шацкая В.Н. заложила основы системы музыкально-эстетического воспитания, включающей дошкольное, школьное, внешкольное воспитание [5]. Ею определено понятие о эстетическом воспитании, как части гармоничного воспитания личности, о необходимости участия в эстетическом развитии детей всех учебных заведений, дошкольных, внешкольных, культурно-просветительских учреждений, театров, музеев и др. Она рассматривала музыкальное воспитание как средство формирования нравственности учащихся. Главная задача общего музыкального воспитания в том, чтобы с помощью самого искусства вырастить людей, понимающих музыку, получающие истинную радость и духовно-нравственное развитие от общения с ней.

В настоящее время у современных школьников имеется возможность изучать наследие мировой музыкальной культуры, сделать его своим духовным достоянием. Чем раньше ребенок получит возможность познакомиться с классической и народной музыкой, тем более успешным станет его общее развитие духовно-нравственное. Дети имеют ограниченные представления о чувствах человека, проявляющихся в реальной жизни. Музыка, передавая всю гамму чувств, расширяет эти представления. Эмоциональная отзывчивость на музыку помогает воспитывать такие качества личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку, сопереживать.

Чрезвычайную эффективность музыкального образования в качестве стимулятора школьной успеваемости и академической компетентности подтверждает их высокоразвитую способность логически мыслить, овладевать языками и аналитически рассуждать на большей высоте, чем у детей, не занимающихся музыкой. Музыка многообразна. Нет такого исторического периода и такого народа, который не создал бы свою музыку.

Музыкант и человек, занимающийся музыкой, привыкает к многообразию воззрений, чувств, социальных манер. Изучая музыкальные предпочтения и вкусы разных социальных групп, психологи выяснили, что музыкально-образованные люди тяготеют к плюрализму. Широкое знакомство с музыкальными жанрами связано с образованием. И культурная толерантность представляет собой мультикультурный капитал, который неравномерно распределён среди населения и разных социальных групп.

Музыка расширяет и усиливает все духовные интеллектуальные возможности человека. Она настолько многогранна и требовательна ко всем человеческим качествам, что не может быть музыканта, который бы не преуспел в любой сфере деятельности. Музыкант - означает лучший во всём: самый дисциплинированный, самый быстрый, самый чёткий, самый мыслящий. Именно такие молодые профессионалы должны найти своё место в происходящих в стране процессах, принять активное участие в строительстве будущего, в воспитании духовно-нравственного поколения.

По результатам исследований дети младшего школьного возраста отдают предпочтение жизнерадостным, маршевым произведениям и веселым песням. Далее идут патриотические песни, песни героического характера, и лишь на третьем месте - лирические и спокойные произведения и песни. Это означает, что у младших школьников необходимо развивать способность к сопереживанию чужой радости, горести, любви к ближнему.

Слушая народную и классическую музыку, ребенок осваивает бесценный культурный опыт поколений. Познания детьми выразительных возможностей народной музыки представлены в мотивах, мелодиях, подражающих реальному звучанию окружающего. Знакомя детей с народной музыкой, обязательно нужно раскрывать художественный образ, добиваться того, чтоб он дошёл до внутреннего мира каждого ребёнка. Цель занятий с детьми народной музыкой не только познакомить с образцами фольклора, но и привить любовь к родной природе, чувствовать её, соприкоснуться с ней, эмоционально переживать.

У детей вырабатывается потребность собираться вместе, чтобы попеть. Песня входит в их духовную жизнь, придавая яркую эмоциональную окраску их мыслям, пробуждает чувство любви к Родине, к красоте окружающего мира. Только песня может раскрыть красоту души народа. Мелодия и слово родной песни - это могучая воспитательная сила, раскрывающая перед ребенком

народные идеалы и чаяния. поучению, совету, напутствию. Надо, чтобы слово учило жить, чтобы ученики стремились к добру,- для этого нужно воспитывать тонкость, эмоциональную чуткость юного сердца. Среди многочисленных средств воздействия на юное сердце важное место принадлежит музыке. Музыка и чувствительность - это проблема, ожидающая глубокого изучения и исследования. Песня утверждает поэтическое видение мира.

Давая слушать детям классическую музыку, мы формируем основы музыкальной культуры. Все это имеет важное значение не только для музыкального, но и для общего развития ребенка, духовно-нравственного становления личности. Развитие у детей эмоциональной отзывчивости и осознанности восприятия ведет к желанию слушать классические музыкальные произведения, рождает творческую активность. Развивая эмоции, интересы, мышление, воображение, вкусы ребенка мы формируем основы его духовно-нравственного сознания и музыкальной культуры в целом.

Из всего выше сказанного следует, что классическая и народная музыка оказывает большое влияние на духовно-нравственное развитие ребенка как личности. Поэтому необходимо давать слушать классическую музыку не только на музыкальных занятиях, но и во время других видов деятельности ребенка. Рекомендуется слушать классические произведения разного времени – старинную музыку Вивальди, Генделя, Баха, произведения Моцарта, Бетховена, Мендельсона, Шумана, Шопена, Глинки и других композиторов – классиков, тем самым формировать у детей эталоны красоты.

Музыка занимает особое место в воспитании духовной нравственности учащихся, благодаря ее непосредственному комплексному воздействию. Музыкальная деятельность в силу ее эмоциональности привлекательна для ребенка. Именно музыка помогает формировать у ребенка эстетическое восприятие других видов искусства и окружающего мира, развивать образное мышление и воображение. Поэтому формирование основ музыкальной культуры, (а через нее и художественной и эстетической культуры ребенка) – актуальная задача сегодняшнего дня в духовно-нравственном воспитании. Уроки музыки несут в себе важные предпосылки для формирования музыкальной культуры, как неотъемлемой части духовно-нравственной культуры молодежи. А это является общей задачей массового музыкального воспитания.

Литература:

1. Подласый И.П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения. – М.: 2003. – 246 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. Педагогика. – М.: Владос, 2003. – 311 с.
3. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Глобус, 2000. – 190 с.
4. Узакбаева С. К истории развития музыкально-эстетического воспитания школьников Казахстана: сб. Методические рекомендации по вопросам преподавания музыки в общеобразовательной школе. - Алматы: Мектеп, 1999. – 65 с.
5. Камаев А. Ф. Народное музыкальное творчество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2005. – 165 с.
6. Абдуллин Э. Б. Средства формирования основ методологической культуры учителя музыки // Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка учителя музыки. – М., 1991.
7. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта.-М.: Владос, 2000.-336 с.

УДК 542

**К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Барановская О.М.***(ст.преподаватель кафедры ТМНДО СКГУ им. М.Козыбаева)***Квасных Г.С.***(к.п.н., доцент кафедры ТМНДО СКГУ им. М.Козыбаева)***Андапта**

Мақала жоғары білім-оқытушылар құрамының кәсіби даярлау теориялық мәселелерін көрсетеді. Біз түлектердің сапалы даярлауды қамтамасыз ету үшін технологиялық оқу процесін ұйымдастыру қарастыру.

Аннотация

В статье освещаются теоретические вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров в высшем учебном заведении. Рассматриваются технологии организации учебно-воспитательного процесса, направленные на обеспечение качественной подготовки выпускника.

Annotation

The article highlights the theoretical issues of professional training of teaching staff in higher education. We consider technology organization educational process to ensure quality training of graduates.

Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической ситуации. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели.

В Республике Казахстан прогрессивное развитие и модернизация образования являются возможными благодаря пониманию руководством страны необходимости и важности развития человеческого капитала и всесторонней поддержке при инициировании и проведении реформ в сфере образования.

Профессиональная подготовка педагогических кадров в системе высшего образования составляет важнейшее звено развития общества. Современные социально-экономические проблемы общества и личности предъявляют все более сложные и разносторонние требования к подготовке будущих учителей, особенно к уровню подготовки учителя начальных классов, закладывающего фундамент общего образования и воспитания школьников.

Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Цели профессионального образования на современном этапе актуализировали новые задачи, связанные, прежде всего, с повышением качества начального профессионального образования.

Высшее профессиональное образование обладает большими возможностями для подготовки квалифицированных, практико-ориентированных специалистов, обладающих многофункциональными умениями, способных работать в

современных условиях. Повышение конкурентоспособности образовательных услуг, предоставляемых высшими учебными заведениями - это большая и важная многогранная задача, решение которой обеспечит учебному заведению гарантию дальнейшего развития.

Качество обучения - степень соответствия знаний и умений выпускника учебного заведения заранее согласованным требованиям, обеспечивающим его конкурентоспособность на рынке труда [1]. Существуют следующие технологии организации учебно-воспитательного процесса, направленные на обеспечение качественной подготовки выпускника:

1. Развитие актуальных специальностей.
2. Адаптация студентов нового набора.
3. Углубление профессиональной ориентации студентов 3-го, 4-го курсов.
4. Информатизация учебного процесса (развитие информационной компетентности).
5. Интеграция с производством.
6. Реализация компетентного подхода к модернизации содержания высшего профессионального образования и проектирования учебно-методического комплекса.

Одним из значимых условий осуществления педагогического процесса высшей школы в современных условиях должно стать создание ситуаций успеха деятельности обучаемого, а также самого преподавателя. Такое положение основывается вследствие использования в образовательной деятельности теории развития личности, положительного стимулирования и мотивации учения, теории личностно-ориентированного обучения и др.

Методы, формы и средства обучения бакалавров специальности «Педагогика и методика начального обучения» выбираются нами на основе целей и задач обучения. Цели определяют выбор содержания курса, практическая реализация выделенного содержания в значительной степени зависит от выбора методов и приемов обучения. «Именно методы обучения – этот важнейший компонент учебного процесса, который приводит в действие все функции обучения и приводит к соответствующему результату» [2, с. 78].

Активные методы обучения позволяют нам решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Методы активного обучения используются на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в

какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Это могут быть: учебный творческий проект, деловая игра, «мозговой штурм», кейс-метода, метод «круглого стола» и т.п.

Традиционный подход к такой форме обучения как лекционное занятие заключается в том, то студент получает готовые знания, затем идет процесс их осмысления и репродукции.

На лекциях, практических занятиях мы пытаемся работать в режиме интерактива, через общение, обсуждение, анализ возникающих теоретических и практических вопросов, через рефлекссию. На лекционных занятиях применяются современные формы организации обучения, элементы педагогических технологий, интерактивные методы обучения, широко используется групповая форма организации обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологии проблемного обучения, деловые игры и драматизации.

Все задания для СРС и СРОП практико-ориентированы, т.е. предоставляют широкие возможности студенту для своеобразной «проверки» «Я-концепции», для уточнения образа «Я» (реального и идеального), для самопознания, расширения диапазона знаний о профессии и ее требованиях к человеку, самообразования и накопления практического опыта и как результат – сформированность у будущего бакалавра образования профессиональной компетентности.

Организация СРС и СРОП как одной из составляющих практико-ориентированного подхода предусматривает:

- расширение диапазона общих и профессионально ориентирующих знаний студентов;
- обогащение опыта студентов в доступной деятельности;
- формирование положительной мотивации;
- создание условий для раскрытия и реализации творческого потенциала каждого студента;
- стимулирование потребности в самообразовании, самопознании и самореализации, способствующей профессиональному самоопределению.

Экспериментальная и инновационная деятельность за последние годы стала залогом эффективного развития высших учебных заведений и базой для создания новых педагогических технологий, направленных на формирование широкого спектра компетенций выпускников, определяемых современным рынком труда и непосредственно работодателями. Одним из направлений в этой области развития образовательного процесса стала научно-исследовательская и проектная деятельность студентов.

Научно-исследовательская работа студентов - обязательная часть учебно-воспитательного процесса и основной метод подтверждения знаний, полученных на лекциях, она создает основу для формирования конкурентоспособности студентов на рынке труда. Результаты научно-исследовательской деятельности должны быть реально выраженными, наглядными – видеофильм, альбом, сборник творческих и научных работ и т.д. [3].

Организацию научно-исследовательской работы в учебном заведении можно рассматривать как проектирование совместной познавательной-исследовательской деятельности педагогов и студентов. Под руководством педагога студенты могут выполнять проектную, исследовательскую или творческую работу с глубоким анализом первоисточников и поиском решений

для самореализации собственной идеи. Логика построения таких видов деятельности во многом схожа с научно-исследовательской. Все они имеют одинаковую структуру и этапы выполнения, для них характерен принцип сотрудничества педагога и студента, в их основе обязательны исследования, обусловленные темой, целью и поставленными задачами. Необходимое условие для успешного развития любого из названных выше видов деятельности – достаточная компетентность педагогов с точки зрения научной постановки задач и разработки алгоритмов их выполнения. Различают их степень новизны, практической значимости и уровень научности. Если нет научной новизны (теоретической), то нет и научно-исследовательской работы - так можно трактовать проблему в целом [4].

Научно-исследовательская, творческая деятельность формирует у студентов более высокие профессиональные навыки и компетенции, определяющие для них в дальнейшем карьерный рост, а порой и хорошее начало их жизненного пути. Практика показывает, что такие выпускники наиболее востребованы различными работодателями и современным обществом, успешно трудоустраиваются, быстро адаптируются и успешно выстраивают свой карьерный путь. Наличие публикаций, выступлений на научных конференциях, участие в какой-либо исследовательской деятельности делает их более конкурентоспособными на рынке труда; приобретенные исследовательские навыки выгодно выделяют их среди других и способствуют более быстрому формированию профессионального статуса [5].

Эффективной формой исследовательской работы являются семинары, олимпиады, конкурсы, конференции, которые способствуют формированию творческого мышления, развитию эрудиции, а значит и повышению качества образования.

При курсовом и дипломном проектировании учебно-исследовательская работа студентов заключается, как правило, в проработке специальных разделов учебных курсов и содержит элементы научного поиска. Важным результатом обучения является способность студентов использовать полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Вот эту способность и надо развивать и оценивать. Одним из методов измерения качества подготовки специалистов является оценка выполнения студентами выпускных квалификационных работ [6].

Выпускная квалификационная работа предназначена для систематизации, закрепления и углубления теоретических знаний студента по специальности; формирования умений применять их для решения конкретных задач, а также для выявления способности выпускников самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность на уровне современных требований.

Профессиональная готовность рассматривается как личностное качество и существенная предпосылка эффективной деятельности специалиста после окончания высшего учебного заведения, так как помогает ему успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных обстоятельств, быстро адаптироваться на рынке труда, профессионально совершенствоваться. Такие задачи могут быть решены только при условии развития творческих возможностей студентов, их активном участии в поисковой и исследовательской деятельности.

Развитие информационной компетенции способствует не только повышению уровня образованности выпускника, но и формированию нового типа интеллекта, иного образа мышления, определяющего отношение людей к быстро изменяющимся экономическим, технологическим, социальным, информационным процессам окружающего мира [7].

Внедрение информационных технологий в процессе подготовки специалистов осуществляется при помощи следующих аспектов:

1. Внедрение электронных учебников и учебных пособий.
2. Внедрение специализированных программ.
3. Введение новых дисциплин информационной направленности.

4. Использование телекоммуникационных технологий. Использование услуг Интернет открывает колоссальное информационное поле, которое расширяет возможности студентов и преподавателей в сфере получения информации.

В обучении одним из самых значимых мотивов является познавательный интерес. Активизацию познавательной деятельности студентов нужно начинать при помощи специально подобранных форм и методов, создания педагогических условий, которые обеспечат более глубокое понимание изучаемого материала, окажут помощь в овладении знаниями по дисциплине и положительно повлияют на качество подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования.

На сегодняшний день перед специалистами стоит проблема повышения эффективности подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, обладающих высоким профессионализмом, и снижения вероятности их ухода в другие сферы профессиональной деятельности. Следовательно, через все годы учебы должна проходить идея формирования субъекта, готового и желающего заниматься данной профессиональной деятельностью. В этом случае можно ожидать как полной самоотдачи и творческой активности, так и самореализации всех заложенных природой способностей и накопленных в вузе знаний, умений и навыков.

В настоящее время сложилась настоятельная необходимость в специальном изучении проблемы профессиональной подготовки будущего учителя, которая осуществляется не только в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам, выполнения научно-исследовательской работы, но и во время педагогической практики.

Педагогическая практика студентов высших учебных заведений имеет большое значение в глубоком изучении дисциплин по специальности, повышении педагогического мастерства будущих учителей, овладении новыми знаниями и навыками. В процессе педагогической практики студенты овладевают навыками оформления школьной документации, организации и проведения самостоятельных работ, внеурочных мероприятий и праздников.

Педагогическая практика обычно проводится в тех школах, лицеях и колледжах, где методической работой студентов руководят опытные и квалифицированные педагоги. Будущий педагог-студент в процессе преподавания в школе начинает приобретать соответствующие навыки, закрепляют свои знания, полученные в вузе, несут ответственность за проведение уроков и воспитательных мероприятий, а также научится анализировать учебный процесс в школе.

Таким образом, на сегодняшний день актуальным является поиск новых подходов к подготовке специалистов, отличающихся новыми характеристиками:

компетентностью, мобильностью, конкурентноспособностью. Возникла необходимость в педагогических кадрах нового типа - новых профессионалах, выполняющих те функции, которые не были характерны для педагогической деятельности. Современное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями, умениями и навыками является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. Специалист с высшим профессиональным образованием должен ориентироваться в информационных потоках, искать и эффективно использовать нужные знания, отсеивать ненужные, обладать такими качествами, как универсальность мышления, динамизм, мобильности.

Новой единицей образованности человека начинает выступать компетентность, при этом акцент делается не на сумме заученных знаний, умений и навыков, а умении эффективно действовать в разных проблемных ситуациях и находить адекватные решения.

Литература:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. - ЕФО, 2007.
2. Филатов О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. - Ростов на Дону, Перемена, 1997. – 570 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. - М., 2004.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Шилова Л.А. Проектирование процесса обучения // Вопросы истории, теории и методики преподавания технологических и гуманитарных дисциплин: Сб. науч. и метод. работ. Вып.4. - Архангельск: ПГУ, 2005. – С. 7 -11.
7. Веселовская Н.С. Компетентностный подход в образовании - основа подготовки высококвалифицированного специалиста (Электронный ресурс): <http://www.auditorium.ru/>.

УДК 37.015.3

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАНИЯ КАК АСПЕКТА АДАПТАЦИИ И ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИИ АКЦЕНТУИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ МЕТОДОМ ГРАФОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Богунов Л.А.

*(кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
СКГУ им М.Козыбаева)*

Аннотация

Мақала қалай бейімдеу аспектілерін түсіну мәселесін өзекті. Өз эксперименттік зерттеулердің нәтижелері асыру барысы таныстыру барысында қосымша диагностикалық әдісі ауырлығы атап мүмкіндіктерін алу мақсатында. Екпінді таңбаны белгілерінің және қолтаңбасы

қолжазба ерекшеліктері арасындағы корреляция анықтау үшін. Зерттеу жасөспірім қолтаңбасы кеңейту диагностикалық мүмкіндіктерін ретінде маңызды болып табылады өзекті ғылыми мәселеге жаңа шешім жазумен, атап айтқанда, психикалық жеке тұлғаның мәртебесі мен моторикасының олардың көрінісі арасында байланыс орнатуға тұрады, ұсынады. Осы зерттеу нәтижелері әлеуметтік педагогтарға, аударма тұлғалық қасиеттер жасөспірімдердің бейімделу жақсарту үшін олардың күш-психологтар пайдалана алады.

В статье актуализирована проблема развития осознания, как аспекта адаптации. Представлены результаты собственного экспериментального исследования по выявлению корреляционных связей между акцентуированными чертами характера и графологическими признаками почерка с целью получения дополнительного метода диагностики выраженности акцентуированных черт во время предъявления курса развития осознания. В исследовании дано новое решение актуальной научной задачи, состоящей в установлении связи между психическими особенностями личности и проявлением их в моторике, в частности, в почерке, что имеет существенное значение так как расширяет диагностические возможности почерка подростка. Результаты данного исследования могут быть использованы социальными педагогами, психологами при их работе по повышению адаптации подростков с акцентуированными чертами характера.

The article actualized the problem of understanding how adaptation aspects. The results of own experimental studies to identify correlations between accented character traits and handwriting features of handwriting in order to obtain additional diagnostic method severity accentuated features during the presentation of the course of realization. The study presents a new solution to an actual scientific problem consists in establishing a link between the mental status of the individual and their manifestation in motility, in particular, in handwriting, which is essential as the expanding diagnostic capabilities handwriting teenager. The results of this research can be used by social pedagogues, psychologists in their efforts to improve the adaptation of teenagers with accentuated personality traits.

Осознание собственного восприятия явлений окружающей действительности выступает важным элементом в определении эффективности жизнедеятельности субъекта. Представление об окружающей действительности складывается под воздействием конкретных условий социокультурной и естественной среды. Несмотря на то, что любой субъект включен в систему объективных условий, независимо складывающихся и влияющих на жизнь человека, он в то же время активен, поскольку наделен сознанием и волей, способен принимать собственные решения.

Общечеловеческая проблема, заключающаяся в необходимости осознания субъектом собственного восприятия ситуаций и явлений жизни для их всестороннего восприятия, что даст ему возможность осознавать наличие выбора и быть ответственным за данный выбор. Данное положение приводит нас к проблеме формирования установки на всестороннее восприятие ситуации и принятие ответственного решения.

Нашей задачей должно быть: вернуть в фокус сознания субъекта понимание феномена осознания, как мощнейшего механизма собственного самоопределения и саморегуляции. Осознание справедливо ассоциировать с бдительностью и осведомленностью. Бдительность, как установка на восприятие явлений объективного мира в контексте осведомленности о возможности их всестороннего восприятия.

Способность к осознанию лежит в основе целого ряда возможностей, которые есть у человека по отношению к его миру, и составляет основу психологической свободы. Осознание помогает человеку выходить за границы данной конкретной ситуации, жить в терминах возможного. Оно, по мнению

также лежит в основе человеческой способности использовать абстракции и универсалии, обладать языком и символами.

Осознание - это бдительность человека на предмет того, что нечто из внешнего мира угрожает его целостности. Угрозой может быть, например, однозначно воспринятая идея или представление о каком-либо явлении окружающей действительности, воспринятая в определенном контексте, но принимаемая, как данность, как объективность.

Осознание поднимает жизнедеятельность субъекта на принципиально новый уровень: теперь он видит, что является человеком, целостности которого что-то угрожает, что он есть бытие, которое остается в мире, который представлен в его собственном сознании элементами субъективного. Понимание этого дает субъекту возможность по-новому взглянуть на ситуацию, видение мира и проблем по отношению к самому себе, а это дает возможность что-либо сделать с этими проблемами.

В рамках психотерапии «осознание» есть понимание ранее неосознаваемых аспектов и взаимосвязей собственной психической жизни, внутренних (интрапсихических) проблем и конфликтов, особенностей своего поведения и эмоционального реагирования, взаимоотношений с окружающими, а также причин формирования и развития этих психологических феноменов; осознание есть достижение пациентом понимания самого себя, взаимосвязей и взаимоотношений в самом себе и с самим собой, с другими людьми и окружающим миром, т.е. осознание способствует становлению адекватного самопонимания, «образа Я», представления о самом себе за счет интеграции сознанием неосознаваемого ранее материала; осознание в более широком смысле означает формирование адекватного понимания других людей и окружающего мира.

Проблема развития самосознания с целью повышения адаптации проявляется особенно актуально, когда речь идет об акцентуированных подростках или подростках с акцентуированными чертами характера, как их предложил называть А. Е. Личко [1] в отличие от термина акцентуированная личность К. Леонгарда [2]. При этом код акцентуацией характера понимаются крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определённого рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

То, насколько успешно подросток сможет адаптироваться в этот период своей жизни во многом обусловит его дальнейшую самореализацию. Однако при развитии осознания, как способа повышения адаптации важной является правильная диагностика. Для исключения эффекта ретеста, а также исключения возможности влияния испытуемым на результаты теста-опросника, мы предприняли попытку выявления корреляционных связей между акцентуированными чертами характера и графологическими признаками почерка с целью получения дополнительного метода диагностики выраженности акцентуированных черт во время предъявления курса развития осознания.

II. Постановка задачи.

Цель настоящего исследования заключалась в экспериментальной проверке факта наличия достоверных связей между конкретными графологическими признаками почерка подростка и акцентуированными чертами характера подростка. Цель определила следующие задачи: 1) изучение и анализ литературы

по развитию осознания субъекта; 2) изучение методов исследования акцентуированных черт характера; 3) изучение возможностей метода графологической экспертизы; 4) выявление связи между графологическими признаками почерка и акцентуированными чертами характера с целью диагностики выраженности акцентуированных черт характера до и после предьявления курса развития осознания.

Методологию исследования составили положения теории управления и принятию управленческих решений, повышения социально-психологической эффективности / М. О.С. Виханский О.С., П. Друкер, В.И. Кноринг, А.Д. Наумов, М.Х. Мескон, Б.З. Мильнер, Л. Рэнделл, Ф. Хедоури/; теории восприятия, обобщения, установки и социальной перцепции / Б.М. Величковский, Зинченко, Ш.А. Надирашвили, Г. Олпорт, Д.Н. Узнадзе/; положениях, касающихся развития осознания субъективного отражения объективного мира /А. Адлер, Р. Ассаджиоли, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл.

Фактические данные получены с помощью следующих методик: графологический анализ, корреляционный анализ, опросник Шмишека для диагностики типа акцентуаций личности, теоретической основой которого стала концепция акцентуированных личностей К. Леонгарда.

III. Результаты.

Полученные эмпирические данные позволяют сделать следующие заключения.

Существует положительная корреляция между демонстративным типом характера личности и левосторонним наклоном, выраженным “я”, фигурной рисованностью букв, крупным почерком и возможной значительной разницей между заглавными и строчными буквами.

Существует положительная корреляция между застревающим типом характера личности и угловатостью букв, завитками, крючками у прописных элементов, сжатостью почерка по горизонтали и характерным мелким или средним почерком.

Существует положительная корреляция между педантичным типом характера личности и присущим этому типу поправками, дорисовками, дописками в буквенных элементах, округлостью букв, наличием ненужных запутанных начертаний, растянутостью почерка по горизонтали, старанием тщательно выводить буквы, а также вертикальным расположением букв и слабым правосторонним наклоном.

Существует положительная корреляция между возбудимым типом характера личности и пастозностью почерка, разбросанностью букв в слове, неправильным, некрасивым, упрощённым начертанием букв, небрежным размещением текста на бумаге, увеличенной протяжённостью движений по горизонтали в буквенных элементах, а также малой связностью фиксируемых движений.

Существует положительная корреляция между гипертимным типом характера личности и длинными по отношению к прописным элементам подстрочными и надстрочными элементами, пастозностью, разным размещением строчных букв при общей стилизованности и гармоничности почерка, а также тем признаком почерка, что первая часть букв, состоящих из двух, трёх палочек больше второй или третьей части.

Существует положительная корреляция между дистимическим типом характера личности и мелким или средним размером почерка при угловатости букв, маленьким размером петель, слабым или средним нажимом, как правило вертикальным расположением букв или слабым правосторонним наклоном, а также попыткой пишущего придерживаться в начертании букв норм привычной школьной прописи.

Существует положительная корреляция между тревожным типом характера личности и слабым или средним нажимом, мелким или средним почерком, вертикальным расположением букв, выраженной сменой угловатых и округлых букв,

узкими петлями надстрочных и подстрочных элементов и характерным “ж”, изображённым в виде трёх перекрещённых палочек.

Существует положительная корреляция между экзальтированным типом характера личности и сменой слабой и сильной пастозности, округлости петель, длинными надстрочными и подстрочными элементами, вычурностью букв, возможной общей пастозностью и забавно выглядящими буквами.

Существует положительная корреляция между эмотивным типом характера личности и схожестью графологических признаков с признаками экзальтированного типа, а также характерным признаком для эмотивного типа: открытостью букв “а”, “у”, “е” и других.

Существует положительная корреляция между циклотимным типом характера личности и «пляшущими» буквами при слабом нажиме, часто меняющимся размером букв, меняющимся наклоном почерка и неровностью расположения строк.

IV. Выводы.

Теоретическое значение полученных результатов состоит в следующем: во-первых, уточнены теоретические знания проявления в почерке психологической стороны личности; во-вторых, установлен ряд графологических признаков, отражающих акцентуированные черты характера личности.

Практическое значение и новизна настоящего исследования заключается в том, что выявленные статистически достоверные связи дают возможность идентифицировать личность автора текста на основании графологического анализа почерка с точки зрения акцентуированных черт характера личности.

В исследовании дано новое решение актуальной научной задачи, состоящей в установлении связи между психическими особенностями личности и проявлением их в моторике, в частности, в почерке, что имеет существенное значение так как, во-первых, расширяет диагностические возможности почерка; во-вторых, полученные результаты могут служить дополнительным методом исследования акцентуированных черт характера подростка; в-третьих, результаты исследования могут быть использованы в научно-производственных лабораториях судебной экспертизы, а именно в работе экспертов-почерковедов при диагностике личностных свойств малолетних правонарушителей и, в-четвёртых, результаты исследования могут быть самостоятельным методом диагностики, особенно в случаях, когда прямой контакт отсутствует или нет возможности провести исследование акцентуированных черт характера с помощью опросника.

Результаты данного исследования могут быть использованы социальными педагогами, психологами при их работе по повышению адаптации подростков с акцентуированными чертами характера, как метода диагностики, на результаты которого испытуемый сознательно не сможет повлиять.

Литература:

1. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-пресс, 1999. – 406 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 446 с.
3. Виханский О.С., Наумов А.Д. Менеджмент: М.: Экономистъ, 2004. – 528 с.
4. Друкер П. Эффективный управляющий. М., 1994. Дункан У. Джек. Основопологающие идеи в менеджменте: Уроки основоположников менеджента и управленческой практики. – М.: Дело, 1996. – 272 с.
5. Кнорринг В.И. Теория, практика и искусство управления: Учебник. – М.: Норма, 2001. – 528 с.
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. в англ. – М.: Дело, 2000 – 704 с.
7. Мильнер Б.З. Теория организаций: Курс лекций. – М.: ИНФА-М, 1998. – 425 с.

8. Лайм Фазй, Роберт Рэнделл (ред) Курс МБА по стратегическому менеджменту / Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 597.
9. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Прогресс, 1987. – 357 с.
10. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 608 с.
11. Надирашвил Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 361 с.
12. Allport G.W. The nature of prejudice. Reading, M.A.: Addison-Wesley, 1954. - 156 p.
13. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Под ред. Ш.А. Надирашвили и В.К. Цаава. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 448с.
14. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 214 с.
15. 15 Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 413 с.
16. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Пер. с англ., - М.: Смысл, 2000. – 358 с.
17. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Злотник. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001.- 416 с.
18. Frankl V. The unheard cry for meaning. Psychotherapy and humanism. – New York: Simon and Schuster, 1978. - 191 p.

УДК 796.412.2

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ

Ботяев В.Л.

(доктор педагогических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет)

Ботяев С.В.

(ст. преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева)

Поздышева М.С.

(аспирант, Сургутский государственный педагогический университет)

Аннотация

В статье рассматривается влияние разработанной программы стимулируемого развития координационных способностей построенная на основе внедрения упражнений художественной гимнастики в учебный процесс по физической культуре учащихся школы. Предложены объективные методики контроля развития координационных способностей. В процессе педагогического эксперимента был получен значительный прирост уровня развития координационных способностей у учащихся младшего школьного возраста.

Аңдатпа

Мақалада мектеп оқушыларының дене шынықтыру бойынша оқу үрдісінде көркем гимнастика жаттығуларының негізінде қимыл-әрекет мүмкіндіктерін дамытуға тағайындалған бағдарламаның әсері қарастырылған. Қимыл- әрекет мүмкіндіктерінің дамуын бақылаудағы жалпы әдістер ұсынылған. Педагогикалық зерттеу барысында бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың қимыл- әрекет мүмкіндіктерінің жоғарлағандығы байқалды.

Annotation

In article influence of the developed program of the stimulated development of coordination abilities constructed on the basis of introduction of exercises of gymnastics in educational process on physical culture of pupils of school is considered. Objective techniques of control of development of coordination abilities are offered. During pedagogical experiment was obtained by a significant increase in the level of development of coordination abilities at pupils of primary school age.

Тенденция снижения уровня физической подготовленности подрастающего поколения, принимает все новые черты, наряду с низкими результатами в кондиционных способностях наблюдается аналогичная картина и в уровне развития координационных способностей, что еще, в большей степени, отрицательно влияет на эффективность учебной, спортивной и других видов деятельности детей и подростков. Особую тревогу вызывает уровень развития двигательных способностей детей младшего школьного возраста, в котором закладываются основы полноценного развития и формирования жизненно важных двигательных умений и навыков.

В младшем школьном возрасте у детей происходит быстрый рост и активное изменение форм и функций организма, наступают сенситивные периоды для развития двигательных способностей, среди которых ведущее место занимают координационные способности, не развивать которые в этом возрасте просто не допустимо. Вместе с тем, анализ учебных программ показывает, что направление совершенствования методики развития координационных способностей, у детей младшего школьного возраста, остается мало разработанным. Урок физической культуры по прежнему ориентирован на развитие кондиционных способностей.

Все выше сказанное позволяет говорить об объективно существующей потребности развития КС как основополагающего направления всей системы физической подготовки в младшем школьном возрасте. Резервы развития КС необходимо искать в популярности и доступности многих сложно-координационных видов спорта. Одним из таких видов является художественная гимнастика, упражнения которой ни кого не оставляют равнодушными. Это объясняется тем, что яркие по содержанию и эстетически привлекательные упражнения, из арсенала средств художественной гимнастики, не только развивают двигательные способности, но и воспитывают у детей потребность к сознательным и систематическим занятиям физической культурой в школе и дома.

Заслуженным тренером РФ И.А. Винер с коллегами была разработана авторская программа по физической культуре для начальной школы [3], в основе которой общеразвивающий комплекс учебно-образовательных и игровых занятий художественной гимнастикой. Программа апробирована во многих регионах и получила положительную оценку специалистов. Предлагаемая нами программа стимулируемого развития координационных способностей также построена на основе внедрения упражнений художественной гимнастики в учебный процесс учащихся 3 класса. Программа развития координационных способностей состояла из 5 комплексов гимнастических упражнений, количество которых обусловлено гимнастическими предметами:

Комплекс 1. Упражнения со скакалкой

1. Вращение скакалки в лицевой, боковой и горизонтальной плоскости.
2. Манипуляция «Удочка».
3. Манипуляция «Эшапэ» в боковой плоскости.
4. Манипуляция «Восьмерка» в лицевой плоскости.
5. Манипуляция открытой скакалки вокруг шеи.

6. Прыжок через скакалку, вращая ее вперед (назад)
7. Прыжок через скакалку скрестно, вперед (назад)
8. Прыжок через скакалку сложенную вдвое
9. Прыжок с поворотом через скакалку
10. Бросок скакалки «толчком» в боковой плоскости

Комплекс 2. Упражнения с обручем

1. «Качалочка» обруча на внутреннем ребре ладони.
2. «Восьмёрка» обручем в лицевой плоскости
3. Вращение обруча на шее.
4. Вращение обруча на руке в лицевой, боковой и горизонтальной плоскости.
5. Вертушка обручем на полу.
6. Вертушка обруча на руке.
7. Обратный кат обруча по полу.
8. Перекат обруча по спине.
9. Перекат обруча по одной руке.
10. Бросок обруча двумя руками в горизонтальной плоскости.

Комплекс 3. Упражнения с мячом

1. Удержание мяча на ладони.
2. Круговые движения мячом
3. «Выкруты» (восьмёрки) в очень медленном темпе;
4. Вращение мяча между кистями рук перед собой
5. «Обволакивание» мяча с помощью руки.
6. Перекат мяча по двум рукам
7. Перекат мяча по спине.
8. Имитация броска двумя руками
9. Небольшой бросок мяча.
10. Переброска мяча из руки в руку перед собой.

Комплекс 4. Упражнения с булавами

1. Вращение булавы в лицевой, боковой и горизонтальной плоскости
2. Разноимённые вращения булавы
3. «Фонарики» булавами
4. Упражнение «мельница» в горизонтальной плоскости
5. «Улитка» одной булавы в вертикальной области
6. «Улитка» двумя булавами в горизонтальной плоскости
7. Вращение булавы в горизонтальной плоскости на открытой ладони
8. Перекаты булавы от груди по двум рукам
9. Небольшой бросок булавы

Комплекс 5. Упражнения с лентой

1. Круговые вращения лентой в лицевой, боковой и горизонтальной плоскости
2. «Спираль» вовнутрь и наружу
3. «Змейка» по полу (4-5 гребней)
4. «Цветочек» в лицевой плоскости
5. «Цветочек» по полу
6. Бег через «змейку» по полу
7. Перекат палочки по руке, с последующим вращением
8. «Труба» без выброса

9. «Эшапе», с последующим отмахом
10. Небольшой бросок ленты

Реализации предлагаемой методики развития КС предшествовала процедура оценки уровня развития КС. Блок тестовых заданий (п-9) был составлен на основе ранее апробированных методик, которые широко представлены в научных и методических работах известных авторов [1,2,4]. Данные тесты позволяют объективно оценить уровень развития основных базовых КС.

1. Перекладывание мячей;
2. Поза Фламинго;
3. Передвижение в упоре лежа сзади;
4. Перешагивание через гимнастическую палку;
5. Воспроизведение заданного ритма прыжков;
6. Прыжок по методике Старосты;
7. «Шэнэ» по прямой;
8. Повороты на гимнастической скамейке;
9. Разность прыжка в длину с места, стоя лицом и спиной вперед.

Проведенное тестирование показало, что уровень развития координационных способностей чаще всего соответствует низкому уровню, или ниже среднего, что еще раз подтвердило необходимость целенаправленного развития координационных способностей. Реализация программы проходила в подготовительной и основной части урока, основными методами организации учащихся были фронтальный и групповой. По окончании эксперимента было проведено повторное тестирование, которое показало значительный прирост уровня развития координационных способностей (таблица 1).

Таблица 1. Темпы прироста уровней развития координационных способностей у учащихся младшего школьного возраста в процессе педагогического эксперимента

	Тесты	Исходный результат	Исходный уровень	Итоговый результат	Итоговый уровень	Процент прироста
1	Перекладывание мячей	7,32	низкий	5,27	выше среднего	28%
2	Поза Фламинго	9,34	низкий	10,35	средний	10%
3	Передвижение в упоре лежа сзади	4,62	низкий	4,01	выше среднего	14%
4	Перешагивание через гимнастическую палку	13,4	низкий	11,5	средний	15%
5	Воспроизведение заданного ритма прыжков	1,05	низкий	1,02	ниже среднего	3%
6	Прыжок Староста	410	средний	450	выше среднего	9%
7	Шэнэ	50,46	ниже среднего	37,15	выше среднего	27%
8	Повороты на гимнастической скамейке, или	9,37	низкий	8,34	средний	11%
9	Разность прыжка в длину с места, стоя лицом и спиной вперед	62,6	низкий	49,9	средний	21%

Проведенное по окончании эксперимента анкетирование и интервьюирование учителей физической культуры показало, что все они положительно оценивают проведение уроков с использованием средств и методов художественной гимнастики. Дети, по их мнению, с удовольствием выполняют сложно-координационные упражнения с предметами, наиболее востребованными из которых являются упражнения со скакалкой и лентой, в особенности различные манипуляции и вращения этими предметами.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют об эффективности предлагаемой нами программы, в основе которой стимулируется развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста посредством включения упражнений художественной гимнастики в учебный процесс по физическому воспитанию.

По мнению преподавателей, педагогически обоснованный и организованный процесс развития координационных способностей, у учащихся младшего школьного возраста, значительно повысил интерес к урокам физической культуры. Произошло существенное увеличение моторной плотности занятий, повысился эмоциональный фон занятия, а практическое выполнение упражнений часто напоминало творческий процесс, где учащиеся выступали не только в роли исполнителя, но и как режиссеры своих выступлений с гимнастическими предметами.

Литература:

1. Ботяев В.Л. Взаимосвязь координационных способностей с показателями технического мастерства в гимнастике на различных этапах спортивной тренировки (на примере спортивной и художественной гимнастики) / В.Л. Ботяев // Теория и практика физической культуры. - 2011. - №11. - С. 71-76.
2. Ботяев В.Л. Координационные способности как критерий отбора и оценки технических возможностей юного спортсмена / В.Л. Ботяев // «Олимпийский спорт и спорт для всех»: материалы XVIII Междунар. науч. конгресса. Т.1. - Алматы, 2014. – С. 362-366.
3. Винер И.А. Физическая культура. Гимнастика» 1-4 класс: учебная программа / И.А. Винер. – М.: Просвещение, 2016. – 127 с.
4. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие / В.И. Лях. – М.: Дивизион, 2006. – 290 с.

УДК 374.80

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРАКЦИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Власенко С.В.

*(доцент кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М.Козыбаева,
кандидат педагогических наук)*

Аңдатпа

Тәлім-тәрбиенің белсенді әдісінің игерушілігі ара үдеріс келешек педагогтың (педагогиканың интеракций) кәсіби дайындығының келешек педагогтың ішіне ал- қазіргі киюымен бірлескен қызметке болып табылады.

Аннотация

Использование активных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов (педагогических интеракций) является современным способом включения будущих педагогов в совместную деятельность.

Annotation

The use of active learning methods in the process of training future teachers (pedagogical interactions) is the modern way to enable future teachers to the joint activity.

В настоящее время не решён вопрос о рациональных формах и методах сопровождения профессионального развития будущих педагогов. Предлагаются такие варианты, как определение логики профессионального роста в исследовательском проекте; накопительная система; фиксирование участия в каждом педагогическом событии в специальных зачётных книжках; ведение карт обратной связи и т.п. Мы полагаем, что одним из возможных подходов может стать введение курса пропедевтической подготовки, во время которого дистанционно изучаются базовые для каждого конкретного курса теоретические материалы и введение в программу подготовки модуля «Пути и средства профессионального развития», содержащего лекционные занятия, практикумы, тренинги. Результатом освоения данного модуля станет разработанная будущим педагогом под руководством опытного преподавателя, психолога программа профессионального развития. В соответствии с данной программой будущий педагог сможет более целенаправленно отбирать для себя формы профессиональных взаимодействий, периодически представляя результаты методической деятельности на студенческих конференциях.

Среди источников информального образования (самообразования) в современном мире ведущее место занимают Интернет-ресурсы. Ведётся работа по внедрению системы электронного обучения «E-learning», которое входит в число десяти основных направлений развития системы образования Казахстана в ближайшее десятилетие.

В педагогической литературе интерактивность уже традиционно понимается как обучение через взаимодействие, диалоговое обучение и рассматривается как основа использования групповых, дискуссионных, игровых методов и приёмов в образовательном процессе. На наш взгляд, данное понятие можно рассматривать гораздо в более широком контексте. Термин «интеракция» широко используется в социологии, психологии, культурологии; в последние десятилетия наблюдается его применение в качестве ключевого в ряде медицинских исследований. Рассмотрим наиболее универсальные значения с позиции различных научных подходов.

В философии интеракция рассматривается как классическая форма дуализма. Рене Декарт выдвигал идею о взаимодействии таких явлений, как *сознание и материя*. В социологии интеракционизм трактуется с точки зрения *чикагской* (Г. Блумер, А. Стросс, Т. Шибутани и др.) и *айовской* (М. Кун, Т. Партленд и др.) школ. В первом случае проявляется интерес к *процессуальным аспектам взаимодействия*, во втором – к изучению *стабильных, «ставших» символических структур*. На наш взгляд, социологические подходы к понятию «интеракция» предполагают взаимодействия в контексте социального статуса и позиции участников относительно друг друга. В психологии под интеракцией понимается не любое, а *социальное взаимодействие людей*.

Г.М. Андреева в структуре общения выделяет *коммуникацию, интеракцию и перцепцию*. По её мнению, коммуникация в узком смысле слова представляет

собой обмен информацией; перцептивная сторона общения означает процесс восприятия партнёрами по общению друг друга и установления между ними взаимопонимания; *интерактивная – в организации взаимодействия между общающимися индивидами* [1, с.82-83].

Для *интеракционалистов* в отличие от других подходов в социальной психологии основным предметом рассмотрения выступает не отдельный человек в контексте его связи с группой, а *социальный процесс как действительность взаимодействия индивидов в сообществе*. Одним из основателей и ярких представителей интеракционалистской традиции в социальной психологии является Дж. Мид, рассматривавший *взаимодействие человека с другими людьми как часть взаимодействия со средой*. Для него социальное взаимодействие было первичным процессом, в ходе которого вырабатываются и становятся общеупотребительными символические значения, констатирующие социальную реальность, которые позднее могут претерпевать изменения. Значимость интерактивной стороны общения обусловила появление специального направления социальной психологии, получившего название *«символический интеракционализм»*. Интеракционализм сосредоточивается на четырёх проблемных областях: *социальном контроле, мотивации, межличностных взаимоотношениях и социализации*. В рамках данного направления разработаны *теории ролей* (Т.Сарбин), *референтных групп* (Т. Хаймен, Р.Мертон), *социальной драматургии* (Э. Гофман) [2, с.294-295]. И. Гофман, принимая без существенных изменений основные принципы символического интеракционализма Дж. Мида, был убеждён, что *человек способен корректировать своё поведение в соответствии с ожиданиями Другого*, так как подобная коррекция выгодна самому человеку: способность произвести на окружающих благоприятное впечатление увеличивает возможность получения наибольших выгод от взаимодействия с ними. Наиболее важными факторами, влияющими на партнёров, Гофман считал слова и поступки, так как исполнитель роли в значительной степени имеет контроль над ними, что позволяет производить определённое впечатление на партнёров по взаимодействию. Яркими представителями интеракционализма являются также Т. Шибутани, Г. Гарфинкель и др. [3, с.215-219]

Методологически интеракция может рассматриваться как организационная форма, относительно самостоятельное событие; средство согласования интересов, формирования, достижения, конкретизации или уточнения цели; способ создания идеального образа будущего. Для педагогических интеракций наиболее значимыми являются, на наш взгляд, положения интеракционализма о формировании в процессе взаимодействия с окружающими людьми личности и возникновении, укреплении в коммуникации моделей поведения субъектов, формирующих, в свою очередь, культуру группы. Трактовка понятия интеракции в **педагогической науке** может объединять все выше изложенные смыслы. Как необходимые условия педагогической интеракции подразумеваются единство и неразделимость внутреннего мира индивидуума и его внешние проявления в общении, взаимодействиях, деятельности; определение в образовательном процессе позиций его участников (ведущий и ведомый); наличие взаимоприятия, взаимопонимания, без чего невозможна сколько-либо успешные взаимодействия и взаимовлияния в образовательном процессе.

Таким образом, в нашем понимании, **педагогическая интеракция** – целенаправленное взаимодействие между обучающими и обучающимися, обеспечивающее посредством взаимного влияния количественные и качественные изменения в форме совершенствования имеющихся и наращивания новых знаний, умений, навыков, компетенций.

С точки зрения деятельностного подхода (Д.А. Леонтьев), профессиональная адаптация педагога состоит в овладении содержанием профессии,

осуществляющееся, главным образом, через инструментальное научение и восприятие себя как педагога в совокупности соответствующих прав и обязанностей. Самоосознание себя педагогом происходит в процессе осмысления получаемых в ходе профессиональной деятельности вознаграждений и наказаний. Необходимым условием профессионального развития являются взаимодействия с коллегами, основными формами которых являются кооперация и конкуренция. Сочетание этих форм обеспечивает непрерывность импульсов, побуждающих педагога к постоянному самосовершенствованию и стимулирующих к поиску наиболее адекватных путей к высшей точке своего профессионального уровня – «акме».

Для системы повышения квалификации смысл взаимодействий раскрывается при условии включённости педагогов в ту или иную совместную деятельность. При организации совместной деятельности возникает вопрос об определении соотношения индивидуальных «вкладов» участников. Л.И. Уманский выделяет три возможных модели: *совместно-индивидуальная* деятельность (каждый делает свою часть общей работы независимо от других); *совместно-последовательная* деятельность (конвейер); *совместно-взаимодействующая* деятельность (научный коллектив, творческая группа) [4, с.131].

В теории и практике педагогики (андрагогики) одним из дискуссионных является вопрос о целесообразности применения интерактивных форм, степени их эффективности и возможности сочетания с традиционными методами и средствами.

На наш взгляд, определение интеракции как целенаправленного и продуктивного взаимодействия между обучающими и обучающимися позволяет рассматривать её в равной степени в интерактивной практике и традиционной педагогике. Отличия состоят, главным образом, во-первых, в стиле педагогического (андрагогического) общения; во-вторых, в степени активности обучающихся и обучающихся; в-третьих, в степени включенности личного (профессионального) опыта обучающихся в процесс формирования целей и освоения содержания.

Предложенное выше определение педагогической интеракции можно рассматривать в широком и узком смысле. В *широком смысле* понятие «педагогическая интеракция» включает в себя любые взаимодействия, осуществляемые в ходе образовательного процесса. В таком случае, на наш взгляд, можно **классифицировать** интеракции по следующим признакам:

- 1) по целям: мотивация, обмен информацией, мыследеятельность, реализация социально-деятельностных и творческих проектов, рефлексия;
- 2) по организационной форме: монолог, диалог, полилог;
- 3) по стилю общения: авторитарное, либеральное, демократическое;
- 4) по степени стабильности контактов: разовые, периодические, длительные, постоянные;
- 5) по характеру взаимодействий: непосредственные, опосредованные;
- 6) по возрасту участников: смежные, разновозрастные;
- 7) по статусу: формальные, неформальные;
- 8) по отношению к реальной жизни: реальные, имитационные, виртуальные;
- 9) по результатам: деструктивные, конструктивные.

В *узком смысле* под педагогической интеракцией будем понимать активные взаимодействия по типу субъект-субъектных отношений в рамках образовательного пространства. В этом случае можно **классифицировать** интеракции по количеству и позициям участников в рамках диалогического и полилогического типов.

Таблица 1. Реализация принципов М.Ш. Ноулза в системе повышения квалификации

№	Принципы	Процедуры	Виды интеракций
1	Обучающему принадлежит ведущая роль в процессе обучения	Диагностика образовательных потребностей студентов	Тренинги знакомств Анкетирование Собеседования
2	Обучающийся ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению	-Обсуждение основных направлений государственной программы развития образования и т.п. - Разработка программы саморазвития. - Определение содержания деятельности творческой группы и т.д.	Круглый стол Деловая игра Семинар Заседание творческой группы Консультация
3	Стремится использовать в процессе обучения профессиональный и жизненный опыт	Самопрезентации Творческие отчёты Портфолио Публикации	Анализ результатов деятельности Рецензирование продуктов деятельности
4	Ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям	Проектирование плана урока с использованием новых технологий Составление электронных презентаций, флипчартов к учебным занятиям	Презентация и обсуждение продуктов деятельности
5	Процесс обучения определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами	Дистанционные курсы, конференции, конкурсы	Согласование времени, места, формы обучения
6	Процесс обучения организовывается в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего	Лекционно-практические занятия Семинары Практикумы Творческие группы Тренинги	Все диалоговые формы обучения

По Е.В. Андриенко, сущность интеракции заключается в том, что в процессе совместной деятельности и общения между людьми возникает контакт, обусловленный индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими стратегиями поведения, целями участников взаимодействия и возможными противоречиями [5, с.215]. Андриенко отмечает, что каждое действие состоит из четырёх фаз: фаза побуждения, фаза уточнения ситуации, фаза непосредственного действия и фаза завершения. Во второй фазе определяется основной смысл действия через субъективную установку индивида.

Понятие интеракции связано с такими терминами, как общение, коммуникация, взаимодействие. При этом **отличительными признаками** интеракции в сравнении с выше перечисленными являются:

- наличие чётко определённой цели;
- взаимная заинтересованность во взаимодействии и взаимная активность, субъект-субъектность акции;
- осознание взаимности влияния друг на друга участников;
- прогнозируемость и измеримость результатов взаимодействий.

В соответствие с общей теорией педагогики и психологии можно определить **функции интеракций**: мотивационная; диагностическая; прогностическая; организующая; стимулирующая, развивающая; корректирующая, рефлексивная. В соответствие с личностно-ориентированными подходами к обучению, центром образовательного процесса считается ученик (воспитанник), педагогу отводится роль организатора, фасилитатора, тьютора, супервайзера и т.п. На наш взгляд, введение подобных педагогических функций указывает признание приоритетности прав обучающегося на самоактуализацию, самоорганизацию. Только в этом случае возможно определение направлений развития личности и оптимальных средств для её достижения. Аналогична ситуация в организации процесса обучения (повышения квалификации) взрослых. Процесс общения в специфических условиях учебной ситуации можно дифференцировать как регулятивное воздействие на реципиента с целью управления информационным обменом участников интеракции. В данном контексте общение требует установления определенных правил и условий, регламентирующих его осуществление, способствующих реализации образовательных целей и задач. Такой подход к педагогическому (андрагогическому) общению предусматривает определенный ролевой статус его участников, который может меняться в ходе интеракции, если того требует сценарий учебной ситуации. В любом случае, подход к распределению ролей должен быть педагогически и коммуникативно оправданным и находиться под контролем организатора общения (обучающего). Наиболее распространённой схемой взаимодействия между участниками учебной интеракции является следующий принцип распределения ролей: с одной стороны – «организатора», «инициатора», «управляющего», «ведущего», «лидера», «обучающего», и, с другой стороны – «исполнителя», «объекта воздействия», «реципиента», «управляемого», «ведомого», «обучаемого».

В процессе интеракции обучающий может выступать в роли ведомого (во время респонсивного шага партнера по общению). В таком случае он является «условно» управляемым, так как, исполняя свою основную ведущую роль, в любой момент может от нее отказаться, внося необходимую корректировку в действия объекта (обучаемого) в процессе исправления ошибок, уточнения и дополнения респонсивного сообщения. Успешность интеракции зависит от согласованности, синхронности исполнения ролей его участниками, коммуникативной компетенции. В ситуации профессионального взаимодействия можно выделить этапы учебной интеракции: *организация – направление – корректировка – завершение*. Протекание учебной интеракции с момента ее организации до завершения происходит только при наличии ответных регулятивных действий восприятия, что возможно после установления контакта между обучающим и обучающимся.

Интеракционистский подход характеризуется убеждением, что продуктами коммуникации являются сама человеческая природа и социальный порядок. Личность человека рассматривается как формирующаяся в процессе повседневного взаимодействия с окружающими. Всё перечисленное имеет непосредственное отношение к педагогике и андрагогике. При этом исследователи чаще концентрируют внимание на изучении взаимоотношений и взаимовлияний в стабильных группах:

студенческих, педагогических коллективах. Между тем, группу можно рассматривать как любое собрание людей, включённых в последовательную координированную деятельность, сознательно или бессознательно подчинённую какой-то общей цели. Существуют организованные и неорганизованные, стабильные и мимолётные объединения. В этом плане взаимоотношения, возникающие в процессе работы семинаров, конференций и т.п. являются не менее (а в отдельных случаях и более) значимыми.

Организация интеракций в системе профессиональной подготовки будущего педагога предполагает ведущую роль преподавателя. При этом от преподавателя требуется высокий уровень квалификации, позволяющий не руководить, а управлять взаимодействиями, так как только демократический стиль взаимоотношений обеспечивает активность, наиболее полную самореализацию всех партнёров интеракции, высокую продуктивность и удовлетворённость результатами совместной деятельности.

С 70-80-х годов 20-го века происходит переосмысление форм и методов профессиональной подготовки будущего педагога. Предпочтение отдаётся субъект-субъектным отношениям, взаимодействиям в интерактивном режиме.

Демократический характер формирования формальных и неформальных групп, свобода выбора, атмосфера сотрудничества и сотворчества с коллегами мотивирует к поиску более эффективных средств педагогической деятельности, расширяет возможность самореализации и профессионального развития.

Известно, что деятельность педагогов любого уровня сопряжена с высокими эмоциональными нагрузками. В процессе специально организованных подготовленными специалистами педагогических взаимодействий наряду с основными целями и задачами решаются сопутствующие, официально не заявляемые: снятие психологического напряжения, энергетическая «подпитка», обретение единомышленников, продуктивное общение с которыми принимает устойчивые формы и продолжается достаточно долго, в отдельных случаях до конца профессиональной деятельности.

Продуктивность совместных действий находится в прямо пропорциональной зависимости от рациональности разделения труда и гибкости координации. Во всех групповых действиях различные участники выполняют разные функции, но их действия интегрируются в коллективном шаблоне. Участники оказываются в ситуации взаимной зависимости, а точнее, взаимной ответственности: каждый человек должен внести свой вклад, иначе единство как целостность разрушится. Гибкая координация по сути есть высокая степень приспособляемости, которая позволяет справляться с вызовами времени и ситуации. Общее направление и координация действий вовлечённых в совместную деятельность людей становятся возможны в результате взаимопомощи и взаимных уступок. Подобный опыт (а после многократных повторений – навык) приобретает педагогами во время тренингов, практикумов, презентаций результатов коллективного творчества. Постепенно он трансформируется в коммуникативные компетентности; интериоризируется, т.е. переходит из зоны ближайшего развития в зону актуального развития; что, безусловно, способствует социальной адаптации, социализации педагогических работников; шаблоны поведения, сформированные у участников интеракций в контексте целенаправленной деятельности преподавателей и методистов системы повышения квалификации переносятся на постоянное место работы, где запускаются процессы саморазвития педагогических коллективов.

Таким образом, одним из важных направлений профессиональной подготовки будущих педагогов с точки зрения компетентностного подхода является организация различных вариантов педагогических интеракций, что вместе с тем является и

необходимым условием непрерывного профессионального развития их участников. На преподавателях лежит ответственность за содержание, формы и качество профессионального образования педагогических кадров, но процесс интериоризации предложенного содержания обучающимися находится в прямой зависимости от таких субъективных факторов, как мотивация, уровень базовой теоретической подготовки, степень включенности в образовательный процесс обучающихся.

Таким образом, профессиональное развитие будущих педагогов, во время освоения которого организовываются взаимодействие в ходе выстраивания индивидуальных траекторий профессионального развития; использование интеракций на разных этапах подготовки в диагностических, актуализирующих, корректирующих, созидательных, рефлексивно-оценочных целях (выявление при помощи диагностических процедур образовательных потребностей и потребностей в самореализации будущих педагогов; организация интеракций во время выполнения и обсуждения зачётных работ и др.) расширяют возможности самореализации во время обучения, помогают увидеть перспективы дальнейшего профессионального развития.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов.- М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Классическая социальная психология: учебное пособие для студентов вузов / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: ИКЦ «МарТ», 2008. - 416 с.
3. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий. / Под ред. А.А. Алексева. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. -512 с.
4. Уманский Л.И. психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 152 с.
5. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. В.А. Слостенина. -3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 264 с.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Гумель Е.Б.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Мақалада ұйымдастыру ерекшеліктері интерактивті өзара іс-қимыл студент пен оқытушының жағдайында қазіргі заманғы жоғары мектеп.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы.

Annotation

In the article the features of organization of interactive cooperation of students and teacher are examined in the conditions of modern higher school.

Современная образовательная ситуация в Казахстане, России и других странах СНГ характеризуется тенденцией перехода от традиционных форм обучения к инновационным (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.А. Колесникова, В.Ф. Шаталов, Д.Б. Эльконин и др.). Активно разрабатываются педагогические модели гуманизации и гуманитаризации образования, понимаемые как направленность на человека, или личностно-центрированный подход (Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, О.Л. Подлиняев, К. Роджерс, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Инновационность учебной работы заключается в целенаправленном внедрении в образовательный процесс новых технологий, способствующих эффективному обучению. Инновационный подход ориентирует на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, потребностями личности, общества и государства, в выработке у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения [1].

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

В процессе поиска определения, которое бы отражало новое содержание учебных взаимодействий, появился термин интерактивное обучение.

Интерактивное обучение — это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

Инновационные процессы, происходящие в вузе, актуализируют изменения во всех компонентах образовательного процесса; для инноваций, реализуемых в образовательном процессе, важны три особенности педагогических нововведений: во-первых, педагогические инновации имеют смысл, если они гуманистически направлены, способствуют развитию субъектности и индивидуальности человека; во-вторых, субъективность объекта нововведений; в-третьих, специфика результата педагогической инновации — изменения в отношениях преподавателя и студентов, которые являются социально-психологическим условием, ведущим к личностному изменению педагогов и студентов.

Понимание организации взаимодействия преподавателя и студентов в инновационном образовательном процессе строится на основе концепции развивающего и развивающегося взаимодействия Н.Ф. Радионовой. Взаимодействие субъектов образовательного процесса рассматривается как целостная, открытая развивающаяся система, которая имеет внутреннюю и внешнюю структуру, связи, функции и при определенных условиях становится развивающей по отношению ко всем участникам взаимодействия. Эта система включает в себя субъектный, содержательно-целевой, организационный и результативный компоненты[2].

Технология организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов по типу «кооперация» выстраивается на основе последовательного перехода от координации при руководящей роли преподавателя к кооперации.

Технология организации интерактивного взаимодействия в инновационном образовательном процессе - это целенаправленная совместная деятельность по проектированию и проведению образовательного процесса, включающая последовательность следующих этапов:

1. ориентационный, на котором происходит мотивация и ориентирование студентов на взаимодействие в образовательном процессе;
2. координационный, где обеспечивается принятие преподавателем и студентами ролей в организации взаимодействия на паритетных началах;
3. кооперационный, на котором происходит кооперация взаимодействия на основе единой стратегии совместной деятельности[3].

В соответствии с основными характеристиками организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя, нами были выделены три критерия: совместность; субъектность; равенство активностей преподавателя и студентов.

Рассмотрим их содержание. Показателями критерия «совместность» выступают следующие: каждый субъект принимает общую цель и ценности, осваивает свои операции в реализации деятельности, имеет позитивную взаимозависимость в деятельности.

Вторым критерием организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов является «равенство активностей», на основе, которой каждый субъект определяет содержание деятельности в соответствии с избранной ролью, последовательность операций по выполнению совместной деятельности.

Критерий «субъектность» характеризуется самостоятельным выдвижением цели, планированием совместной деятельности, анализом деятельности и внесением коррективов.

Анализ констатирующего эксперимента проводимого на базе ОмГПУ со студентами очной формы обучения в количестве 59 человек и преподаватели ОмГПУ, работающими со студентами данной специальности в количестве 15 человек показал, что организация интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в процессе подготовки будущих педагогов не является преобладающей. Общая оценка проявления интерактивности студентами (по трем критериям) – 65,9%, что соответствует удовлетворительному уровню.

Оценки преподавателями организации интерактивного взаимодействия соответствует высокому уровню – 83,6%.

Результаты опроса, включенного наблюдения свидетельствуют о том, что в процессе изучения учебных дисциплин организация взаимодействия студентов и преподавателя осуществляется в основном в репродуктивном плане. Чаще всего студенты и преподаватели не осознают единой цели совместной деятельности, хотя преподаватели ориентируют их на взаимодействие, но это осуществляется непоследовательно, и преподаватель оказывается в активной роли организатора, а студент – в роли исполнителя. При этом преподаватель не всегда осознанно выстраивает модели организации взаимодействия, а студенты соответственно «стихийно» выбирают форму поведения как ответ на предлагаемую модель организации взаимодействия.

С целью преобразования выявленной ситуации на формирующем этапе опытной работы осуществлялась поэтапная реализация технологии организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов при изучении

учебных дисциплин в образовательном процессе. На первом подэтапе формирующего эксперимента предполагалось подготовка к опытной работе преподавателей учебных дисциплин, которая включала в себя: актуализацию проблемы способов организации педагогических систем; обоснование значимости инновационных процессов в образовании и изменений, которые они вызывают; обсуждение разработанной технологии организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном процессе; корректировку, подготовку к работе по ее реализации.

На втором подэтапе формирующего эксперимента проводилась апробация технологии организации интерактивного взаимодействия при изучении психологической дисциплины «Общая психология».

Для того, что бы разработанная технология организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя была действенной при изучении учебных дисциплин, для преподавателей, включенных в опытную работу, был организован семинар на тему: «Современные подходы и образовательные технологии».

Обсуждение с преподавателями, принявшими участие в нашем исследовании, вышеизложенной проблемы и вопросов способствовало расширению представлений преподавателей об организации интерактивного взаимодействия, формированию интереса к опытной работе, направленной на реализацию технологии. В ходе обсуждения представленных проблем была выработана общая совместная цель и пути ее реализации при изучении учебных дисциплин. Кроме этого каждым преподавателем была разработана индивидуальная программа деятельности по организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в процессе преподавания учебных дисциплин.

В ходе второго подэтапа формирующей части опытной работы осуществлялась реализация технологии организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя при изучении ключевых тем общей психологии, реализующихся через такие формы организации обучения как лекции, семинары, задания для самостоятельной работы студентов.

На данном этапе была определена общая цель преобразующей деятельности. В соответствии с поставленной целью технология реализовывалась по двум направлениям: первое – развертывание технологии организации взаимодействия студентов и преподавателя в логике изучения темы; второе – реализация технологии организации взаимодействия в логике одного конкретного занятия. Именно этим достигается кумулятивный результат интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя: равенство активностей, совместная деятельность, распределение ролей.

Формирующий эксперимент строился в строгом соответствии с основными этапами организации интерактивного взаимодействия педагога и студентов в образовательном процессе и четко обозначенными в разработанной технологии: ориентирующий, предполагающий координацию совместной деятельности и упорядочение взаимодействия преподавателя и студентов; координационный, обуславливающий взаимодействие преподавателя и студентов на паритетных началах; кооперационный этапы, предполагающий взаимодействие на основе единой стратегии совместной деятельности.

В связи с этим на ориентационном этапе достигалась цель мотивации и ориентирования студентов на взаимодействие в образовательном процессе.

Преподаватель на этом этапе выполняет роль организатора, представляет учебно-познавательные проблемы, ориентирует студентов на соответствующие формы организации взаимодействия при решении учебно-познавательных задач, выстраивает цели и модели взаимодействия.

Совместная постановка вопросов (целей) лекции делает более осозанным и заинтересованным восприятие материала лекции, создает мотивацию на взаимодействие с преподавателем.

Семинарские занятия представляют «координационный» этап организации взаимодействия. В соответствии с целями и содержанием темы преподавателем предлагались интерактивные формы организации учебно-познавательной деятельности, проектные задания и временные параметры их выполнения.

Преподавателем задавалась такая интерактивная форма работы на семинарских занятиях как работа в малых группах. Каждая малая группа получала задание для внеаудиторной самостоятельной работы, имеющее исследовательский характер.

Осуществлялась ориентация студентов на взаимодействие, что в свою очередь позволило перейти на этап принятия преподавателем и студентами ролей в организации взаимодействия на паритетных началах, т.е. «координационный». В связи с этим произошло некоторое смещение акцентов в вопросах организации самого семинарского занятия. Важным моментом на данном этапе стало и то, что преподаватель передал ряд полномочий студентам. Так, студенты уже сами должны были определить свои ролевые позиции, определить содержание деятельности, выбрать форму отчетности и т.п. Таким образом, преподаватель осуществил переход от роли «организатор» к роли «фасилитатор».

В процессе непосредственного взаимодействия студенты становились активными субъектами учения.

Это обеспечивало студентам возможность выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут при изучении темы. Как мы видим, коренным образом меняется роль студента: теперь он не «исполнитель», а «соорганизатор».

Третий этап реализации технологии организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов был направлен на осуществление единой стратегии взаимодействия – кооперации.

Если на предыдущих этапах, какую бы роль не брал на себя педагог, разработка стратегии взаимодействия была его основной функцией, то на данном этапе разработка стратегии совместной деятельности становилась предметом взаимодействия преподавателя и студентов.

На этом этапе преподаватель выполнял роль «консультанта», а студент, поскольку выступал уже как субъект познавательной деятельности, принимал на себя роль «инициатора», то есть субъекта взаимодействия, способного не только соотносить свою роль с другим субъектом, но и установить самостоятельно новые связи между участниками совместной деятельности, инициировать совместную деятельность.

Средством реализации «кооперационного» этапа технологии являлись задания для самостоятельной работы студентов, которые выполнялись в форме группового проекта.

В целом опытная работа позволила выявить общие закономерности организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов, к которым отнесены:

1. возможность участия студентов в ролевом экспериментировании (исполнитель, организатор, инициатор);
2. сотрудничество и кооперация в процессе выполнения учебных заданий;
3. изменение ролей преподавателя в организации взаимодействия со студентами – от организатора к фасилитатору, далее к консультанту.

Для определения общей динамики оценки организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя мы сравнивали показатели констатирующего этапа эксперимента с результатами итоговой диагностики. Оценка организации интерактивного взаимодействия на заключительном этапе формирующего эксперимента осуществлялась студентами и преподавателями.

Оценка преподавателей организации интерактивного взаимодействия по всем трем критериям изменилась в сторону уменьшения по сравнению с результатами констатирующего этапа. Более высокие результаты констатирующего этапа опытной работы у преподавателей можно объяснить тем, что у них было обыденное представление об организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя, о его критериях и показателях. Подготовительная работа с преподавателями на первом подэтапе формирующего эксперимента способствовала более осознанной оценке организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя по критериям «совместность», «равенство активностей» и «субъектность», что привело к снижению ее результатов.

Если в начале эксперимента оценка студентами интерактивности была ниже, чем у преподавателей (соответственно 65,9% и 83,6%), то в результате реализации технологии организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя оценка студентами наличия интерактивности изменилась с 65,9% до 88,1%, в то время как оценка преподавателей несколько снизилась с 83,6% до 80,5%.

В результате сравнения данных констатирующего и итогового срезов по оценке студентов и преподавателей, можно сделать вывод, что преподаватели переоценивали «субъектность», в меньшей степени «равенство активностей» и «совместность», в результате опытной работы произошла адекватизация оценок преподавателей и студентов. Они практически совпадают.

Таким образом, анализ результатов опытной работы свидетельствует о положительной динамике оценки организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в ходе реализации технологии, которая включала в себя три этапа: ориентационный, на котором происходит мотивация и ориентирование студентов на взаимодействие в образовательном процессе; координационный, где обеспечивается принятие преподавателем и студентами ролей в организации взаимодействия на паритетных началах; кооперационный, на котором происходит кооперация взаимодействия на основе единой стратегии совместной деятельности.

Наибольшие изменения можно отметить по критерию «субъектность», так как в процессе опытной работы были использованы интерактивные технологии обучения, учтены возрастные особенности студентов, использовалась не только аудиторная, но и внеаудиторная работа преподавателей и студентов.

Анализ опытных данных позволил сделать вывод о том, что технология организации взаимодействия в образовательном процессе результативна, так как в ходе ее апробации появилась положительная динамика оценок организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 236 с.
2. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество: учебное пособие. – Л., 1999. – 112 с.
3. Кабиров А.Ф. Организация взаимодействия преподавателя и студентов в инновационном образовательном процессе педагогического вуза Дисс. ... к. пед. наук. – ОмГПУ, 2006. – 180 с.

УДК 378.147

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОДХОДА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН**

Демьянов В.Г.

*(к.э.н., доцент кафедры «Финансы и менеджмент», Северо-Казахстанский
государственный университет им. М. Козыбаева)*

Цвингер И.Г.

*(м.э.н., преподаватель кафедры «Финансы и менеджмент», Северо-
Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева)*

Андатпа

Мақалада веб-квестерді пайдаланудың білім алушыларға тәжірибелік-бағыттау әдісін қолданудағы мақсаттары, міндеттері, мазмұны және нәтижелілігі жинақталған.

Аннотация

В статье обобщены цели, задачи, содержание и результативность применения веб-квестов в практико-ориентированном методе подготовки обучающихся.

Annotation

The article summarizes the goals, objectives, content, and effectiveness in the use of web quests in practice-oriented method of training.

Кафедра «Финансы и менеджмент» более 10 лет осуществляет подготовку бакалавров по специальности «Финансы», дает комплекс знаний в области банковского дела, финансового менеджмента, налогов и налогообложения.

Главной задачей кафедры является подготовка высокопрофессиональных специалистов, способных эффективно работать в условиях рыночной экономики с учетом специфики перспективного развития Казахстана.

Профессия «финансист» входит в десятку самых престижных. Специалисты данной сферы высоко ценятся при условии их высокой квалификации. Выпускник ВУЗа должен хорошо разбираться в финансовом менеджменте, банковской деятельности, кредитах, страховании, управление финансами; знать основы организации денежно-кредитного регулирования, основы банковского и биржевого дела, основы организации налогообложения и страхования; быть подготовленным к профессиональной деятельности в учреждениях финансовой системы, способным самостоятельно работать на должностях, требующих аналитического подхода в нестандартных ситуациях; решать нестандартные задачи, прогнозировать экономические процессы в сфере денежных, финансовых

отношений; видеть перспективы развития финансово-кредитных отношений и перспективы своей профессиональной деятельности; иметь навыки компьютерных методов сбора, хранения и обработки информации, используемой для профессиональной деятельности.

С позиций компетентностного подхода от будущего специалиста требуется не только объем знаний, но и способность решать профессиональные задачи различной сложности на основе полученного в процессе обучения опыта.

Целью практико-ориентированного подхода к обучению является интенсификация процесса поиска, получения и накопления новых знаний, умений и владений навыками для выработки определенных общекультурных и профессиональных компетенций. В результате практико-ориентированного подхода в обучении должен являться такой уровень подготовки выпускника (бакалавра), который он был способен эффективно применять в практической деятельности на основе имеющихся у него компетенции. Цель «обучения действием» - преодолеть разрыв между тем, что обучающийся знает, и тем, что он делает, т.е. между теорией предполагаемых действий (знаниями) и практикой (деятельностью).

Таким образом, сущность практико-ориентированного подхода заключается в приобретении новых знаний и формировании практического опыта их использования при решении задач и проблем в профессиональной сфере. Основными принципами организации практико-ориентированного обучения являются: мотивационное обеспечение учебного процесса; связь обучения с практикой; сознательность и активность обучающихся. С целью актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся, развития компетенций преподавателями кафедры активно применяются технологии интерактивного обучения: дидактические, ролевые, деловые игры, тренинги развития и креативности, метод проектов, анализ нестандартных ситуаций и др.

В настоящее время обучающиеся свободно пользуются современными информационными технологиями, что упрощает для них процесс поиска информации, ее обработки и предоставления в различных презентативных формах. Одним из средств использования технологий в процессе занятия ориентированного на обучающихся, вовлеченных в учебный процесс и поощряющим их критическое мышление является веб-квест [1].

В современных условиях в различных сферах деятельности ощущается нехватка специалистов, способных самостоятельно и в команде решать возникающие проблемы, делать это с помощью получаемой из всемирной сети информации. Поэтому работа обучающихся в таком варианте проектной деятельности, как веб-квест, не только разнообразит учебный процесс, но и делает его живым и интересным, при этом развивая ряд таких компетенций, как:

- использование информационных технологий для решения профессиональных задач (в т.ч. для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, флеш-роликов, баз данных и т.д.);
- самообучение и самоорганизация;
- работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);
- умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;
- навык публичных выступлений (обязательно проведение защиты проектов с выступлениями авторов, с вопросами, дискуссиями) [2].

Образовательный веб-квест (webquest) – это проблемное задание с элементами деловой игры, для выполнения которого используются ресурсы Интернета. Основой веб-квестов является проектная методика, предложенная в 1995 году Берни Доджем (BernieDodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Берни Додж выделяет три принципа классификации веб-квестов:

- 1) по длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные;
- 2) по предметному содержанию - монопроекты и межпредметные веб-квесты;
- 3) по типу выполняемых заданий - пересказ, компиляция, загадка, журналистский, конструкторский, творческий, решения спорных проблем, убеждающий, самопознание, аналитический, оценочный, научный.

Изучение литературы позволило определить веб-квест –как сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме [3]. В процессе преподавания финансовых дисциплин используются такие типы веб-квестов, как пересказ, компиляция, научный веб-квест.

Задания напересказ-это самый простой пример использования Интернета как источника информации. Он допускается как задание для веб-квеста при условии, что:

- формат и форма докладов заметно отличается от оригинальных материалов, то есть не является простым копированием текста из Интернета;
- обучающиеся свободны в выборе того, о чем рассказывать и как организовывать найденную информацию;
- обучающиеся используют навыки суммирования, отбора и обработки информации.

Суть компиляционного задания заключается в том, что обучающиеся должны взять информацию из различных источников и привести ее к единому формату. Финальная компиляция может быть в форме какого-либо осязаемого или нецифрового продукта. Например, это может быть презентация, видеоролик или выставка.

Научные веб-квесты служат для знакомства и приобщения обучающихся к научным исследованиям. В Интернете много как исторической, так и свежей информацией, которая может быть полезной в любой науке.

Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции информационных технологий в преподаваемые дисциплины на разных этапах обучения в учебном процессе. Они могут охватывать отдельную проблему, тему, могут быть и межпредметными. Особенностью веб-квестов является то, что информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся, находится на различных веб сайтах. Преподаватель дает задание собрать материалы в Интернете по той или иной теме, решить какую-либо проблему, используя эти материалы. По завершении квеста, обучающиеся должны представить собственные творческие работы в электронной, печатной или устной форме.

При подготовке веб-квеста преподавателем проводится следующая подготовительная работа:

- намечается тема или определяется проблема;
- решается, сколько человек будут принимать участие в проекте;
- подготавливаются индивидуальные или групповые задания;
- составляется список сайтов, которые помогут в работе;
- подробно описываются требования и разрабатываются критерии оценки проекта.

Например, при изучении темы «Организация систем защиты вкладов: международный и национальный опыт» по дисциплине «Банковское дело», обучающиеся делятся на «аналитиков» и «экспертов». «Аналитикам» дается индивидуальное задание: подготовить сообщения о системе страхования депозитов в

конкретной стране по вопросам: год создания системы страхования, законодательная база, участники системы, виды депозитов подлежащих гарантированию (страхованию системой), условия и сумма выплат. «Эксперты» работают мини-группой из 2-3 человек. На основании собранной «аналитиками» информации «эксперты» составляют сравнительную характеристику систем страхования депозитов в странах мира, делают выводы, прогнозируют дальнейшее развитие. Свое исследование они представляют в виде мультимедийной презентации или в форме «круглого стола».

Для оценки работы обучающихся используются разработанные критерии оценки веб-квеста [4]. Данные критерии охватывают все направления работы обучающихся: полноту раскрытия темы, логику изложения, слаженность работы в группе, авторская оригинальность, качество оформления работы, грамотность речи, умение держаться перед аудиторией и т.д. Причем, для оценки качества выполненной работы может привлекаться «жюри».

Заключение, которое подводит итог веб-квеста, напоминает обучающимся о том, что они узнали и, возможно, дает установку на дальнейшую научно-исследовательскую работу по данной теме. В методическом аспекте важным для преподавателя являются комментарии результатов работы обучающихся.

Наблюдения за работой обучающихся показали, что они с интересом выполняют предложенные задания веб-квестов, проявляют изобретательность и творческий подход к поиску информации, подготовке презентаций, получают навыки работы в команде и публичных выступлений.

При использовании интерактивных форм обучения обучающийся сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Преподаватель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

Использование технологии веб-квестов повышает интерес обучающихся к изучаемой дисциплине, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет им получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению различных навыков.

Современные информационные технологии позволяют студентам принимать участие в профильных конкурсах и олимпиадах республиканского и международного уровня. Более 40 студентов кафедры «Финансы и менеджмент» принимали участие в международной студенческой олимпиаде «Битва банков», проводимой АО «Сбербанк России». Участники из России, Украины, Казахстана и Белоруссии управляли своими виртуальными банками, конкурируя между собой на виртуальном рынке. Разрабатывали стратегии развития банка, объемы кредитования и привлечения депозитов, размеры процентных ставок применительно к предлагаемым организаторами изменениям экономических условий среды функционирования. Сложность и реалистичность решаемых проблем позволила участникам получить практический опыт руководства банком, дать дополнительный стимул по актуализации знаний. Каждое получаемое задание обсуждалось в группе студентов, рассматривались различные варианты возможного развития событий, действия конкурентов, дальнейшие перспективы рыночного состояния.

Традиционным стало участие студентов кафедры в республиканской студенческой олимпиаде «Биржевой симулятор», проводимой Агентством финансовой информации «Ирбис». В ходе симуляции торгов на бирже, команды из 5 человек должны максимально увеличить сумму начального капитала. На виртуальной бирже происходит копирование реальной ситуации фондового рынка на казахстанской фондовой бирже «KASE». Таким образом, студенты не только получают навык участия в торгах, но и знакомятся с реальной ситуацией фондового рынка Казахстана.

Реализация практико-ориентированного подхода при подготовке финансистов требует применения технологий, которые способны вовлечь их в активную познавательную деятельность, создать условия для саморазвития и творчества. Участие в предметных конкурсах и олимпиадах, выполнение заданий веб-квест, которые интегрируют проектную, игровую и информационную деятельность, позволяет в активном режиме осуществлять подготовку обучающихся к будущей профессии, знакомить их с технологиями компетентностного обучения, реализовывать практическую составляющую подготовки будущих специалистов, обогащать обучающихся опытом использования финансовых продуктов и услуг.

Литература:

1. Садовская Ж.И. Использование технологии веб-квеста как способа повышения мотивационной деятельности студентов. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 8
2. Ганеева А.Р. Веб-квест в педагогике // Электронный ресурс//: <http://.naryishkin.spb.ru>
3. Фесенко А.А. Веб-квест как технология подготовки будущих учителей математики к формированию финансовой компетентности школьников. - Херсон: Государственный университет, 2015. – С. 12
4. Знакомимся с образовательной интернет-технологией: веб-квест // Электронный ресурс//<http://iktylka.blogspot.com>
5. Что такое образовательный веб-квест? //Электронный ресурс//:<http://project.457spb.ru/DswMedia/kvesttexnologiya.pdf>

УДК 378.1

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Дмитриев П.С.

(кандидат биологических наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева)

Лысакова Т.Н.

(кандидат биологических наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева)

Фомин И.А.

(старший преподаватель, магистр СКГУ им. М.Козыбаева)

Бектемирова А.А.

(магистрант СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

«Сын тұрғысынан ойлауды дамыту арқылы географиялық пәндерді оқытуда студенттердің оқу-танымдық белсенділігін арттыру» мақала тақырыбына берілген.

Мақалада критикалық ойлауды дамытудың тәсілдерін қолданудың нәтижелілігін зерттеуге арналған. Критикалық ойлауды дамыту технологияларының тәсілін қолданудың негізгі ерекшеліктері зерттелген. Критикалық ойлауды дамыту тәсілдері мен әдістерін қолданудың нәтижелілігін анықтау мақсатында педагогикалық эксперимент өткізілді.

Аннотация

К статье на тему: «Активизация учебно-познавательной деятельности у обучающихся при изучении географических дисциплин посредством развития критического мышления».

Работа посвящена изучению эффективности использования приемов развития критического мышления. Изучены основные особенности использования приемов технологии развития критического мышления при изучении географических дисциплин. Проведен педагогический эксперимент с целью выявления эффективности использования методов и приемов развития критического мышления.

Annotation

The article on the theme: "Enhancing learning and cognitive activity of students in the study of geographical disciplines through the development of critical thinking."

Work is devoted to studying the effectiveness of using methods of critical thinking development. Studied the main features of the use of methods of critical thinking development technology in the study of geographical disciplines. Spend a pedagogical experiment to test the effectiveness of the use of methods and techniques of critical thinking development.

Организационной основой реализации государственной политики Республики Казахстан в сфере образования является Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, обеспечивающая продолжение модернизации казахстанского образования. В ней в качестве программных целей определены: обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям; удовлетворение потребности учащихся в получении образования, обеспечивающего успех в быстро меняющемся мире; формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан.

В соответствии с Государственной программой поставлена цель - повысить долю учащихся, успешно освоивших образовательные учебные программы по естественно-математическим дисциплинам, улучшить результаты учащихся казахстанских общеобразовательных школ в международных сравнительных исследованиях (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), в оценке естественнонаучной грамотности учащихся 4-х и 8-х классов (TIMSS), в международном исследовании «Изучение качества чтения и понимание текста» (PIRLS) [1].

Актуальность темы определяется социальным заказом общества на творческую личность учащегося, выпускника, обладающего критическим мышлением, способного осваивать, преобразовывать и создавать новые способы организации своей учебной деятельности и генерировать новые идеи и, одновременно с этим недостаточной разработанностью вопросов, связанных с развитием критического мышления обучающихся в процессе обучения; необходимостью теоретико-эмпирического поиска, обоснования и создания психолого-педагогических условий и средств, способствующих развитию критического мышления обучающихся.

Таким образом, проблема подготовки обучающихся, в том числе, соответствующих современным требованиям сохраняется. Существует необходимость в способах и средствах, обеспечивающих качественную подготовку выпускников.

Одним из средств улучшения профессиональных навыков будущих выпускников, готовых к инновациям, способных к самообразованию, к разработке

технологий проектирования эффективной учебной деятельности, считается формирование у них особых умений мыслительной деятельности, которые мы связываем с понятием критического мышления [2].

Развитию критического мышления будущего выпускника, могут способствовать разные учебные дисциплины.

Так, одно из центральных мест в учебном процессе занимает географические дисциплины и от того какими принципами преподаватели будут руководствоваться при обучении, во многом будет зависеть качество подготовки будущих выпускников.

Все это объясняет необходимость и целесообразность осуществления исследования в данной области, а также позволяет представить формирование критического мышления как средство постоянного профессионального совершенствования подготовки будущих специалистов.

Цель исследования: исследовать эффективность использования методов и приемов развития критического мышления при изучении географических дисциплин.

Для реализации сформулированной цели были поставлены следующие **задачи:**

- изучить в психолого-педагогической литературе сущность понятия «критическое мышление»;
- рассмотреть особенности использования методов и приемов развития критического мышления;
- обосновать и экспериментально проверить эффективность использования методов и приемов развития критического мышления.

Понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок: с одной стороны, оно ассоциируется с негативным, так как предполагает спор, конфликт, дискуссию; с другой стороны, понятие: «критическое мышление» ассоциируется с такими понятиями, как: «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление». При всем разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл, который отражает оценочные и рефлексивные свойства мышления. Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать её с различных точек зрения, делать выводы относительно её точности и ценности, то есть критически мыслить [3].

С целью развития критического мышления был проведен педагогический эксперимент. Целью педагогического эксперимента является реализация экспериментальной системы обучения с использованием разработанных методов и приемов развития критического мышления.

Нами разработаны план - конспекты занятий с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления.

Критериями эффективности развития навыков критического мышления были выбраны:

- Умение формулировать корректные вопросы;
- Умение аргументировано отстаивать свою позицию;

- Владение навыками поиска, трактовки, анализа различных видов информации;
- Умение слушать других участников учебного процесса;

Для развития критического мышления при изучении географических дисциплин необходимо создание и применение специальных методических инструментов. Одним из этих эффективных инструментов стала педагогическая технология развития критического мышления.

Глобальной целью данной технологии стало развитие таких мыслительных навыков, которые возможно применить не только при обучении, но и в повседневной жизни. Известная китайская пословица гласящая «Скажи мне – я забуду, покажи мне – я запомню, вовлеки меня – я пойму» очень точно сумела передать суть технологии, направленной на развитие ученика.

Технология развития критического мышления представляет собой совокупность разнообразных приёмов, направленных на то, чтобы заинтересовать обучающихся (пробудить в них исследовательскую, творческую активность), предоставить им условия для обобщения информации, способствовать развитию критического мышления, навыков самоанализа, рефлексии [4].

Развитие критического мышления – это естественный способ взаимодействия; отправная точка для развития мышления. «Людам необходимо думать о том, что они делают и зачем, во что они верят и почему. Ни одного дня не должно пройти без этих вопросов [5].

В целом занятия проходили более активно, плодотворно, обучающиеся из объекта обучения становятся полноправными участниками процесса обучения. На занятиях присутствовали монологи, диалоги обучающихся. Атмосфера уважительного отношения к чужому, пусть даже неверному мнению, приводит к открытому диалогу, провоцирует на дискуссию, исключает боязнь получить за неправильный ответ неудовлетворительную оценку. Дети работали с интересом, им нравилось выполнять эти задания. В процессе этого возникает диалог, который тоже направлен на развитие критического мышления. Диалог помогает оценить степень развития у детей логического мышления, умения размышлять.

Делая вывод, можно сказать следующее, обучающиеся способны вести диалог, в процессе которого у них развивается мышление, они учатся рассуждать, при этом стараются строить правильно свои ответы.

Основы критического мышления могут быть развиты и в работе с обучающимися, начиная с очень ранней стадии их обучения, в целях развития необходимых навыков. Наиболее оптимальный для этого путь – стимулирование обучающихся к доказательствам на основе собственного опыта. Мы располагаем достаточным количеством примеров об образе жизни в различных частях мира и в различные периоды истории, которые можно использовать для мотивирования в обучающихся любознательности и развития навыков критического мышления.

Это можно показать на примере, отбора и сортировки информации, когда обучающиеся работают с иллюстрациями. Данный вид работы помогает мотивировать обучающихся к дальнейшей работе. Работая с иллюстрациями обучающиеся, проанализировали, что это за картинки к какой теме они относятся. Это помогло им в дальнейшем работать на уроке, собирать необходимую информацию. Наблюдая за детьми, можно сделать следующий вывод, каждый ребёнок мыслит по своему, и придерживается своего мнения, но и старается выслушать мнение всех обучающихся. Конечно, в процессе данной работы

обучающиеся с «высоким» уровнем успеваемости определили данную проблему быстрее, чем обучающиеся со «средним» и «низким» уровнем успеваемости.

Использование стратегии развития критического мышления обучающихся, сотрудничество на уроке позволяют всех учащихся включить в учебный процесс, создать условия для формирования интеллектуальных умений учащихся, обеспечить три составляющие успеха на уроке: интеллектуальное и коммуникативное развитие и осознание значимости личного вклада каждого в общее дело.

Ход и итоги проведенного исследования подтвердили состоятельность выдвинутого положения о том, что умения критически мыслить будет развиваться у обучающихся при создании специальных условий обучения и использовании специальных средств технологии развития критического мышления.

Для определения реальной ситуации по формированию навыков критического мышления у обучающихся был проведен констатирующий этап эксперимента. Наиболее сложной частью экспериментальной работы явилась выработка у обучающихся критического отношения к информации и источникам ее получения. Потребовалась разработка специальных заданий, текстов для оценки и проверки информации. К завершению формирующего этапа эксперимента по всем критериям была отмечена положительная динамика.

В целом критически мыслящие обучающиеся активны в процессе постановки вопросов и анализа доказательств, сознательно применяя стратегии для определения значений; они скептически в отношении к визуальным, устным и письменным доказательствам; открыты для новых идей и перспектив.

Таким образом, вооружение обучающихся навыками и качествами, необходимыми для жизни в XXI веке и в последующих веках, является важной и стимулирующей целью для преподавателей, которая не может быть проигнорирована. Обучающиеся должны развивать критическое мышление и навыки исследования, которые позволят им эффективно и успешно участвовать в более широких коммуникативных процессах, к которым у них имеется увеличивающийся доступ.

В заключении можно предположить, что гуманизация и демократизация современного образования, развитие дистанционного обучения будут способствовать росту самостоятельности обучаемого в поиске, приобретении и осмыслении учебной и прочих видов сведений. В данном аспекте, трудности формирования умений критического мышления окажется еще более значимой для исследователей, а технология ее осуществления в учебном процессе высшей школы будет совершенствоваться.

На основании проведенного исследования были сделаны **выводы**:

1 Развитие критического мышления – является не отдельным навыком, а система разнообразных умений и навыков. Они развиваются системно и постепенно, в результате формирования и воспитания личности. Развитие происходит быстрее, когда обучающиеся на занятиях активно участвуют в процессе обучения, и дополняют свой багаж знаний новыми, сравнивают то, что было увидено и приобретено в результате исследований, сопоставляют имеющиеся знания с иными трудами в этой сфере или в другой (опираясь на свои результаты определить междпредметные связи). Целенаправленное внедрение навыков и умений критического мышления в образование обязано развивать определенный вид познавательной деятельности и мышления.

2. Педагогическая технология развития критического мышления выдвигает свои особенности организации и осуществления обучения. На занятиях познания мира обучающей теме выдается главную роль: его зачитают, готовят к пересказу, выполняют анализ, трансформируют, интерпретируют, дискутируют и пишут сами. В результате внедрения приемов и методов формирования критического мышления на занятиях создаются специальные условия, которые помогают обучающимся иметь возможность аргументировать свою точку зрения и постоянно ее отстаивать, принять чужую позицию при изучении материала. Все это способствует критическому осмыслению обсуждаемых проблем, развитию социальных ценностей.

3. В результате констатирующего этапа работы, было выявлено, что произошел рост по всем показателям развития критического мышления. Таким образом умение задавать вопросы увеличилось на 30 %, умение аргументировать возросло с 45 % до 75 %, умение работать с информацией возросло на 30 %, а также умение слушать других увеличилось с 55% до 85%. По итогам проведения контрольного этапа эксперимента было выяснено, что предложенные задания, на занятиях способствуют формированию навыков и умений критического мышления.

Литература:

1. Инструктивно-методическое письмо Республики Казахстан на 2014-2015 учебный год от 26 июня 2014 года.
2. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления.// Школьные технологии.- 2004.- №2. - С.3-11.
3. Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // Journalism and Mass Communication Education. 1995. N 50/34. - p.4-11.
4. Гусаков В.П. Инновационные методы обучения в высшей школе: учебно-практическое пособие.- Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева, 2007. - 92с.
5. Загашев И.О., Заир-Бек С.И, Критическое мышление: технология развития. - СПб: Альянс «Дельта», 2003. - 148 с.

УДК 39: 372.828

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ КАЗАХСКОГО НАРОДА В ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ КАЗАХСТАНА

Добровольская Л.В.

(к.п.н. ВАК России, старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева)

Тагильцева Н.Г.

*(д.п.н., профессор, заведующий кафедрой «Музыкального образования»
Института музыкального и художественного образования УрГПУ,
г. Екатеринбург, РФ)*

Андатпа

Мақала жақын және алыс шет балалардың музыкалық білім беру бағдарламаларын бірқатар көрініс ретінде, қазақ және орыс жастардың білім берудегі халық педагогикасының дәстүрлерін рөлін талқылайды, сондай-ақ аспаптық және вокалдық музыка қазақ халық музыкалық дәстүрлерін сақтау және дамыту мәселесін, жүзеге асыру көтереді, бәлкім, авторлардың пікірінше, этнографиялық құралдар және халық дәстүрлерін нақты жинағын пайдаланып, сондай-ақ қазақ педагогика этнография, қазақ философиясы, этникалық мәдениет және қазақ этникалық білім беру жүйесі болып табылады зерттеу пәнін қиылысында қалыптасқан ғылым оқыту және оның

саласының ажырамас бөлігі болып табылады, ол ол адамның өмір бойы үздіксіз жүзеге асырылады.

Аннотация

В статье рассматривается роль традиций народной педагогики в воспитании казахстанской и российской молодежи, нашедших свое отражение в ряде программ по музыкальному воспитанию детей ближнего и дальнего зарубежья, а также поднимается вопрос сохранения и развития казахских народных музыкальных традиций в инструментальной и вокальной музыке, осуществление, которого, возможно, на взгляд авторов, с помощью определенного набора этнографических средств и народных традиций, так как, казахская этнопедагогика является составной частью педагогической науки и её отрасль, сформировавшаяся на стыке этнографии, казахской философии, этнической культуры и предметом исследования которой, является система казахского этнического воспитания, осуществляемая непрерывно в течение всей жизни человека.

Annotation

The article discusses the role of the traditions of folk pedagogy in the education of the Kazakh and Russian youth, as reflected in a number of programs for the musical education of children near and far abroad, and also raises the issue of preservation and development of Kazakh folk musical traditions in instrumental and vocal music, the implementation of which, perhaps, in the view of the authors, using a specific set of ethnographic tools and folk traditions as well as Kazakh pedagogy is an integral part of science teaching and its industry, formed at the intersection of ethnography, Kazakh philosophy, ethnic culture and the subject of study which is the system of the Kazakh ethnic education which is carried out continuously throughout a person's life.

Традиции играли важную роль и в воспитании казахской молодежи, они и сегодня, пройдя через испытания временем, служат основой формирования музыкальной культуры казахов. Тенденция сохранения и воссоздания определенных традиций народного музыкального воспитания прослеживается на протяжении многих веков, как в народной педагогике, так и в педагогике, реализуемой в системе обучения и воспитания детей в различных учебных заведениях. Примечателен тот факт, что казахи всегда придерживались мнения, что традиции не являются чем-то незыблемым и претерпевают изменения в ходе истории. Все это позволяет говорить о том, что и в музыкальном воспитании детей, придерживаясь веками выработанных традиций, включали в процесс воспитания новые, недавно появившиеся традиции. Что же касается представителей других национальностей, то и им, и их детям, живущим в современном Казахстане, необходимо знать и понимать музыкальную культуру титульной нации. Примером тому может стать народная педагогика музыкального воспитания русских детей, содержание которой было основано на использовании определенных детских вокальных жанров – песенок, попевок, закличек, колыбельных и т.д. В русской народной педагогике музыкальное воспитание ребенка включало обучение игре на свирели, дудке, на инструментах, которые изготавливали взрослые и сами дети из подручного материала – сухих веточек, плодов деревьев (например, плод акации, из которых детьми изготавливали «пикульки» или «пикули»), корней деревьев. Все эти традиции нашли свое отражение в ряде программ по музыкальному воспитанию детей (Г. Науменко., Л. Шамина и др.). В Западной системе музыкального воспитания были особо востребованы инструментальные импровизации детей, в которые иногда вплетались вокальные фрагменты. Однако, чаще всего, такая импровизация производилась на элементарных ударных инструментах. Эти традиции отразились в системе музыкального импровизирования детей «Перкустра», которая на сегодняшний день популярна во Франции, Канаде, Англии и США. По мнению

Л.А. Буряковой, эта система предполагает комплексное восприятие и воссоздание ребенком основных элементов музыки (тембр, пульсация, темп, ритм), позволяющее юному исполнителю выразить свое творческое «Я» в форме коллективного поли ритмического музицирования [1,с77]. Сегодня в странах западной Европы чрезвычайно популярной является система музыкального воспитания детей К. Орфа, разработанная на основе принципов музыкальной народной педагогики. В ней, как справедливо отмечает Т.Э. Тютюнникова, как и в народной музыкальной педагогике органично сочетаются игра, песня, танец в их неразрывном единстве [2,с.116]. История педагогической культуры казахского народа уходит вглубь веков. В определении профессора С.А.Узакбаевой «народная педагогика понимается как естественноисторический процесс, ведущий к формированию обычаев и традиции, которые в форме народного творчества передаются последующим поколениям» [3,с.157]. По словам К.Д. Ушинского, воспитательная сила фольклора, закладывающего нравственные представления ребенка, формирующего его внутренний мир, столь велика, что вряд ли, кто-нибудь «был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа»[4,с104]. Хорошо зная народные обычаи, обряды, традиции, он пришел к выводу, что «мудрость предков – зеркало для потомков» и потому, ратовал за народное воспитание, так как оно является живым образцом в процессе народного развития. Казахстанский ученый-исследователь К.Ж. Кожахметова особенно выделяет казахскую этническую педагогику и подчеркивает, что в русле данной отрасли знания, исследуются особенности казахского этнического воспитания, исторически сложившегося в конкретных условиях проживания казахского этноса, на формирование которого оказала влияние его культура, быт, обычаи, традиции, язык, верования. Она дает следующее определение: «казахская этнопедагогика - составная часть педагогической науки, ее отрасль, сформировавшаяся на стыке этнографии, казахской философии, этнической культуры, предметом которой является система казахского этнического воспитания, осуществляемая непрерывно в течение всей жизни в семье, в «учреждениях народного образования»[5,с.16].

Каким же образом традиции народного музыкального воспитания отражаются в современном музыкальном образовательном пространстве Казахстана? Прежде чем ответить на данный вопрос, следует в наиболее общем виде рассмотреть те или иные традиции, которые, несомненно, в силу их специфичности и долговременности необходимо использовать в воспитании детей. За свою многовековую историю казахский народ, как и любой другой народ, накопил огромный и своеобразный опыт воспитания подрастающего поколения, а передовые народные традиции сохранили свою актуальность и в наши дни. Особое место в казахской народной педагогике принадлежит традициям эстетического воспитания. Дети, как правило, были помощниками старших во всём: от изготовления ковров, традиционных, украшенных совиными перьями женских головных уборов, декоративной вышивки (кесте) девочками, до изготовления художественных изделий из серебра, золота и меди, конской сбруи седел мальчиками. Казахская детвора всегда принимала участие во всех национальных играх, и, тем более, были свидетелями музыкального состязания – айтыс. Каждый приезд в аул знаменитого акына, певца или сказителя, без которого не проходил не один праздник у казахского народа, известного своими талантами был поводом для сбора детвора - самого благодарного слушателя.

Не является в этом плане исключением и современное музыкальное образование детей. Использование в образовании детей средств народной педагогики, традиций устного народного творчества, музыкального наследия в единстве и взаимном обогащении является не только необходимым, но и закономерным процессом. Освоение детьми традиций народной музыки, тогда, когда они впитывают дошедшие из глубины веков естественные ритмы, интонации, вписанные в «мир детства», лучшим образом позволяют реализовать искренние детские искания. Обращаясь к проблеме приобщения школьников к казахским традициям, мы ограничились исследованиями детей младшего школьного возраста, с помощью определенного набора этнографических средств и народных традиций. Это определяется тем, что именно в этом возрасте закладываются основы социального поведения человека, формируются его ценностные ориентации. В качестве средств этнографической культуры мы определили казахские традиции, музыкальный фольклор (инструментальные произведения), основанный у казахов на импровизации, которые способствуют успешному приобщению молодого поколения к казахской национальной культуре и утверждают в качестве приоритетных - общечеловеческие ценности - нравственность, трудолюбие, уважение к старшим, любовь к родине, человеку. Приобщение детей к традициям того или иного народа, особенно значимо в дошкольные, младшие школьные годы. По мнению ученых Д.С. Лихачева, В.Г. Безносова, В.П. Зеньковского, ребёнок является будущим полноправным членом социума, и именно ему предстоит осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие этноса через включение в культуру и социальную активность [6, с.28]. Дети, наряду с освоением музыкальной традиции казахского народа, знакомятся с мифами, легендами преданиями казахского народа, и так постепенно вместе с музыкой в детские души проникает история казахского народа, его поэтический и музыкальный фольклор, судьбы и творения народных музыкантов. Музыкальный фольклор как часть народной культуры аккумулирует весь духовно-практический опыт народа. Картина мира, воспроизводимая в нем посредством слова, музыки, действия, транслирует вечные нравственные ценности, задает ребенку надежные ориентиры в окружающем его культурном пространстве. Народная музыка, обладая большим интеллектуальным, мировоззренческим, и творческим потенциалом, является верным средством воспитания преемников традиций, открытых для диалога с другими народами. В работе с детьми особое значение имеет обращение к подлинным формам фольклора. Музыкальное искусство, предоставляет детям возможность осознать себя как духовно-значимую личность, развить способность художественного, эстетического, нравственного оценивания окружающего мира. Освоить непреходящие ценности культуры, перенять духовный опыт поколений.

На современном этапе главная задача музыкального воспитания школьников средствами музыкальных традиций - повернуться лицом к народной музыке, начиная с самого раннего возраста, когда ещё только закладываются основные понятия у ребёнка, формируются речь и мышление, развиваются способности, умения и навыки. Начиная с самых доступных форм творческих заданий, младшие школьники без особого труда импровизируют движение. Для этого им достаточно представить себя действующим лицом той или иной песенки. Если же предлагается игра с заранее определенными правилами, то и здесь каждый, как того и требует природа фольклора, проявляет себя индивидуально, по-своему. Задача учителя музыки не сводить проблемы музыкального воспитания и

образования к информации, а средствами искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, чтобы у школьников развивался не только интеллект, но и душа. Постигание народной музыкальной культуры в школе идет по двум направлениям: *во-первых*, это изучение подлинных или стилизованных образцов народного фольклора; *во-вторых*, это знакомство с музыкальными произведениями композиторов, в которых ярко выражено фольклорное начало или использованы подлинные народные мелодии. Однако важно, чтобы исходный материал был подобран в соответствии с их возрастными особенностями. Младшие школьники подвижны, чутко реагируют на образную яркую, эмоциональную, выразительную речь, только в этом случае они также эмоционально включаются в игру. Анализ литературы по обозначенному вопросу позволил определить следующие положения. На протяжении длительной истории развития казахского этноса произошёл естественный отбор определенных видов творчества, таких, которые были наиболее приемлемы для мира кочевников. Поэтому такими видами стали музыка и поэзия. Музыкально-поэтическое и инструментальное искусство сконцентрировало в себе все духовные силы казахского народа, выражая его нравственные законы, убеждения и взгляды. Следует отметить, что именно музыка, музыкальное искусство имело у казахов превалирующее значение не только для эстетического освоения действительности, но и для миропонимания вообще. Взаимосвязь музыки и человека давала возможность гармоничного существования казахского этноса. Можно предположить, что потеря казахами этих связей, а также свойств музыки, её смыслообразующих качеств может привести к окончательному разрыву устоявшихся веками связей Человека и Мира. Именно поэтому в казахской народной педагогике народное творчество и, особенно, творчество музыкальное было одним из средств воспитания. «Музыкально – педагогический фольклор казахского народа, как отмечает Г.М. Аубакирова, «являлся средством воспитания и коммуникаций поколений» [7,с.198], добавим, и средством передачи определенных музыкальных и культурных традиций. Еще одной особенностью музыкальной культуры казахского народа, которая должна воплотиться в определенную воспитательную традицию, было преобладание инструментальной музыки над музыкой вокальной. Действительно, если в русской музыкальной культуре именно «песенность», «протяжность» является специфической особенностью, то у казахов такой особенностью является инструментальность. Инструментальная музыка, как отмечает И. Земцовский, является существенной автономной, но необъемлемой частью традиционной музыкальной культуры. На протяжении всей истории формирования и развития она тесно связана с самыми разнообразными формами художественного творчества и пользуется разнообразными «подсмотренными и подслушанными» приемами, по-своему отражает общие идеи, темы, художественные принципы, способ мышления этноса, класса, эпохи» [8,с.30]. Традиционная инструментальная музыка, по мнению И. Мациевского, существует только в исполнении. Ее образцы передаются при непосредственном исполнительском контакте от музыканта к музыканту, от поколения к поколению. Они более или менее полно фиксируются лишь в памяти носителя [9,с.160]. Прямое (без посредника в виде зафиксированного текста) общение между создателем-исполнителем и слушателем - неперемное условие существования произведения традиционной музыки. Основным средством традиционной интерпретации и восприятия народной словесности и песни служат вокально-речевой аппарат и слух

исполнителя. Так, по мнению ученого, коммуникация и сохранение традиции осуществляется по каналу «уста-уши-память-уста» [там же с.168]. Все это справедливо и в отношении казахской инструментальной традиции, где исполнитель сочетает в себе одновременно и слушателя, и создателя и передатчика. Следует отметить, что казахские музыкальные мифы и легенды « ставят музыкальный инструмент на высшую ступень мироздания, как создателя и носителя космического порядка, проводника чистых энергий, объединяющих в гармоничное целое Космос, Природу и Человека» [10,с.106]. Известно, что главным инструментом казахов являлась домбра, история существования которой насчитывает века. Домбра, по мнению философа С.Ш. Аязбековой, считается «главным источником этнокультурной информации казахов. Обобщая опыт жизни народа, его исторические, нравственные, философские воззрения, она служила важнейшим связующим звеном в объединении народа. Причем связью как в горизонтальном пространстве, объединяя народ в единое этнокультурное целое, без родоплеменных, социальных и иных градаций, так и в вертикальном членении, служа связью Прошлого-Настоящего-Будущего» [там же с.21]. Не случайно в народе говорят о том, что Бог вложил в душу каждого казаха частицу кюя с момента его рождения. «Хорошим домбристом в Казахстане считается тот музыкант, - отмечал академик, писатель А. Жубанов, - который способен перенять кюя с одного прослушивания. И характерными в этом отношении являются известные традиционные состязания исполнителей на домбре - айтысы, которые основывались на ...молниеносном усвоении кюя» [11,с.18]. Но и помимо домбры, казахи активно включали в процесс музицирования многие исконно народные и древние инструменты: асатаяк, дабыл, дангыра. Все вышеуказанное говорит о том, что включение в процесс инструментального музицирования таких инструментов, как асатаяк, дабыл, дангыра является определенной культурной и музыкальной традицией казахского народа. Следует отметить, что процесс обучения детей игре на этих инструментах проходил, как правило, в доме учителя. Соответственно, не было и жесткой учебной программы, фиксированного репертуара, которым должен был овладеть ученик. Восток всегда высоко ценил учителя, который выступал не только в роли наставника, но в роли отца. Не случайно казахский народ всегда говорил, что «Мұғалімді сияқты әкені жақын ардақта» – «Учителя почитай, как отца родного» [12,с.35]. Итак, из выше сказанного следует то, что одним из традиционных способов музицирования у казахов являлась инструментальная импровизация, обучение которой необходимо учитывать в процессе музыкального воспитания детей в современном Казахстане. Эта необходимость также вызвана тем, что в музыкальном образовании детей и юношества в Казахстане, все-таки, ощущается превалирование европейских способов и средств обучения. «Музыканты, прошедшие все стадии европеизированного обучения, начиная с музыкальной школы, в основной массе представляют собой тип совершенно отличный от традиционного», отмечают Б. Аманов и А. Мухамбетова [13,с.377]. «Потеряв мировоззренческую основу своего искусства, они потеряли и технологии: они не импровизируют и не создают новых произведений. Основное, к чему готовила и готовит их до сих пор система государственного обучения – уметь играть свою партию в оркестре под управлением дирижера, играть европейские опусы и обучать детей по нотной грамоте» [там же, с. 378]. Приведенные мысли авторов могут быть отнесены не только к системе профессионального и предпрофессионального, но и к системе общего музыкального образования детей в Казахстане. Поэтому мы считаем, что

включение детей в процесс инструментальной импровизации позволит продолжить традицию музыкальной культуры казахского народа и приобщить детей к этой культуре. «Следует отметить, что в последнее время в Республике Казахстан разработано достаточное количество программ обучения детей музыкальному искусству. Среди них следует отметить следующие программы: «Мурагер», которая помимо многих задач, решает задачу обучения детей игре на одном из национальных казахских инструментов – домбре». Однако, конечно, не во всех школах Казахстана используется данная программа. Поэтому, детям для исполнения следует использовать более простые – шумовые и ударные инструменты, которые являются имитацией настоящих народных инструментов [14, с.144]. Произведенный анализ учебников, позволил сделать вывод о том, что инструментальная импровизация почти не используется на уроках музыки у школьников 1-4 классов, что приводит к заключению о том, что инструментальная импровизация, являющаяся традиционной в музыкальной культуре казахов не доступна для освоения школьникам на уроках музыки.

В связи с этим, предлагается следующие направления работы для включения в уроки музыки данного вида музыкальной деятельности, относящейся к традиционной в музыкальной культуре казахского народа: введение инструментальной импровизации для осуществления звукоподражания природным явлениям; введение инструментальной импровизации для звукового изображения того или иного жизненного события; введение инструментальной импровизации для аккомпанемента поэтическому произведению; введение инструментальной импровизации для аккомпанемента песне или танцу. Отметим, что все эти направления в условиях общеобразовательной школы могут быть реализованы с использованием только определенной группы инструментов – шумовых или ударных. К ним в казахской народной музыкальной культуре относятся асатаяк, дабыл, дангыра, туяктас. Эти инструменты с успехом могут быть использованы учителем музыки в школах. Отметим и тот факт, что многие дети сами, а также с помощью родителей, могут изготовить тот или иной шумовой музыкальный инструмент. Известно, что для казахского творчества, главным является образ жизни и цикл жизни человека, что, как правило, отражается в инструментальных импровизациях взрослых музыкантов. Именно события из циклов жизни человека, представленный в мушель (циклический 60-ти летний календарь), как отмечают Б. Аманов и А. Мухамбетова, являлись основным содержанием произведений народной музыки. *Первое направление* может быть реализовано следующим образом. На уроках музыки могут быть использованы творческие задания на включение имитации (звукоподражание) звуковым природным явлениям, например, пению птиц, звукам казахской степи, шум дождя и т.д. Для исполнения этих произведений в процесс импровизации могут быть введены музыкальные пьесы «Сары арка» Курмангазы, «Бул-бул» Даулеткерей и т.п. Специфическим звукоподражанием, которое встречается повсеместно в музыкальных произведениях, как казахского народа, так и в произведениях казахских композиторов является имитация скачки, достигаемая с помощью ритмического остинато. На уроке музыки учитель может включать творческую импровизацию, исполняемую на шумовых инструментах, которая может быть оформлена различными ритмическими вариантами. Для большего эффекта, в такую импровизацию можно вводить музыкальное произведение, основные художественные образы которого связаны со скачкой. *Второе направление* - импровизация, включающая звуковые явления жизни. Такие, как

мерный звук качелей, на обрядовых играх молодежи (Алты бакан), ритм танцевальных кюев (би кюй), скороговорки (жанылтпаш), которые могут звучать на праздниках. Эти звуки сопровождают многие события жизни человека. *Третье направление* – связанное непосредственно с введением музыкальной импровизации детей в процесс поэтической импровизации. Исследователи казахского музыкально-поэтического фольклора отмечают, что во многих кюях слово является важной и необходимой эстетической составляющей. Слово может предшествовать кюю, может иллюстрировать музыкальное исполнение, может так же, как и кюй говорить об одном и том же, а, может и содержательно быть не связанным с ним. Сами дети могут выбирать тот или иной музыкальный инструмент, имитирующий пение птицы, шум ветра, дождя и т.п. Для имитации, например, скачки коня в просторах казахской степи, можно подобрать и музыкальное произведение, которое явится основой для шумовой импровизации, например, Курмангазы «Сары Арка» - «Золотая степь». Последнее, предлагаемое нами направление – это включение инструментальной импровизации для аккомпанемента песен и танцев. Для детей младшего школьного возраста во все времена являются востребованными детские песни, попевки, прибаутки, колыбельные, которые исполняются взрослыми для них и которые они поют сами. В первый период жизни, в первый мушель (*мушель балалык*) родственники, прежде всего, бабушки и дедушки, мамы, сестры, братья поют детям множество песен, которые затем и они, освоив, начинают петь своим братьям и сестрам. Таких примеров песен имеется достаточно в казахском музыкальном фольклоре. Проведенный нами анализ учебников для учащихся общеобразовательных школ Казахстана показал, что детские песенки, попевки широко используются авторами для организации уроков музыки. При исполнении этих песен может быть включена и инструментальная импровизация, исполняемая одним или двумя учащимися на шумовых, ударных инструментах. Также ученики смогут исполнять импровизацию на ударных инструментах для аккомпанемента танцев. Музыкальным материалом для такой работы могут стать би кюй (танцевальные кюй), а также многочисленные песни-танцы, которые имеются в учебниках по музыке для школьников Казахстана.

В настоящей статье были затронуты лишь некоторые традиции музыкальной культуры казахов, а также традиции народной музыкальной педагогики казахов, которые могут и должны вводиться на урок музыки в школах Казахстана. В качестве перспективного направления, исследуемого нами в настоящее время, можно обозначить импровизации-соревнования, столь популярные у казахских музыкантов-исполнителей и импровизации-диалоги. Методика их введения в урок – является насущной проблемой, решение которой вводит учащихся в своеобразный и бесценный мир казахского народного музыкально-поэтического фольклора. Пройдя через испытания временем, традиции, в том числе и музыкальные, играют важную роль в воспитании молодежи, являясь основой формирования национального самосознания. Происходит это благодаря тому, что каждое новое поколение стремится приобщаться и поддерживать лучшие традиции своего народа, что дает им возможность помнить о своих корнях, истоках, чтить память своих предков.

Литература:

1. Бурякова Л.А. Педагогические системы «творческого пробуждения» личности в музыкальном образовании Франции: Дисс...канд.пед наук:13.00.01 Ростов н/Д,2002.-181 с.

2. Тютюнникова Т.Э. Программа, опередившая ребёнка. Начальная школа. №5 2000.- с.115-119. <http://www.school2100.ru/izdaniya/magazine/archive/>
3. Узакбаева С.А. Самобытная национальная культура как средство воспитания школьников. «Музыкальное образование в Казахстане» Хрестоматия, вып.1. Алматы. Компьютерно-издательский центр ОО «ДОИВА Медеуского р-на Алматы» 2007. – 272с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. – М.: Просвещение, 1974. – 155с.
5. Кожаметова К.Ж. Поликультурное образование в условиях моноэтнического Казахстана: Проблемы и перспективы. – Алматы, 2007. – С.10-19.
6. Лихачев Д.С. Прошлое будущему: Статьи и очерки. Л.: Наука, 1985. – 150с.
7. Аубакирова Г.М. Семейное, религиозное и светское музыкальное образование в Казахстане в 19 веке. /Музыкальное образование в Казахстане. Хрестоматия вып.1. Алматы, Компьютерно - издательский центр ОО «ДОИВА» 2007. – 272с.
8. Земцовский И.И. Народная музыка и современность (к проблеме определения фольклора) // Современность и фольклор». М. Музыка, 1977. - С. 28-75.
9. Мацеевский И. Народная инструментальная музыка как феномен культуры. Алматы Дайк – Пресс. 2007. – С. 159-160.
10. Аязбекова С.Ш. Картина мира этноса: Коркыт-ата и философия музыки казахов. Алматы: Компьютерно - издательский центр Института философии и политологии. 2000. – С.88-89.
11. Жубанов А. «Казахский народный инструмент домбра» в кн. Музыказнание. Алма-Ата. 1976. вып.8-9. – С.18.
12. Казахские пословицы и поговорки /Под ред. Д.ф.н. А. Дербисалина. - Алма-Ата: Казахстан, 1975. - 92 с.
13. Аманов Б., Мухамбетова А. Казахская традиционная музыка и XX век. Алматы: Дайк-Пресс, 2002. – 544 с.
14. Добровольская Л.В., Тагильцева Н.Г. Идеи казахских философов прошлого в музыкальном воспитании школьников Республики Казахстан // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. - № 1 (71). – С.145-149.

УДК 373.292

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5 – 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ПРОГУЛКАХ

Дюсенбаева Б.А.

*(старший преподаватель, магистр кафедры «Педагогика и психология»
СКГУ им. М.Козыбаева)*

Аннотация

Зерттеу ерекшеліктері анықталды далада қыдыру мектепке дейінгі 5-6 жас балаларды коммуникативтік сөйлеу тілі қалыптастыру сөйлеу жалпы дамымаған

Аннотация

В исследовании выявлены особенности формирования коммуникативной речи у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи на прогулках.

Annotation

In research the features of forming of communicative speech are educed for preschool children 5-6 with the general excalation of speech on walks.

В соответствии с Законом Республики Казахстан от 21 июля № 319-III «Об образовании», каждому ребенку должно быть гарантировано право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями [1].

Социально-экономическое развитие Казахстана выдвинуло на передний план новые требования к системе образования в целом, в том числе к ее начальному звену – дошкольному воспитанию.

В своем послании народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» Президент нашей страны Н.А. Назарбаев отметил: «Наш путь в будущее связан с созданием новых возможностей для раскрытия потенциала казахстанцев. Развитая страна в XXI веке – это активные, образованные и здоровые граждане» [2].

В последнее десятилетие политика Республики Казахстан направлена на улучшение условий социального развития детей с ограниченными возможностями. В связи с этим в 2002 году был принят закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», который гарантирует всем детям с проблемами в развитии оказания необходимой специальной (коррекционной) помощи. Среди названных детей самую большую группу составляют дети с общим недоразвитием речи. Для данной категории детей характерно системное и «многомодальное нарушение речевой деятельности, проявляющееся на всех уровнях организации языка и речи» [3].

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме формирования культуры общения детей, в решении которой играет формирование коммуникативной функции речи, как центральное звено развития ребенка.

Общение играет очень большую роль в современной деятельности любого человека, а особенно важно для дошкольников, так как их речь только формируется. Общение одна из форм активности личности, сущность которой состоит в обмене информацией между участниками диалога. В процессе общения информация кодируется, передается, перерабатывается и расшифровывается.

А.В. Запорожец считал, что общение возникает ранее других процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на психическое развитие ребенка, формирует личность в целом [4].

Общение является реальностью человеческих отношений, это совместная деятельность нескольких человек: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, они всегда общаются в некоторой деятельности по поводу нее. Таким образом, общение всегда свойственно деятельному человеку, а его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью других людей. Именно это пересечение и создает определенные отношения между людьми, формирует общность людей, выполняющих совместную деятельность.

М.И. Лисина выявила, что общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно - эмоциональной, форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом того «ансамбля», или «целокупности», общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности [5].

В современных условиях имеет большое значение проблема развития у детей коммуникативной функции речи, т.к. речь является основным средством человеческого общения.

Коммуникативная функция речи – это использование речи для сообщения другим какой-либо информации или побуждения их к действиям. Она обеспечивается уровнем общего интеллектуального и речевого развития, степенью и характером включенности ребенка в различные виды деятельности, а также качеством процесса его общения с взрослыми [6].

Понимание общения как вида деятельности базируется на идее Л.С. Выготского, согласно которой важнейшей функцией речи является ее коммуникативность. Л.С. Выготский считал, что первоначальная функция речи – коммуникативная. Речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания. Общение непременно требует известной системы средств, прототипом которой была, есть и всегда останется человеческая речь, возникшая из потребности общаться в процессе труда. Речь первоначально-средство коммуникации, и только потом-орудие мышления и произвольной регуляции ребенком своего поведения [7].

А.А. Леонтьев и А.Р. Лурия придерживались такого мнения, что при акценте на обмене и сообщении информации общение превращается в коммуникацию, явление более узкое, но неразрывно с ним связанное. В процессе коммуникации участвуют говорящий (коммуникатор) и слушающий (коммуникант), каналами связи, то есть основными средствами коммуникации, служат язык и речь, используемые участниками общения [8, 9].

О.С. Павлова утверждает, что коммуникация является одним из основных условий развития ребенка. Сформированность коммуникативной функции речи является ведущим видом человеческой деятельности, которая направлена на познание и оценку самого себя через других людей. А это значит, что использование речи с целью коммуникации, имеет принципиально важное значение в процессе развития ребенка [10].

По мнению А.К. Марковой, роль коммуникативной функции речи в общем развитии ребенка связана с одной стороны с ее направленностью на формирование системы значений и смыслов путем присвоения социального опыта в общении, с другой стороны, коммуникативная функция речи обеспечивает саморегуляцию личности в планировании и осуществлении разных видов деятельности, а также регуляцию взаимодействия с окружающими [11].

Овладение речью – это сложный, многосторонний процесс, неразрывно связанный со становлением ведущих видов деятельности ребенка: предметной, игровой, учебно-игровой, учебно-познавательной. Данный процесс предполагает последовательное овладение ребенком всеми функциями речи: номинативной, индикативной (указательной), коммуникативной (функцией общения), когнитивной (познание определенной информации), регулирующей (управление с помощью речи действиями окружающих людей), обобщающей (накопление и группирование получаемых ребенком знаний), эмотивной (передача эмоциональных состояний).

В своих исследованиях речевого развития ребенка С.Н. Цейтлин подчеркивает, что формирование речи способствует становлению познавательной деятельности, мышления. Сформированная речь представляет собой необходимое условие осуществления межличностного взаимодействия, что помогает, в свою очередь, ребенку исследовать мир.

Усваивая новые слова, новые грамматические формы, человек расширяет свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях. Ознакомление с окружающим миром посредством слова начинает осуществляться очень рано. С помощью слова ребенок получает от взрослых знания – сначала элементарные, а потом все более глубокие.

Нарушение речи – достаточно распространенное явление не только среди детей, но и среди взрослых. Наиболее распространенным видом речевой недостаточности у дошкольников является общее недоразвитие речи. Впервые термин общего недоразвития речи был введен в 50 - 60 годах прошлого столетия профессором Р.Е. Левиной. Автор отмечает, что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой ее сторонам.

Процесс коммуникации, как и процесс общения, невозможен без заинтересованности в нем, без потребности человека в этих процессах. По своей природе эта потребность состоит в стремлении человека к познанию и оценке самого себя через других людей и с помощью. Потребность в общении не является врожденной. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия индивида с окружающими людьми. Потребность в общении оформляется одновременно с самой коммуникативной деятельностью, потому что решающим моментом для обоих процессов является выделение объекта общения – другого человека как личности, как субъекта, как потенциального партнера по общению.

Исходя из цели и гипотезы, были поставлены задачи исследования, направленные на теоретическое обоснование актуальности темы исследования и выявления реального уровня развития коммуникативного общения у дошкольников в процессе прогулки.

Для доказательств выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, участниками которого являлись дошкольники средней группы ГККП ясли - сад «Болшак» в количестве 15 человек. Экспериментальная работа была осуществлена в соответствии с целью и задачами исследования и состояла из 3 этапов.

На констатирующем этапе эксперимента выявить уровень сформированности коммуникативной функции речи у дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи после проведения формирующего эксперимента.

С целью определения сформированности коммуникативной функции речи у дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено исследование, аналогичное констатирующему этапу эксперимента по методам диагностики М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной «Речевое развитие дошкольников».

С дошкольниками снова проводились беседы на такие темы как: «Моя любимая игрушка», «Речевые ситуации», «Рассматривание картинки». Разговоры велись индивидуально с каждым ребенком и дословно фиксировались в таблицу.

Исходя из рассмотренной структуры, а также на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами были определены критерии, показатели и уровни развития дошкольников.

В результате анализа разговоров составлялась характеристика коммуникативной функции речи старших дошкольников 5 – 6 лет по следующим критериям:

1. Умение вступать в диалог:

- умение вступать в диалог для установления контакта;
- легкость контактирования;
- затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми.

2. Умение поддерживать и завершать диалог:

- умение отвечать на вопросы;
- умение задавать вопросы в ходе диалога;
- умение слушать собеседника;
- умение своевременно вступать в диалог;
- умение завершать диалог.

Уровень развития коммуникативной функции речи у дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи определялся с учетом следующих показателей:

Высокий уровень коммуникативной функции речи – 14 - 11 баллов: ребенок легко вступает в контакт со взрослым и детьми, четко и ясно отвечает на вопросы, поставленные в ходе диалога, своевременно вступает в диалог, не перебивая собеседника, внимательно слушает собеседника, умеет задавать вопросы в ходе диалога, использует речевые обороты для установления контакта, умеет завершать диалог.

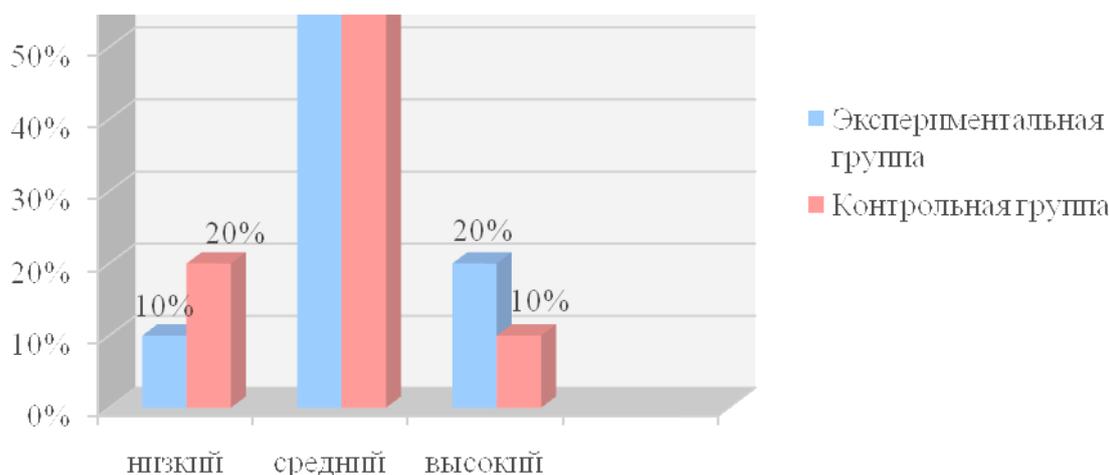
Средний уровень коммуникативной функции речи – 10 - 6: ребенок легко входит в контакт со взрослым и детьми, неуверенно отвечает на вопросы, затрудняется в умении задавать вопросы, неустойчиво использует речевые обороты для установления контакта, не умеет слушать собеседника, перебивает его, завершает диалог, не дослушав собеседника.

Низкий уровень коммуникативной функции речи – 5 - 0: ребенок испытывает затрудненность контактирования со взрослым, невнимателен, задает односложные вопросы, перебивает собеседника во время диалога, не использует речевые обороты для установления контакта.

Главной целью формирующего этапа эксперимента являлась изучение возможностей использования проблемных ситуаций на прогулках с дошкольниками 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи, направленных на повышение уровня формирования коммуникативной функции речи.

Результаты исследования в динамике представлены на Рисунке 1.

Рисунок 2. Результаты уровня сформированности коммуникативной функции речи у дошкольников 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе



Таким образом, если в процессе организации прогулок с дошкольниками 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи использовать разработанные проблемные ситуации, то это будет способствовать повышению уровня сформированности коммуникативной функции речи, так как проблемные ситуации стимулируют процесс общения, подтверждена и доказана.

Литература:

1. Закон РК «Об образовании» от 27.07.2007 № 319 – III. <http://www.zakon.kz>
2. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана -«Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее», 2014. <http://www.akorda.kz>
3. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11.07.2002. <http://online.zakon.kz>
4. Кудрявцев В.Т. Запорожец А.В.: от идеи самоценности детства - к принципам самодетерминации и амплификации детского развития. - М.: Просвещение, 2005. - 120 с.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб: Питер, 2009. - 500 с.
6. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – Серия «Лингвистическое наследие XX века», Издание 3, 2007. – 176 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
8. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1989. – 214 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание. / Под ред Хомской Е.Д. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 1998. – 146 с.
10. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи. - М.: МОСУ, 2007. - 96 с.
11. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Просвещение, 2001. - 52 с.

УДК 781+375

**РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПЕДАГОГОВ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Жукова Т.В.***(преподаватель, магистр, СКГУ им. М.Козыбаева)***Аңдапта**

Қосымша білім беру педагогтарының мансапты бағдары еңбекпен білім беру саласының екпінді өзгерістерімен ескерілген. Бұл ретте, талдай отырып, одан әрі кәсіби өсу тұрғысынан үнемі туындайтын жаңа нарығының сұраныс, үлкен рөл атқарады салыстыру құндылық бағдарларды карьердегі психологиялық ерекшеліктерімен жеке – самоактуализация және рефлексия, олар ретінде даму факторы ретінде мансап.

Аннотация

Обращение к проблеме карьерных ориентаций педагогов дополнительного образования обусловлено стремительными изменениями рынка труда и образовательной среды, предъявляющих повышенные требования специалисту, которые не сводятся только к узкопрофессиональным навыкам, а связаны с глубинными, смысловыми ориентирами личности, способной к постоянному саморазвитию и творчеству. При этом, анализируя дальнейший профессиональный рост в контексте постоянно возникающих новых запросов рынка, большую роль играет соотношение ценностных ориентаций в карьере с психологическими особенностями личности – самоактуализацией и рефлексией, которые выступают как фактор развития карьеры.

Annotation

The issue of career orientations among teachers of additional education due to rapid changes of labour market and educational environment with high demand specialist, which is not confined to a narrow professional skills, and are associated with deep semantic orientations of the personality, capable of continuous self-development and creativity. In this case, analyzing the further professional development in the context of constantly emerging new demands of the market, plays an important role in the correlation of value orientations career with the psychological characteristics of the individual - self-actualization and reflection, that act as a factor in career development.

Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии "Казахстан - 2030". Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Президентом Казахстана была также поставлена задача о вхождении республики в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели[1].

Международным опытом неоднократно подтверждалось, что инвестиции в образование, начиная с раннего детства до зрелого возраста, способствуют существенным отдачам для экономики и общества.

Вложения в человеческий капитал крайне необходимы для создания технически прогрессивной, производительной рабочей силы, которая может адаптироваться в быстро изменяющемся мире. Инвестиции в образование, развитие навыков и способностей населения делает успешной экономику в будущем.

Неоднократно подтверждалась связь между образованием и экономическим ростом - международные исследования в макро- и микроэкономике, указывающие

на тесную связь между образованием, доходом и производительностью, особенно при инвестициях на более раннем этапе обучения;

Помимо экономических выгод образование способствует формированию социального капитала - общества с большой долей гражданского участия, высокой социальной сплоченностью и интеграцией, низким уровнем преступности. В этом заключаются убедительные аргументы в пользу дальнейшего развития всего спектра образовательных услуг. Казахстану необходима кардинальная модернизация образования: значительное и устойчивое увеличение инвестиций в образование, улучшение его качества.

Поэтому предлагается новое национальное видение: к 2020 году Казахстан - образованная страна, умная экономика и высококвалифицированная рабочая сила. Развитие образования должно стать платформой, на которую будет опираться будущее экономическое, политическое и социально-культурное процветание страны.

Организационной основой реализации государственной политики Республики Казахстан в сфере образования должна стать Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы, обеспечивающая продолжение модернизации казахстанского образования» [1].

Динамизм развивающихся в современном обществе социально-экономических и культурных преобразований, обусловили необходимость разработки новых стратегий социально-экономического поведения субъектов профессиональной деятельности. Все глубже осознается значение образования как сферы культурной жизни, в которой не только сохраняются и воспроизводятся культурные идеалы и ценности, влияющие на установки и поведение личности, но и закладываются основы будущего, формируются те значимые социокультурные навыки, которые помогают социуму быстро и эффективно решать стоящие перед ним задачи. Обществу необходимы граждане, способные по-новому взглянуть на решение насущных проблем, вести за собой. Достижение высокого положения в обществе в результате плодотворной и целенаправленной профессиональной карьеры становится основным фактором успешности жизни [2].

В процессе реализации карьерных стратегий многие внешние социальные требования становятся внутренними средствами личности, регулируют внутреннюю деятельность, общение и познание личности. Степень осознанности интернализированных установок и ценностей на основе внутренней мотивации выступает критерием успешности человека [3, С. 12-13]. Но кроме осознанности внутренних критериев, необходимым условием успешной карьеры является выработка новых отношений, переживаний новых знаний как своих, развитие мотивации.

Современный этап развития образования в Казахстане характеризуется смещением акцентов на формирование свободной и творческой личности, самостоятельно строящей свою жизненную и профессиональную биографию появлением новых тенденций, закреплении новых норм. Недостаточное финансирование, непоследовательность и необязательность реформ в области образования, которые проводятся на государственном, региональном уровнях на протяжении последних лет вынуждает учителей, преподавателей и руководителей образовательных учреждений выполнять свои функциональные обязанности в неизвестных ранее экономических, социальных и психологических условиях.

По мере развития общества происходит развитие сферы образования и формирование различных институтов общественно-государственного воспитания подрастающего поколения. К социальным институтам воспитания в нашей стране относится сложившаяся в практике и получившая научное подкрепление система внешкольной работы с детьми, которая начала формироваться в конце XIX века, а к концу XX века трансформировалась в систему дополнительного образования детей.

Эта система проектировалась и формировалась в практике как система педагогически организуемой разнообразной деятельности детей в свободное от основной учебы время. Прежде всего, речь идет о созданных для детей, подростков и юношества внешкольных учреждениях во всем их видовом разнообразии, о клубах и подобных им любительских объединениях по интересам, о детских и юношеских общественных объединениях и организациях, о воспитательной работе школ и других образовательных учреждений, а также об учреждениях социально-педагогической работы с детьми и семьей.

В системе дополнительного образования (через его содержание, формы и методы работы, принципы и функции деятельности) воспитательный процесс осуществляется в двух направлениях:

- основы профессионального воспитания;
- основы социального воспитания.

Профессиональное воспитание учащихся включает в себя формирование следующих составляющих поведения ребенка:

- культура организации своей деятельности;
- этика и эстетика выполнения работы и представления ее результатов;
- адекватность восприятия профессиональной оценки своей деятельности и ее результатов;
- уважительное отношение к профессиональной деятельности других;
- знание и выполнение профессионально-этических норм;
- понимание значимости своей деятельности как части процесса развития культуры (корпоративная ответственность).

Социальное воспитание учащихся включает в себя формирование следующих составляющих поведения ребенка:

- умение взаимодействовать с другими членами коллектива;
- стремление к самореализации социально адекватными способами;
- коллективная ответственность;
- толерантность;
- активность и желание участвовать в делах детского коллектива;
- соблюдение нравственно-этических норм (правил этикета, общей культуры речи, культуры внешнего вида).

Названные позиции носят достаточно общий характер (т. е. могут рассматриваться как критерии воспитанности) и требуют конкретизации для каждого детского объединения (т. е. доработки параметров воспитанности) с учетом специфики его деятельности.

Персональное взаимодействие педагога с каждым учащимся является обязательным условием успешности образовательного процесса: ведь ребенок приходит на занятия, прежде всего, для того, чтобы содержательно и эмоционально пообщаться со значимым для него взрослым.

Организуя индивидуальный учебный процесс, педагог дополнительного образования решает целый ряд педагогических задач:

- выявляет и развивает потенциальные общие и специальные возможности и способности учащегося;
- формирует в ребенке уверенность в своих силах, стремление к постоянному саморазвитию;
- формирует у учащегося адекватность в оценках и самооценке, стремление к получению профессионального анализа результатов своей работы;
- способствует удовлетворению его потребности в самоутверждении и признании, создает каждому «ситуацию успеха»;
- развивает в ребенке психологическую уверенность перед публичными показами (выставками, выступлениями, презентациями и др.);
- создает условия для развития творческих способностей учащегося.

В ходе индивидуальной работы с каждым учащимся педагог реализует и анализирует результаты процесса профессионального и социального воспитания.

Одним из феноменов, заслуживающих пристального внимания не только со стороны общества, но и в контексте научного знания, является карьера. В различные исторические периоды люди вкладывали в понятие «карьера» разное содержание. Отношение к стремлению выстроить карьеру в разных социальных ситуациях кардинально отличалось. В Советском Союзе понятие «карьера» отождествлялось с понятием «карьеризм», т.е. погоне за личным успехом в служебной, научной или другой деятельности, вызванной корыстными целями в ущерб общественным интересам. Негативное отношение к карьере было продиктовано общей идеологической установкой, господствовавшей в то время в советском обществе. Смена политического строя изменила отношения к самому стремлению в «погоне за личным успехом», когда потребность в выстраивании карьеры стала неотъемлемой и обязательной частью жизни человека. В постсоветский период оказались разрушенными функционирующие ранее механизмы государственного регулирования и контроля социально-экономического поведения человека в социуме; на первый план вышли максимальная реализация профессионально-трудового потенциала, повышение конкурентоспособности на современном рынке труда, продвижение по ступеням иерархии: профессиональной, статусной, должностной. Современное понимание карьеры - это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни. Так в современной психологической науке карьера является одним из терминов, которые используются для описания процесса формирования личности в профессиональной деятельности [4, С. 20-21].

Профессия педагога, имеющая большое общественное значение приобретает для человека и глубокий личностный смысл, когда он рассматривает свою профессию как средство достижения жизненного успеха. Именно уверенность в позитивной направленности собственного карьерного развития позволяет учителю чувствовать себя социально защищенным и оценивать жизнь как благополучную. Карьера является возможностью осуществлять выбор образовательных траекторий в соответствии с индивидуальными потребностями, потребностями общества, тенденциями развития системы образов, по сути, является основой для создания непрерывной системы образования педагога.

Утвержденная в 2010 году Президентом РК Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, переход на западную модель образования ставит перед педагогами системы дополнительного образования задачу интеграции в мировое культурное и образовательное пространство [1].

Целью данной программы является повышение конкурентоспособности образования, развитие человеческого капитала путем обеспечения доступности качественного образования для устойчивого роста экономики [2].

У каждого педагога имеются личностная концепция, таланты, побуждения, мотивы и ценности, которыми он не может не воспользоваться, осуществляя выбор карьеры. Жизненный опыт формирует у педагога определенную систему ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере в частности, и к работе вообще. Поэтому в профессиональном плане субъект рассматривается и описывается через систему его диспозиций, ценностных ориентаций, социальных установок, интересов и тому подобных социально обусловленных побуждений к деятельности [5, С.46]. Этим понятиям в западной психологии соответствует понятие карьерных ориентаций. Это есть некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры. Карьерные ориентации являются устойчивыми образованиями и определяют профессиональный жизненный путь педагога. Карьерные ориентации имеют свойства когнитивного, эмоционального и поведенческого характера. Это представление о своей профессиональной жизни (когнитивный компонент), отношение к ней (эмоциональный компонент), и реальное воплощение в жизнь своих карьерных решений (поведенческий компонент). Кроме того, формирование карьерных ориентаций отвечает высшим социальным потребностям личности в саморазвитии и самовыражении.

Сегодня карьере посвящены многие печатные издания и телепередачи. Популярность этой темы отчасти объясняется тем, что сейчас обществом декларируется образ социально успешного человека как наиболее приемлемый и желательный. Это образ уверенного в себе человека, самостоятельного, решительного и достигшего карьерных успехов. Поэтому многие люди стараются соответствовать данному типу, чтобы быть востребованными в обществе.

Но для поддержания соответствующего имиджа человек должен иметь внутренние ресурсы и отдавать отчет своим реальным возможностям. К сожалению, этому не уделяют должного внимания и работодатели. Поэтому многие организации несут убытки, вкладывая средства в продвижение людей, внутренний потенциал которых не соответствует занимаемой должности. В результате работник часто покидает компанию в связи с соматическими заболеваниями или слишком высоким уровнем психического напряжения. Чтобы предупредить начало нарастания психического напряжения сотрудника, надо определить его ресурсный «потолок», выявив соответствие его психического и физического здоровья требованиям, предъявляемым к его должности.

Коренные экономические и политические изменения, происходящие в обществе, предъявляют к специалистам, работа которых предполагает контакты «человек-человек» новые требования: стремление к конструктивному общению, поиску стиля делового общения, использование и развитие своих коммуникативных и организаторских способностей в целях достижения профессиональной успешности, построения профессиональной карьеры.

Стремление сделать карьеру является неотъемлемым желанием человека, ориентированного на реализацию своего личностного потенциала. Поэтому каждому человеку важно осознать карьерные ориентации и, используя свои лучшие личностные и коммуникативные качества, выстраивать профессиональную деятельность [6, С.101-109].

Карьера – это процесс управляемый, а управление карьерой является одной из сфер жизненных проблем личности. Поэтому планирование своего карьерного роста, развитие коммуникативных качеств, наличие организационно-психологических условий для развития карьерных ориентаций у сотрудников способствует успешному разрешению этой проблемы.

Литература:

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы (Указ Президента РК от 7 декабря 2010 года №1118).
2. Концепция развития образования РК до 2015 года // Казахстанская правда – 2003. – 26 декабря.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. / Пер. А.М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка. - Казань: PSYLIB, 2004. – 370 с.
4. Чикер В.А., Почебут Л.Г. Организационная социальная психология, СПб, «Речь», 2002 г., С. 20-21.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2008., С.134.
6. Богомазов С.А. Модификация опросника «Якоря карьеры»: ориентация на инновационную и предпринимательскую деятельность //Сиб. Психологический журнал. 2012. №44. С.101-109.
7. Серякова, С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования.- М.,2005. – 137 с.

УДК 796.42

**СЕМЬЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Зернов Д.Ю., Бурнаев З.Р., Пфлюк С.Н.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Мақалада дене шынықтыру мен дене тәрбиесі ұғымдарын жинақтайтын және нақтылайтын түсініктемелер берілген.

Аннотация

В статье дается пояснения, обобщающие понятие в физической культуре и физическом воспитании в семье.

Annotation

The article gives an explanation, generalizing the concept of physical education and physical education in the family.

Физическое воспитание учащихся является неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы школы и занимает важное место в подготовке учащихся к жизни, к общественно полезному труду.

Работа по физическому воспитанию в школе отличается большим многообразием форм, которые требуют от учащихся проявления организованности, самостоятельности, инициативы, что способствует воспитанию

организационных навыков, активности, находчивости. Осуществляемое в тесной связи с умственным, нравственным, эстетическим воспитанием и трудовым обучением, физическое воспитание содействует всестороннему развитию школьников [1].

Чтобы правильно рос и развивался ребенок, необходимо с самого раннего возраста начинать физическое воспитание. Физическое воспитание детей ясельного возраста предусматривает охрану и укрепление здоровья, совершенствование функций организма ребенка, его полноценное физическое развитие. Оно направлено на своевременное формирование двигательных навыков, умений и физических качеств:

- силы,
- выносливости,
- ловкости,
- быстроты,
- развитие интереса к различным, доступным ребенку видам двигательной деятельности,
- воспитание привычки к ежедневным занятиям физическими упражнениями, а также положительных нравственных, моральных и волевых черт личности [2].

Тема исследования связана с решением задач эффективной подготовки к жизнедеятельности и всестороннему развитию детей школьного возраста - как личности.

Предмет исследования: педагогическая сущность семьи и её роль в физическом воспитании.

Объект исследования - процесс физического воспитания детей младшего школьного возраста.

Целью работы является: на основе выявления показателей, характеризующих эффективность постановки физического воспитания школьников, раскрыть перспективные направления в решении проблем физического воспитания школьников в семье.

Задачи исследования:

1. В научно-исследовательской литературе рассмотреть различные подходы к физическому воспитанию среди школьников.
2. Изучить возникновение и формирование факторов физического воспитания, как основополагающих моментов формирования всесторонней личности детей в семье, которое впервые появляется в детском возрасте.
3. Провести педагогический эксперимент по физической подготовленности детей младшего школьного возраста.

База исследования: средние школы г. Петропавловска.

Методы исследования:

- анализ научно-методической литературы;
- педагогические наблюдения;
- анкетирование;
- педагогический эксперимент.

Основной формой занятий физическими упражнениями в начальной школе является урок физической культуры, который строится в соответствии с общими педагогическими положениями, а также с методическими правилами физического воспитания. Специфика задач и содержания программы по физическому

воспитанию обуславливает некоторые особенности урока физической культуры с учетом возрастных особенностей занимающихся.

1. Для младшего школьного возраста ведущими на уроке являются задачи совершенствования естественных двигательных действий: ходьба, бег, прыжки, метания, лазание.

2. На одном уроке целесообразно решать не более 2-3 задач, связанных с усвоением или совершенствованием учебного материала.

3. Чем младше класс, тем больше внимания уделяется укреплению мышц стоп и формированию правильной осанки.

4. На каждом уроке обязательно проводятся подвижные игры. Игровой материал должен занимать примерно половину общего времени занятий с детьми в возрасте до 10 - 11 лет.

5. При обучении учащихся основным видам движений следует большое внимание обращать на правильность и точность выполнения упражнений (школа движений), а также сочетать процесс обучения с воспитанием двигательных качеств.

Способность к запоминанию движений у детей быстро растет от 7 до 12 лет, а с 13 лет развитие двигательной памяти несколько замедляется [2].

Из методов упражнения преимущество отдается целостному методу. Расчлененный метод имеет вспомогательное значение.

При объяснении двигательного задания необходимо, чтобы дети правильно понимали, что и как делать. Поэтому двигательная задача должна ставиться в конкретной форме: например, поймать, догнать, попасть в кольцо и т.д.

В возрасте 8 - 11 лет на занятиях целесообразно применять преимущественно тренировочные средства и методы, развивающие частоту движений. Упражнения на скорость следует выполнять кратковременно.

У детей младшего школьного возраста по возможности надо исключить значительные статические напряжения и упражнения, связанные с натуживанием (задержка дыхания) [2].

На уроках физической культуры и на занятиях кружков общей физической подготовки используются предусмотренные учебной программой упражнения основной гимнастики:

- построение и перестроение;
- основные положения и движения рук, ног, туловища;
- упражнения с мячами, скакалками;
- акробатические и танцевальные упражнения;
- упражнения на гимнастической стенке;
- удержание равновесия;
- ходьба и бег;
- прыжки;
- метание;
- подвижные игры;
- лыжная подготовка;
- плавание;
- элементы легкой атлетики.

Физический труд является важным средством физического воспитания школьников. К. Д. Ушинский подчеркивал, что физический труд необходим для развития и поддержки физических сил человека, его здоровья и физических способностей.

Педагогическое тестирование проводилось для определения уровня физической подготовленности. Контрольные испытания проводились по тестам, которые широко практикуются в школах, включая упражнения, рекомендованные программой по физической культуре:

- Бросок мяча (2 кг) сидя для определения физического качества силы;
- Прыжок в длину с места для определения скоростно-силовых качеств;
- Челночный бег 3 x 10 метров для определения быстроты и координационных способностей.

Методы математической статистики использовались для обработки полученных результатов исследований. Компьютерная обработка материала по контрольным и опытным группам проводилась по программе «Stadia».

Каждый преподаватель стремится сделать урок интересным, продумывает содержание программного материала, методику его изучения. Но не всегда достаточно серьезное внимание обращается на состояние самих учащихся, подготовку их к восприятию новых знаний, воспитание у них положительного отношения к приобретаемым знаниям [3].

Всего было опрошено 20 школьников, 3 классов, возраст 9, 10 лет. Начало эксперимента октябрь 2015, завершения работы апрель 2016.

Для решения задач вначале были изучены требования государственного стандарта среднего образования по предмету «Физическая культура» Республики Казахстан.

Результаты опроса родителей, учащихся начальных классов, показали:

- утренней гимнастикой в домашних условиях занимаются всего 20%.
- менее половины опрошенных, 40% систематически выходят на вечернюю прогулку,
- 70% детей играют на открытом воздухе всего 1 час,
- туристические экскурсии регулярно практикуются всего у 5% детей.

Важное значение для нашего исследования имело выявление роли и места занятий физической культурой и спортом в структуре режима досуга у школьников.

Результаты опроса показали, что наиболее популярным видом проведения свободного времени у большинства школьников является просмотр телевизионных передач, особенно в зимнее время года. Настораживает тот факт, что 45% детей в свободное время не занимаются физической культурой. В то же время подавляющая часть учащихся начальных классов 80% изъявили желание заниматься спортом. Важное значение имеет и выяснение вида деятельности, который преобладает в совместных занятиях с родителями, так как самым важным фактором развития интереса у детей и их приобщения к физической культуре имеет личный пример родителей.

Анализ показал, что приоритет в совместных занятиях родителей с детьми отдается занятиям, не требующим активных двигательных действий. Спортивные и подвижные игры как средство физического воспитания преобладают в совместных занятиях всего лишь 10% семей. На вопрос: «контролируют ли родители спортивные занятия детей», систематически "контролируют" - 10%, "от случая к случаю" - 35%, "не контролируют" - 55%. Анализ опроса свидетельствует, что только 35% родителей личным примером привлекают детей к организации двигательной деятельности, 20% предпочитают обеспечить детей только спортивным инвентарем.

В контрольной и опытной группах проводилось педагогическое тестирование для определения уровня физической подготовленности, как у мальчиков, так и у девочек. Под физической подготовленностью мы понимали результаты контрольных упражнений: бросок мяча сидя, челночный бег 3 по 10 метров, прыжок в длину с места. Наблюдаемый прирост результатов у мальчиков (таблица 1) в опытной группе свидетельствует об устойчивой положительной динамике показателей. Это говорит о положительном влиянии педагогического эксперимента.

Таблица 1. Различия показателей физической подготовленности мальчиков в опытной и контрольной группах на разных этапах эксперимента (n = 10)

Тест	Этап	Опытная группа	Контрольная группа
бросок мяча сидя (2 кг), м	до эксперимента	2,38	2,42
	после эксперимента	2,75	2,60
прыжок в длину с места, м	до эксперимента	1,35	1,40
	после эксперимента	1,70	1,62
бег 3 x 10 метров, сек	до эксперимента	9,5	9,4
	после эксперимента	9,2	9,2

Анализ таблицы 1 показывает, что в опытной группе мальчики существенно улучшили результаты, по броску мяча сидя (2 кг). Достоверно различаются средние результаты между опытной и контрольной группами после проведения эксперимента (достоверность 99%) и средние результаты внутри опытной группы до и после эксперимента (достоверность 99%). В контрольной группе средние показатели по результатам контрольного среза существенно не изменились.

Аналогичная ситуация наблюдается и в различиях между средними показателями по челночному бегу.

Между данными по прыжку в длину с места выявились существенные различия по всем показателям. При этом, хотя контрольная группа до эксперимента показала результаты лучше, чем опытная (достоверность 99%), Результаты оценки различий между средними данными по бегу 3 по 30 метров в группе девочек аналогичны результатам по соответствующему физическому тесту у мальчиков. То же можно сказать по результатам прыжков в длину с места, таблица 2.

Таблица 2. Различия показателей физической подготовленности девочек в опытной и контрольной группах на разных этапах эксперимента (n = 10)

Тест	Этап	Опытная группа	Контрольная группа
бросок мяча сидя (2 кг), м	до эксперимента	2,18	2,20
	после эксперимента	2,65	2,56
прыжок в длину с места, м	до эксперимента	1,35	1,35
	после эксперимента	1,52	1,62
бег 3 x 10 метров, сек	до эксперимента	10,5	10,4
	после эксперимента	9,4	9,9

Результаты по челночному бегу таковы: и до, и после эксперимента результаты опытной группы выше, чем контрольной. Но результаты опытной группы после педагогического эксперимента достоверно лучше, чем до эксперимента (достоверность 99%), результаты же контрольной группы существенно не изменились.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что девочки в опытной группе также добились лучших результатов по физической подготовленности. Это свидетельствует о положительном влиянии эксперимента. Результат теста по определению физического качества быстрота (бег 3x30 метров) за время эксперимента в опытной группе улучшился на 0,9 секунды. Тест по определению скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) показал рост результативности в опытной группе на 17 сантиметров.

Во время проведения нашего педагогического эксперимента до 15% возросло число учащихся занимающихся в спортивных секциях.

Наблюдаемый нами прирост результатов в исследуемой опытной группе по тестам, определяющим физическую подготовленность, свидетельствует об устойчивой положительной динамике результатов во время эксперимента. Это подтверждает положительное влияние опытного фактора, вызвавшего значительные положительные изменения по проделанной дипломной работе.

Литература:

1. Иванов Г.Д. Физическое воспитание: Учебник. Алма-Ата: РИК. 1995. -148 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. - М., 2014. - 443с.
3. Орехов Л.И. Программа комплексного оздоровления населения Республики Казахстан. Алматы. 2009. С. 43-65.

УДК 316.35:39:378

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Иманов А.К.

(СКГУ им.М.Козыбаева, г.Петропавловск)

Сулейменова С.К.

(Военный институт НГ МВД РК, г.Петропавловск)

Аңдатпа

Бұл мақала білім беру ортада адамның этномәдени құзыреттілігін қалыптастыру тетіктерін талқылайды.

Аннотация

В статье рассматриваются механизмы формирования этнокультурной компетентности личности в образовательной среде.

Annotation

The formation mechanisms of the ethnocultural competence of personality are studied in the present article

Одним из источников актуальных проблем для общества являются современные условия этнического многообразия, в которых растет и формируется современная личность. Открытость мира, глобализация политического, экономического, религиозного и культурного пространств выдвинули проблему формирования этнокультурной толерантности так как сегодня обособленное существование народов и культур становится невозможным. В ряде причин этого явления стали интенсификация миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах, что значительно расширило рамки межэтнического взаимодействия.

В современном мире, где страны и народы становятся все более зависимыми, ориентация в воспитании на личностное и общественное качество этнокультурная толерантность, которая сближает этносы и их представителей, даёт возможность адаптироваться людям в быстро меняющемся мире, становится приоритетной задачей и для Казахстана прежде всего. Особенность народа Казахстана состоит в том, что он не может реализовать себя в рамках своей этнической идентичности в чистом виде, в виде классической нации, т.е. территориально, политически, этнически независимо от всех этносов, проживающих на великих просторах Казахстана, поэтому целостность и будущее Казахстана во многом связаны с ее полиэтничностью и культурным многообразием.

Сегодня необходимость подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных задач в документах ООН и ЮНЕСКО. Доклад Международной комиссии по образованию подчеркивает, что одна из важнейших функций образования – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение и познавательный интерес к другим культурам.

Этнокультурная компетентность предполагает готовность к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях, ориентированных на участие студентов в учебно-познавательном процессе, а также направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде. Готовность в данном контексте мы понимаем как психическое состояние, которое характеризуется настроением, актуализацией и приспособлением возможностей личности для успешных действий, внутренней устремленностью на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установкой на активную и целесообразную деятельность.

Этнокультурная компетентность как объективно-субъектное явление включает в себя готовность изучать различные культуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния народов.

Формами формирования этнокультурной компетентности являются индивидуально-парные взаимодействия и коллективные взаимоотношения. Эти взаимодействия и отношения могут быть специально организованными (знания и опыт, приобретаемый школьником в ходе участия в лекциях, семинарах, дискуссиях, конференциях, различных объединениях, совместных мероприятиях

и т.д.), стихийными или частично организованными (знания и опыт, приобретаемый ребенком в семейных отношениях, в отношениях со сверстниками и взрослыми, в отношениях с другими социальными институтами, в игровой и трудовой деятельности, а также из средств массовой информации и др.). Образовательные учреждения призваны сообразовывать воздействие на молодое поколение социальной среды, сообщать ему научные, достоверные знания, направленные на формирование позитивного отношения к своему и другим народам, их истории, культурам. В самой общей форме критерии эффективности этнокультурной компетентности могут быть выражены в степени: а) обученности (знания и представления о географии, природных условиях, истории, выдающихся деятелей, обычаях, фольклоре, искусстве, основных хозяйственных занятиях людей и традиционных ремеслах в прошлом и настоящем, устройстве быта, религиозно-мифологических представлениях, народных играх, нормах и ценностях как собственной, так и другой этнической общности; представления об антропологическом типе этнофоров, их национальной одежде и др.; понимание (принятие) культурных универсалий и специфики традиций и обычаев этносов; знание последствий интолерантного поведения и отношения к представителям иной национальности; умения правильно интерпретировать культурно обусловленное поведение этнофоров, налаживать с ними конструктивный диалог, разрешать конфликты и разногласия мирным путем; б) воспитанности (преодоление этноцентризма, этнической, расовой и конфессиональной предубежденности, интолерантности в общении и поведении; готовность к коррекции собственного поведения и взглядов); в) адаптации ребенка (от приспособления к полиэтнической среде до принятия культурного плюрализма).

Чтобы познать другую культуру, приобщить к общечеловеческим ценностям, необходимо, прежде всего, знать свою. П.П. Блонский указывал, то «путь к общественной культуре лежит через национальное воспитание» (1). В ходе опроса студентов мы попытались выяснить, как студенты относятся к культуре своего народа и насколько глубоко они ее знают. 12 человек считают, что знают ее хорошо; 18 - знают частично; 8 - плохо и 2 - не знают совсем. На вопрос «Вы соблюдаете традиции и обычаи своего народа?» 6 студентов ответили – всегда; 21 - иногда; 8 - очень редко и 5 - не соблюдают. При этом 28 опрошиваемых хотели бы узнать больше о культуре своего народа; 6 заявили, что их это не интересует, и 6 не желают этого делать. Думается, педагогам в своей работе необходимо учитывать факт хождения таких суждений среди респондентов.

Как указывают некоторые исследования, положительный образ собственной общности сосуществует с позитивным ценностным отношением к иноэтническим группам. В нашем исследовании на вопрос «Какие чувства у вас вызывает принадлежность к своему народу?» 16 студентов отметили – гордость; 14 - спокойную уверенность; 3 - никаких чувств; 3 - обиду; 4 - ущемленность, униженность, остальные указали разные положительные эмоции. Отраднее уже то, что подавляющее большинство опрошенных гордятся и довольны принадлежностью к своему народу. Вместе с тем некоторые цифры свидетельствуют о необходимости усиления самых различных аспектов воспитательной работы.

В качестве механизмов формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов выступают обучение, воспитание, деятельность и общение. Этот процесс происходит в форме индивидуально-парного взаимодействия

(воспитанника и взрослого, воспитанников между собой) и коллективных взаимоотношений.

Этнокультурный компонент в образовании – это не реставрация прошлого, не увлечение его бытом, ремеслами, фольклором, а поиск и внедрение в учебный процесс всего того, что способствует развитию творческих возможностей студентов, их успешному вхождению в динамично развивающееся, открытое общество.

Анализ научно-исследовательских работ, нормативных документов, теории и практики образования позволяет выделить пять моделей введения национально-регионального/этнокультурного компонента в содержание общего образования: межпредметную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую.

Межпредметная модель предполагает равномерное распределение соответствующего материала по всем учебным предметам. Вопросы национального и регионального своеобразия культуры, социально-экономические проблемы региона, России и стран мирового сообщества рассматриваются здесь в русле общего содержания и рассредоточены по разным дисциплинам и темам.

Модульная модель реализуется посредством включения в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем (модулей), которые отражают этнокультурное своеобразие региона, Казахстана, других народов и стран.

Монопредметная модель предполагает углубленное изучение этнических культур (в том числе своей), языков (в том числе родного), истории, географии, искусства региона, Казахстана, других народов и стран на специально выделенных для этой цели учебных предметах в школе.

Комплексная модель реализуется в виде интегративных курсов, в которых отдельные аспекты национальной культуры могут быть представлены во взаимосвязи истории, казахской литературы, географии, биологии и экологии и т.д.

Дополняющая модель предполагает изучение национально-регионального, этнокультурного компонентов в ходе внеклассных и внешкольных мероприятий. Так, в школах имеются хореографические, музыкальные, хоровые студии, кружки с направленностью; проводятся краеведческие, этнографические выставки, экскурсии. Все эти кружки, студии, объединения позволяют приобщить студентов к сфере духовно-практической деятельности разных народов. Путь к взаимопониманию проходит не только через знания, представления, но и через чувства, стремление видеть и творить прекрасное. Приобщение к этнокультуре осуществляется через овладение «инструментарием» ее познания «языком» ее художественных форм, проникновением в ценностно-смысловое содержание символов этнокультуры.

Особый интерес представляет самостоятельная исследовательская деятельность студентов, направленная на сбор, изучение, анализ и использование в учебном и внеучебном процессе материалов, раскрывающих особенности культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, психологии народов, проживающих в мире, Казахстане, своем населенном пункте, микрорайоне образовательного учреждения.

Исследовательские проекты представляют собой самостоятельный творческий поиск, который призван заинтересовать, пробудить жажду познания, желание «проникнуть» в другую культуру. Исследования могут быть теоретическими и эмпирическими (2). Первые предполагают изучение и обобщение фактов, материалов, содержащихся в разных источниках (в архивных

документах, записках путешественников, фольклорных произведениях и др.). Вторые построены на наблюдениях, экспериментах и практической деятельности и предполагают работу с информаторами, т.е. непосредственное общение с этнофорами, исследование этнографических объектов, подлинных предметов народного быта, их воспроизведение (копии, слепки, муляжи, макеты, модели и др.), реконструкцию, участие в историко-этнографических экспедициях и пр. Приведем названия тем некоторых исследовательских проектов студентов, например, «Национальные украшения казахского народа», «Общее и особенное в играх разных народов», «Традиции и обряды казахов, связанные со строительством жилья» и др.

Студенты постепенно в практике реального общения открывают для себя сходства и различия с другими людьми. Поэтому наша цель – не только ознакомить их с разными этнокультурами, но научить их жить в сообществе, где образуются новые сложные культурные конгломераты. Наиболее оптимальными формами работы в этом направлении являются дискуссии, диспуты, дебаты по той или иной проблеме полиэтнического общества(3).

Процесс формирования этнокультурной компетентности закономерно связан с феноменом этнической толерантности, так как именно она является инструментом, механизмом достижения межэтнического взаимодействия. Понятия «этнокультурной компетентности» и «этнической толерантности» не конкурируют между собой, а находятся в отношениях взаимного дополнения и представляют собой двуединую сущность.

Этнопедагогизация образовательного процесса рассматривается как один из инструментов построения на этнокультурной основе широкого общего образования, ведущего к овладению учащимися ценностями национальной и мировой культуры. Предполагает использование в учебно-воспитательном процессе средств и методов народной педагогики, учет национально-психологических особенностей детей и специфики семейного воспитания этносов (4).

Сегодня мы на многое начинаем смотреть по-иному. Много для себя заново открываем и переоцениваем. Это относится к прошлому и настоящему нашего народа. Как живут люди в Азии, в Европе, в Африке? Как живут представители диаспор в Казахстане? Как работают и отдыхают? Что их радует и тревожит? Какие они соблюдают традиции и обычаи? Чем украшают свой быт? Ответить на эти и последующие вопросы – значит восстановить связь времен, вернуть утраченные ценности. Песни, танцы, сказки, обряды – это не только элементы народной культуры, но и первые средства воспитания. Необходимость их изучения и использования на уроках весома. Народная культура является значимым элементом воспитания молодежи.

Литература:

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М. Педагогика.1974.-304 стр.
2. Ром Т.А. О социальном в воспитании.// Вопросы воспитания.2009.№1. С.28-31.
3. Проблемы этнологии и этнопедагогики. Сборник статей и материалов. Под ред. Васеха Л.А. Новосибирск. Изд-во НГПУ. 1999. Вып.8. 183 стр.
4. Манджиева В.Б. Воспитание детской одаренности в образовательном учреждении с этнокультурной ориентацией. Автореф.дисс. канд пед .наук. Элиста. 2002. 26 с.

УДК 378.09

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Колесникова Г.А.

(к.п.н., доцент, СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Мақалада сипатталған мазмұнды сипаттамасы ұғымдар төзімділік, назар қалыптастыру, толеранттылық музыкалық өнер құралдарымен тәрбиелеу төзімділікті адамдарға басқа ұлт өкілдері, шыдамды қатысты музыкалық-мәдени құндылықтар. Мақала зерттеу ерекшеліктерін, толеранттылық өзара іс-Батыс пен Шығыстың мәдени. Жұмыста талданып, өзіне тән даму ерекшеліктері ұлттық музыкалық мәдениет контекстінде өзара байланысты мәдениеттер жақын және алыс тұратын халықтардың этникалық кеңістікте Қазақстанның және оның аумағынан тыс жерде. Мақалада даму жолдары этнообразования оқушылар мен жастардың жағдайында көпмәдениетті орта. Бұл мақалада мәселелері, этномәдени білім беру қазіргі кезеңде еңбектері, отандық және шетелдік авторлардың, пайдалану процесінде зерттеу әр түрлі тәсілдерді зерделеу этномәдени парадигмасының музыкалық білім және түсіну фольклор.

Аннотация

В статье раскрыта содержательная характеристика понятия толерантность, акцент сделан на формировании национальной толерантности средствами музыкального искусства, воспитании терпимости к людям другой национальности, толерантному отношению к музыкально-культурным ценностям. Статья посвящена исследованию особенностей толерантности во взаимодействии культур Востока и Запада. В работе проанализированы характерные особенности развития национальной музыкальной культуры в контексте взаимосвязей с культурами близких и дальних народов, живущих в полиэтническом пространстве Казахстана и за его пределами. В статье представлены пути развития этнообразования учащихся и молодежи в условиях поликультурной среды. В данной статье рассмотрены проблемы этнокультурного образования на современном этапе в трудах отечественных и зарубежных авторов, использование в процессе исследования различных подходов к изучению этнокультурной парадигмы в музыкальном образовании и пониманию фольклора.

Abstract

The article raskryta soderzhatelnaya harakteristika concepts tolerantnost, aktsent sdelan na formirovanii natsionalnoy tolerantnosti means of musical art, vospitanii tolerance for people of other natsionalnosti, tolerantnomu relation to musical and cultural values. The article investigates the features of tolerance in the interaction of cultures of East and West. This paper analyzes the characteristics of the development of the national musical culture in the context of the relationship with close and distant cultures of the peoples living in multi-ethnic space of Kazakhstan and beyond. The paper presents the development of ethnic education of students and young people in a multicultural environment. This article deals with the problems of ethnic and cultural education at the present stage in the work of domestic and foreign authors, the use in the course of the study of different approaches to the study of ethno-cultural paradigm in music education and understanding of folklore.

В истории всего человечества вопрос о воспитании толерантности никогда еще не стоял так остро, как на грани второго и третьего тысячелетий. Выступая перед студентами Назарбаев Университета, Лидер Нации особо отметил, что «Толерантность присуща всем нам вместе и каждому в отдельности. Спокойное понимание и уважительное восприятие этнических и религиозных отличий. Благодаря этому наше многообразие не разделяет, а объединяет. Если не будет нашей толерантности, то наша лодка может сбиться с курса и не будет больше

застрахована от крушения. Мы превратимся в мореплавателей, терпящих бедствие и подающих сигналы «SOS» [1].

Сегодня актуализируется значимость обучения и воспитания подрастающего поколения на этнокультурном материале, обеспечивающем духовное становление личности учащегося, формирование нравственных представлений как необходимой составляющей мировоззренческого потенциала и условия интеграции его в мировую культуру.

Особую роль здесь играет этнокультурный материал, аккумулирующий в себе огромный исторический, духовный и нравственный опыт, представления народа о мире и человеке, способствующий глубокому пониманию развивающейся личностью собственных корней, осмыслению своего места и предназначения в окружающем социокультурном пространстве.

Понятие «этнокультурная парадигма» имеет в современной науке несколько толкований и рассматривается как научное направление и как содружество учёных, педагогов, единомышленников, вовлечённых в процесс философского осмысления музыкального искусства и музыкального образования как сложноорганизованной целостной системы.

Этнокультурная составляющая парадигмы позволяет через музыку передать ментальность индивида, этносов, наций и социумов, помогает формированию личности, впитывающей в себя всё лучшее, что сокрыто в «генетическом коде» человеческой общности (Н.И. Киященко) [2]. Изучая особенности музыкальной культуры разных народов, будущие педагоги-музыканты должны понять специфику национальной души, эмоций, чувств, которые отражаясь в культуре, показывают отношение народа к тем или иным нормам, ценностям.

Этническое возрождение личности рассматривается как одна из основных черт развития человечества XXI века. Это обусловлено процессами, происходящими в мире, характеризующимися стремлением народов к возрождению нравственного потенциала каждого этноса, всплеском осознания миллионами людей своей принадлежности к определённому этносу - национального самосознания, этнической идентичности.

В системе этнокультурных ценностей музыкальное искусство занимает одно из ведущих мест. Различные исторические экскурсы свидетельствуют о том, что проблема глубокого воздействия музыки на духовный мир личности и, в том числе на ее нравственность, была предметом внимания многих ученых. Аксиологический, развивающий и воспитательный потенциал музыкального искусства раскрыт философами (Ж.Ж. Руссо, Г.Ф. Гегель, В.В. Медушевский) [5], психологами (П.П. Блонский, А.Л. Готсдинер, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Б.Л. Яворский), педагогами-музыковедами (Б.В. Асафьев, О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевский, В.Г. Ражников, К.В. Тарасова) [6] Большую ценность представляют работы по воспитанию на основе культурных традиций разных народов (М.С. Васильева, Э.Х. Галеев, Л.А. Ибрагимова, С.И. Раимова, Р.А. Сахипова и др.); по нравственному воспитанию средствами национальных культур (А.С. Зиннурова, Е.И. Корнеева, Л.И. Ляшко и др.); по использованию идей народной педагогики в воспитании и формировании отдельных качеств личности (З.Д. Киекбаева, Ш.Б. Кульманова и др.) [7].

Культура каждого народа имеет право на участие в гуманистическом развитии всего человечества. Культурное сотрудничество, диалог, взаимопонимание народов мира являются залогом справедливости и демократии, условием предотвращения конфликтов, насилия и войн». Культура

этнoса должна развиваться не изолированно, а быть составной частью единой мировой культуры. Этнос, замыкающийся в себе, быстро обнаруживает тенденцию к своему саморазрушению, ибо нарушается принцип детерминизма, лежащий в основе развития. Именно через воспитание культура отдельного этноса переосмысливается в общемировую культуру. Школа, как институт социализации, отражает совокупность традиций, культурных ценностей, накопленных обществом (и в этом смысле суть воспитания - в трансляции и присвоении культуры), поэтому педагогическое сознание отражает те социальные тенденции, которые имеются в данный исторический период времени. Осознание своей национальной (этнической) принадлежности необходимо для самоутверждения, самореализации индивида.

Этнокультурная парадигма музыкального образования способствует пониманию и принятию личностью культуры другого народа, в результате чего формируется положительное толерантное отношение к данному народу. Исследователь Л.С. Майковская рассматривает сущность феномена этнокультурной толерантности в контексте музыкального образования как «интегративное качество личности, которое формируется в процессе познания музыкальной культуры различных этнических традиций и проявляется в доброжелательном отношении ко всем нациям, основанном на понимании (осознании) и приятии особенностей психологии и культуры разных этносов»[3].

Основными составляющими этнокультурной толерантности являются эмпатия, музыкально-языковая восприимчивость, рефлексия, флексибельность и диалогичность мышления, саморегуляция, самоконтроль, фиксирующие ее сущностные свойства в процессе постижения музыки различных этнических традиций.

К принципам формирования этнокультурной толерантности личности средствами музыкального искусства можно отнести следующие: принцип поликультурного музыкального образования; принцип диалоговой направленности обучения; принцип ценностного постижения музыки; принцип межкультурного взаимодействия в процессе познания музыки разных этнокультурных традиций.

Создание этнокультурной парадигмы в процессе музыкального образования проходит в несколько этапов (первый этап - изучение музыкальной культуры своего народа, которая узнается, «вспоминается» генетической памятью посредством актуализации глубинных архетипов и организации «точки удивления» при столкновении с различными культурными инвариантами воплощения этих архетипов; второй этап – знакомство и освоение музыкальной культуры разных этнических традиций через выявление в них «общего» и «особенного», осознание единства общечеловеческих ценностей, межкультурных различий и сходства культур на духовно-нравственных основах).

Формы функционирования этнокультурной парадигмы в музыкально-образовательном пространстве общеобразовательной школы проявляются в качестве установки на либеральное принятие моделей учебных планов и программ; как толерантное поведение преподавателей по отношению к учащимся и коллегам, а также учащихся к преподавателям и друг другу; в форме свободного выражения своих музыкально-культурных интересов, потребностей, взглядов; как готовность принимать духовно значимые ценности музыкального искусства «Другого» в условиях «толерантного музыкального пространства»; как проявление уважения к «чужой» музыкальной культуре и ее представителям.

Педагогическими условиями в парадигме музыкального образования, необходимыми для эффективного формирования этнокультурной толерантности школьников на уроках музыки являются: включение в репертуар музыкальных занятий подлинно художественных народных, классических и современных произведений разных стран, способных вызывать у учащихся активный интерес; создание необходимой художественно-творческой атмосферы и поликультурной среды, в которой развиваются субъект-субъектные (учитель-ученики) и субъект-объектные (учитель, ученики-музыка разных народов) отношения; развитие музыкально-языковой восприимчивости, эмпатии, рефлексии, гибкости и диалогичности мышления в процессе постижения музыки разных этнических традиций; художественная направленность коммуникативной деятельности учителя музыки и учащихся; активная музыкально ориентированная полихудожественная деятельность учащихся на основе познания различных этнокультурных обычаев, традиций, обрядов и т.д.

Воспитание этнокультурной толерантности школьников средствами музыкального искусства должно быть основано на системно-синергетическом, аксиологическом, герменевтическом, культурологическом и поликультурном подходах, в рамках которого разработаны и обоснованы логико-содержательные компоненты данной подготовки (мотивационно-ценностный, логико-конструктивный и художественно-операциональный)

В работах исследователей выявлены и обоснованы приоритетные качества личности педагога-музыканта, необходимые для эффективного формирования этнокультурной толерантности школьников на занятиях музыкой (артистизм, музыкальность, эмпатия, личностная профессиональная позиция, широкий кругозор, умение создавать эмоционально-творческую атмосферу в процессе художественно-коммуникативной деятельности); разработана эффективная технология формирования этнокультурной толерантности личности средствами музыкального искусства, направленная на обеспечение межкультурного диалога и мирного сосуществования представителей разных этнокультурных сообществ в многонациональном государстве;

В современной науке разработана теория воспитания этнокультурной толерантности личности средствами музыкального искусства. Введены в научный оборот новые блоки знаний: об этнокультурной толерантности с позиций реализации в музыкальном образовании диалоговой межкультурной коммуникации, представляющей собой способ включения «чужого» бытия в «моё», и наоборот; о феномене этнокультурной толерантности в ракурсе проблемы постижения духовных ценностей, заложенных в музыкальной культуре, и ценностных ориентаций личности (что позволило выдвинуть и доказать гипотезу о том, что этнокультурная толерантность является одним из важнейших принципов педагогики музыкального образования); о взаимодействии музыкальных традиций Востока и Запада в контексте его влияния на преодоление границ межкультурного диалога; о сущности музыкального языка с точки зрения герменевтического подхода и идеи о его универсальности (в связи с чем, был подтвержден вывод о том, что восприятие музыкального фольклора разных народов обеспечивается структурно-типологической общностью архетипов интонирующего сознания, связанных с всеобщим пониманием духовных ценностей, не требующих перевода, а также сходными для всех культур способами общения - интонацией и движением).

Воспитательный потенциал музыкального искусства является средством формирования этнокультурной толерантности личности. Нами определен алгоритм проявления этнокультурной толерантности в процессе восприятия музыки разных народов, который заключается, в первую очередь, в стремлении познать музыкальную культуру того или иного этноса, в способности понять ее музыкальный язык, проникая в сущность глубинных архетипов определенной этнокультурной традиции, и, как следствие - принять эту культуру. Охарактеризованы различные виды деятельности будущего педагога-музыканта (конструктивная, музыкально-исполнительская, организаторская, исследовательская) в контексте воспитания этнокультурной толерантности учащихся средствами музыкального искусства. Теоретически обоснована проблема создания художественно-творческой атмосферы будущим учителем на уроках музыки как необходимого педагогического условия формирования этнокультурной толерантности школьников.

Музыкальный фольклор является своеобразной аркой, устанавливающей связь музыкальных культур Востока и Запада, так как его восприятие «без перевода» обеспечивается структурно-типологической общностью архетипов, связанных с всеобщим пониманием духовных ценностей жизни, а также сходными для всех культур способами общения - интонацией и движением.

Взаимовлияние музыкальных культур Востока и Запада способствует преодолению культурных границ и расширению межкультурного диалога. Именно на этой основе происходит сближение различных этносов, их толерантное взаимодействие, обогащение чувств, эмоций, толерантного сознания. Так как взаимодействие западного, восточного и других архетипов культур приводит к изменению музыкальных предпочтений в социуме, то, выявляя музыкальные предпочтения представителей разных культур, можно фиксировать не только результат сложной социальной эволюции коренного этноса, процесс адаптации этносов-мигрантов, но и уровень проявлений этнокультурной толерантности в обществе.

Формирование этнокультурной толерантности школьников в процессе художественно-коммуникативной деятельности на уроках музыки имеет свою специфику. Студенту важно понять сущность художественно-коммуникативной деятельности как профессиональной деятельности по установлению соответствующих специфике предмета искусства коммуникативных связей и отношений между всеми его «участниками». В целостной структуре художественно-коммуникативной деятельности будущего учителя музыки выделяются и подробно характеризуются такие элементы, как мотивационно-ценностный, содержательно-смысловой и коммуникативно-исполнительский.

Создание учителем-музыкантом художественно-творческой атмосферы на уроках музыки является необходимым педагогическим условием формирования этнокультурной толерантности учащихся средствами музыкального искусства.

Применительно к педагогике музыкального образования атмосфера рассматривается сквозь призму сложной структуры, в которой выделяется два основных компонента: объективный и субъективный. Выдвигается предположение, согласно которому общую эмоционально-духовную атмосферу урока составляет совокупность как объективных, так и субъективных компонентов, образующих нечто целое в условиях определенной ситуации и среды. Атмосфера урока музыки в контексте исследуемой проблемы рассматривается многоаспектно с позиции постановки и решения музыкально-

педагогических задач: а) создание психологической «эмпатийной» установки на восприятие и исполнение учащимися музыкальных произведений «чужой» культуры; б) побуждение к изучению школьниками «чужой» музыкальной культуры, ее связи с другими искусствами, национальными традициями и т.д.; в) создание благоприятного импульса к дальнейшему толерантному обсуждению той или иной проблемы этнокультурного характера.

Постигнув ценностный смысл художественно-творческой атмосферы в процессе формирования этнокультурной толерантности школьников, педагог-музыкант сможет каждый раз наполнять «Дух», «Душу» и «Тело» урока музыки новым содержанием.

Таким образом, создание теории и методики воспитания этнокультурной толерантности личности, средствами музыкального искусства открывает новые возможности для решения проблемы эффективного формирования этнокультурной толерантности будущими учителями музыки у учащихся в системе общего образования.

Внедрение концептуально-технологической модели в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений способствует эффективному формированию у студентов: знаний, умений и навыков, направленных на воспитание этнокультурной толерантности учащихся в процессе музыкальных занятий; ценностного отношения к национальным особенностям, традициям, менталитету разных народов; потребности в постижении, изучении иной культуры и передаче учащимся знаний, своего позитивного, толерантного отношения к культурному многообразию мира.

Литература:

1. Выступление Президента Казахстана Н.А. Назарбаева перед студентами Назарбаев Университета «Казахстан на пути к обществу знаний» <http://www.zakon.kz>
2. Киященко Н.И. Эстетика – философская наука: Уч. пособие. – М., 2005.
3. Майковская Л.С. Этнокультурная толерантность педагога-музыканта и её структурные компоненты//Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б.Абдуллина): Сб. научных статей/Под науч. ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: МПГУ, 2007. - 332с.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
5. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1999.
6. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 2004.
7. Кульманова Ш.Б. Учебная программа «Музыка» для 1-4 классов общеобразовательной школы / Кульманова Ш.Б., Оразалиева М.А. – Астана, 2010. – 25 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/Российская АН.; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1996.-928 с.

УДК 370.712.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Корягина О.В.

*(доцент кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М.Козыбаева,
кандидат педагогических наук)*

Андатпа

Қазіргі уақытта ЖОО педагогикалық үдерісі аясында оқытуды ұйымдастырудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолдану сұрақтары зерттелуде. Әсіресе жоба әдісіне ерекше көңіл бөлінеді.

Аннотация

Проблема активизации учебной деятельности студентов постоянно находится в центре внимания психолого-педагогических исследований. Человек - деятельное существо, поэтому все навыки, в том числе и навыки умственной деятельности усваиваются в ходе деятельности адекватной получаемым знаниям. В настоящее время в рамках педагогического процесса вуза особое внимание уделяется вопросу использования инновационных методов организации обучения, среди которых и метод проекта.

Annotation

The problem of activization of educational activity of students is constantly in the spotlight of psychological and pedagogical research. Man-active being, so all skills, including skills and mental activity are digested in the appropriate activities to acquire knowledge. Currently, as part of the pedagogical process of high school focuses on the issue of the use of innovative methods of training, among which the project method.

Проблема активизации учебной деятельности студентов постоянно находится в центре внимания психолого-педагогических исследований. Человек - деятельное существо, поэтому все навыки, в том числе и навыки умственной деятельности усваиваются в ходе деятельности адекватной получаемым знаниям. В настоящее время одной из основных задач современного образования становится раскрытие потенциала всех участников образовательного процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей.

Решение данных задач невозможно без вариативности образовательных процессов, в связи с этим появляются различные инновационные педагогические технологии, которые требуют глубокого научного и практического осмысления. Общеизвестно, что для любого педагога самым важным в работе является повышение эффективности обучения.

Этот вопрос требует непрерывного поиска решений, которые смогут оптимизировать учебный процесс. Возможно, ли сформировать положительную мотивацию студентов к изучению учебного материала, создать условия полного раскрытия творческого и интеллектуального потенциала, развития их познавательных интересов? Существуют разнообразные инновационные формы, позволяющие сделать учебную деятельность максимально эффективной. Одной из наиболее часто используемых форм является проектная технология.

Говоря о методе проектов в образовательной системе, необходимо отметить актуальность этого метода на современном этапе. Практически все учебные учреждения демонстрируют результаты работы обучающихся, занимающихся различными проектами. К показу этих достижений стимулирует система различных конкурсов и конференций, организованных учреждениями системы образования.

Практика использования метода проектов показывает, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее».

Под методом проектов подразумевается система обучения, при которой ребенок приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения, постепенно усложняющихся, практических заданий - проектов.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности.

Целью сделать жизнь индивида содержательной, насыщенной творческим трудом и существенными достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни», предлагал еще Джон Дьюи (1859–1952), американский философ-идеалист, один из ведущих представителей прагматизма.

По мнению Дьюи, на основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия, без понимания содержательной стороны деятельности.

В настоящее время в рамках педагогического процесса вуза особое внимание уделяется вопросу использования инновационных методов организации обучения, среди которых и метод проекта.

Обратимся к анализу основных теоретических понятий, раскрывающих сущность указанного метода.

Проект – (от лат. *projectus*, в буквальном переводе – брошенный вперед),

1) реалистичный замысел, план о желаемом будущем;

2) совокупность документов (расчетов, чертежей, макетов) для создания какого-либо продукта, содержит в себе рациональное обоснование и конкретный способ осуществления;

3) метод обучения, основанный на постановке социально-значимой цели и ее практическом достижении. В последнее время появилось и широко распространяется еще одно значение слова «проект».

Проектирование словари современного русского языка толкуют как действие по одному из значений слова «проект». Слово «проектирование» происходит от слова «проект» и обозначает деятельность, инициируемую проблемой, включающую строго упорядоченную последовательность действий, приводящую к реальному результату. Поэтому основным для слова «проект» будет его значение образа будущего.

Таким образом, не смешивая и не путая два значения слова «проект» определимся с научными теоретическими установками:

1) проект – как результат проектной деятельности;

2) проект – как форма организации совместной деятельности людей, в дальнейшем будем опираться на оба эти значения.

Имеет смысл разобраться в понятии «проектирование», сопоставить его с другими важными понятиями [1, с.10].

Существенным признаком проектирования является то, что проектирование – работа с будущим. Проект, который надо создать в ходе проектировочной деятельности, это идеальная модель. Это означает, что проектированию свойственно все то, что присуще работе с будущим и прежде всего высокая степень неопределенности. В то же время проектирование – не единственный вариант работы с будущим, есть еще планирование, программирование, прогнозирование.

Рассмотрим, как соотносится проектирование со всеми этими понятиями и видами деятельности. Планирование можно рассматривать как этап проектировочной деятельности. Кроме того, планирование – деятельность в ситуациях знакомых и определенных, когда не требуется выполнения большого объема созидательной творческой работы. Прогнозирование строит предположение о том, что может быть, исходя из имеющихся условий, проектирование призвано ответить на вопрос, что должно быть, какой должна быть система внешних и внутренних условий, чтобы получить нужные результаты.

Мы полагаем, что понятие «проектирование» в узком смысле, подразумевающим именно выработку идеальной модели, может рассматриваться как синоним моделирования, но при рассмотрении «проектирования», как специально организованной человеческой деятельности, становится ясно, что моделирование является только частью проектирования.

Более полное раскрытие стратегии и технологии проектирования предполагает опору на следующие понятия:

- основания, ценности и смысл проектирования;
- принципы, нормы и правила проектирования;
- цели и задачи проектирования, его ожидаемые результаты;
- субъекты и участники проектирования, их роль и взаимодействие;
- содержание проектирования, его логическая структура, этапы;
- методы, средства, технологии проектирования;
- формы организации проектировочной деятельности;
- ресурсы, необходимые для проектирования;
- условия проектировочной деятельности;
- требования к субъектам проектирования, их подготовки.

В своем исследовании понятия учебного проекта Л.Г. Семушкина также приходит к подобной структуре: «Проект» – это пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое «П» – это его портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты » [6, с.12-14].

В определении Н.Д. Хмель: «Метод учебного проекта – это одна из лично ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» [4, с.15-17].

Методики организации проектирования, в соответствии с вышеизложенными принципами, базируются на учете психологических особенностей современной проектной деятельности. Они предусматривают:

1. Разделение процесса выполнения учебного проекта на отдельные этапы и нацеленность каждого из них на формирование мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и информационного компонентов готовности к проектной деятельности;

2. Выявление психолого-педагогических условий активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в соответствии с целями и особенностями каждого этапа проектирования;

3. Определение комплекса учебно-методических и программно-технических средств проектирования.

Дальнейшая работа над проектом невозможна без элементарных знаний о его структуре. Логика работы над проектом требует выделения его внутренней и полной структуры. Внутренняя структура предполагает наличие традиционных компонентов: актуальность проблемы, предмет исследования, цель проекта, гипотезы, задачи, используемые методы, практическая значимость результата.

Компоненты проекта:

-предмет исследования

-цель проекта

-гипотеза

-задачи

-методы решения проблемы

Любой проект, независимо от его содержания, отличается рядом особенностей. Некоторые из них приведены ниже.

1. Непосредственная связь с актуальными потребностями и объективными условиями жизни обучающихся. Наличие значимой проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная направленность проектирования.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) деятельность студентов. Интеллектуальный, творческий, информационный характер совершаемых действий.

4. Конструирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов), определение сроков начала и окончания проектной работы.

5. Целевой характер деятельности, требующий использования конкретных исследовательских процедур.

Поскольку учебные проекты бывают разные, в зависимости от характера деятельности, лежащей в основе того или иного проекта, то и методика осуществления конкретного проекта будет несколько отличаться.

Итак, метод учебных проектов позволяет внести в современную технологию обучения два существенных дополнения – изменение в функции знаний и способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и организуется в многообразных формах поисковой, проектной, мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс. Основой учебного проектирования становится усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося.

Этот метод отвергает бесполезные знания ради знаний, навыки, ради навыков и умения ради умений.

Следующая существенная черта метода учебных проектов – решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения и развития

личности, с чем связана ориентация на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения.

Метод проектов требует от преподавателя высокого мастерства, умения работать по ситуации, одновременно организовывать и направлять различные виды деятельности студентов, в совершенстве владеть проектной технологией. Но, как и в любом большом интересном деле, возможны ошибки:

-упрощение и банальная трактовка проекта в качестве некоего алгоритма, автоматически ведущего к развитию творческой личности, так как сама по себе реализация проектов, особенно если это происходит «массово», не решает проблем развития творческого мышления, не создает мотивации к учению, не прививает навыков самообразования и саморазвития;

-косность, которая может проявиться в том, что метод учебных проектов будет рассматриваться в качестве единственного средства обучения. Это неверно, так как необходимо рациональное сочетание всех имеющихся средств и методов обучения.

использование учебного проекта в рамках одного предмета,

-преувеличенный оптимизм, учитывающий исключительно новые позитивные возможности, открываемые методом проектов, так как в этом случае существует опасность «успокоиться» и перестать искать новые идеи, перспективы и возможности развития метода учебных проектов.

Литература:

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 2007. - 312 с.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику-М.: Высшая школа, 2008.-125 с.
3. Педагогика высшей школы. Учебное пособие -Ростов-на -Дону "Феникс", 2000.- 544с.
4. Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителя - Алма-Ата: Мектеп, 2000. -146 с.
5. Хмель Н.Д., Иванова Н.Д. Организация самостоятельной работы студентов- Алма-Ата, 2004. -128 с.
6. Семушкина Л.Г., Фокин Ю.Г.Этюды дидактики высшей школы - М., 2005. -312 с.

УДК 691.33

ЗАВИСИМОСТЬ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ОТ ВЫБРАННОГО ВИДА СПОРТА

Кувалдин В.А.

*(ФГБОУ ВПО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья»,
Россия, Тюмень)*

Ключевые слова: личностные особенности, спортивный отбор, свойства нервной системы (подвижность-инертность, сила-слабость, уравновешенность-неуравновешенность).

Дерексіз

Түрлі спорт айналысатын жеке студенттік-спортшылардың қасиеттері мен сипаттамаларын Мақалада ерекшеліктері. Бап Ұсынылған спорт айналысатын бөлімінде спорт іріктеу тиімді ұйымдастыру үшін тренерлер пайдаланылуы мүмкін.

Аннотация

В статье рассматриваются отличительные особенности свойств и черт личности студентов-спортсменов, занимающихся различными видами спорта. Материалы статьи могут быть использованы тренерами для эффективной организации спортивного отбора занимающихся в секции по видам спорта.

Annotation

In the article the features of the properties and characteristics of the individual student-athletes involved in different sports. Article Submissions may be used by trainers for the effective organization of sports selection in the section dealing with sport.

Большинство авторов определяют понятие качество жизни как интегральную характеристику физического, психологического, эмоционального и социального функционирования, основанную на его субъективном восприятии (Новик А.А., Ионова Т.И., Кайнд П., 1999; Соловьёв А.Г., Сидоров П.И., 2000; Воробьев П.А., Сидорова Л.В., Кулигина Ю.А., Авксентьева М.В., 2003). При этом роль систематизирующего фактора качества жизни отводится здоровью.

Здоровье студенческой молодежи является необходимым условием учебы в ВУЗе. Однако на протяжении последних десятилетий наблюдается существенное ухудшение здоровья студентов (Чоговадзе А.В., Иванова Г.Е., 1991; и др.). Негативные тенденции показателей физического состояния студентов не только сохраняются, но и продолжают свой рост (Изаак С.И., Панасюк Т.В., 2004).

Возможности различных видов спорта в укреплении здоровья, коррекции телосложения и осанки, повышении общей работоспособности, психической устойчивости, наконец, в самоутверждении очень велики. При этом здоровье выступает как ведущий фактор, который определяет не только гармоническое развитие молодого человека, но и успешность освоения профессии, плодотворность его будущей профессиональной деятельности (Ильинич В.И., 1995). Специфика различных видов спорта накладывает существенный отпечаток на степень формирования различных психических качеств, которые необходимы не только в спорте, но и в профессиональной деятельности (Родионов А.В., 1979).

В связи с этим нами проведено изучение влияния вида спорта на показатели физического и психического компонентов здоровья у студентов спортсменов. Проведено изучение качества жизни у студентов, совмещающих занятия спортом с учебой в ВУЗе. Все респонденты имели спортивный разряд не ниже первого взрослого. Среди студентов юношей проводилось анкетирование у волейболистов (20 человек), представителей гиревого (8 человек) и лыжного спорта (6 человек), а среди студенток у баскетболисток (10 человек) и лыжниц (7 человек).

Для оценки субъективных показателей КЖ, таких как эмоциональное благополучие и восприятие собственного здоровья нами применялась русифицированная версия методики SF-36 (русскаяязычная версия, созданная и рекомендованная МЦИКЖ). Опросник состоит из 36 вопросов с вариантами ответов. Результаты оцениваются с использованием ключа в баллах (0 – 100) и распределяются по 8 шкалам (4 шкалы физического компонента здоровья и 4 психического компонента здоровья) большее число баллов указывает на более высокий показатель КЖ.

Физическое функционирование (PF) во всех рассмотренных группах спортсменок и спортсменов находится на высоком уровне, однако у юношей студентов в группе волейболистов значение этой шкалы несколько ниже, чем в

гиревом и лыжном спорте – $90,2 \pm 1,73$ против $97,8 \pm 1,2$ и $98,3 \pm 1,6$ баллов ($p < 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1. Показатели физического компонента здоровья в зависимости от вида спорта

Показатели	Студенты			P1-2	P1-3	P2-3	Студентки		p
	1.В/б	2.Гири	3.Лыжи				4.Б/б	5.Лыжи	
	n=20	n=8	n=6				n=10	n=7	
PF, баллы	$90,2 \pm 1,73$	$97,8 \pm 1,2$	$98,3 \pm 1,6$	<0,01	<0,01	>0,05	$95,5 \pm 1,0$	$96,1 \pm 1,4$	>0,05
RP, баллы	$80,9 \pm 5,7$	$50 \pm 9,3$	$85 \pm 4,2$	<0,01	>0,05	<0,05	$75,0 \pm 7,5$	$91,25 \pm 6,4$	>0,05
BP, баллы	$82,4 \pm 3,3$	$60,4 \pm 4,1$	$93,2 \pm 2,6$	<0,01	<0,05	<0,01	$66,7 \pm 4,9$	$70,25 \pm 4,0$	>0,05
GH, баллы	$66,8 \pm 3,5$	$74,3 \pm 4,6$	$89,5 \pm 2,5$	>0,05	<0,001	<0,05	$68,3 \pm 4,2$	$79 \pm 3,8$	>0,05

У студентов занимающихся гиревым спортом отмечается статистически значимое снижение показателей шкал «влияние физического состояния на ролевое функционирование» (RP) – $50 \pm 9,3$ против $80,9 \pm 5,7$ и $85 \pm 4,2$ баллов ($p < 0,01-0,05$) и «интенсивности боли и ее влияния на способность заниматься повседневной деятельностью» (BP) – $60,4 \pm 4,1$ против $82,4 \pm 3,3$ и $93,2 \pm 2,6$ баллов ($p < 0,01$). При этом и у волейболистов отмечается снижение значения шкалы «интенсивность боли» относительно лыжников – $82,4 \pm 3,3$ против $93,2 \pm 2,6$ баллов ($p < 0,01$). Таким образом, наиболее высокий порог болевой чувствительности установлен у студентов, занимающихся лыжным спортом.

В группе студентов лыжников отмечаются и наиболее высокие показатели шкалы оценки общего состояния здоровья (GH) – $89,5 \pm 2,5$ против $66,8 \pm 3,5$ и $74,3 \pm 4,6$ баллов ($p < 0,001-0,05$). Среди студенток спортсменок статистически значимых различий по показателям физического компонента здоровья между лыжницами и баскетболистками не установлено, что может быть связано с малым числом респондентов в группах.

При изучении психических компонентов здоровья (табл. 2) установлено, что и они у студентов лыжников выше, чем у волейболистов и студентов, занимающихся гиревым спортом. Так «жизнеспособность» (VT) лыжников составляет $89,2 \pm 4,1$ против $64,0 \pm 3,4$ и $70 \pm 2,5$ баллов ($p < 0,01$); «влияние эмоционального состояния на ролевое функционирование» – $85,3 \pm 5,5$ против $65,0 \pm 5,7$ и $52,3 \pm 12,5$ баллов ($p < 0,05$). При этом у лыжников выше настроение (по шкале MH – «оценка психического здоровья») – $90 \pm 3,3$ против $64,5 \pm 5,7$ и $70,8 \pm 5,5$ баллов.

Таблица 2. Показатели психического компонента здоровья в зависимости от вида спорта

Показатели	Студенты			P1-2	P1-3	P2-3	Студентки		p
	1.В/б	2.Гири	3.Лыжи				4. Б/б	5. Лыжи	
	n=20	n=8	n=6				n=10	n=7	

VT, баллы	64,0± 3,4	70± 2,5	89,2± 4,1	>0,05	<0,01	<0,01	62,5± 4,5	66,25± 3,5	>0,05
SF, баллы	80,9± 5,7	71,4± 9,3	90,4± 3,3	>0,05	>0,05	>0,05	67,5± 7,5	88,75± 5,7	<0,05
RE, баллы	65,0± 5,7	52,3± 12,5	85,3± 5,5	>0,05	<0,05	<0,05	70± 10,0	87,5± 7,1	>0,05
MN, баллы	64,5± 5,7	70,8± 5,5	90± 3,3	>0,05	<0,01	<0,01	66,2± 3,6	78,4± 3,4	<0,05

В группе студенток спортсменок удалось выявить статистически значимые различия по шкале «социальное функционирование» (SF) по которой у лыжниц были более высокие значения, чем у баскетболисток – 88,75±5,7 против 67,5±7,5 баллов ($p<0,05$) и по шкале настроения (MN – «оценка психического здоровья») – 78,4±3,4 против 66,2±3,6 ($p<0,05$).

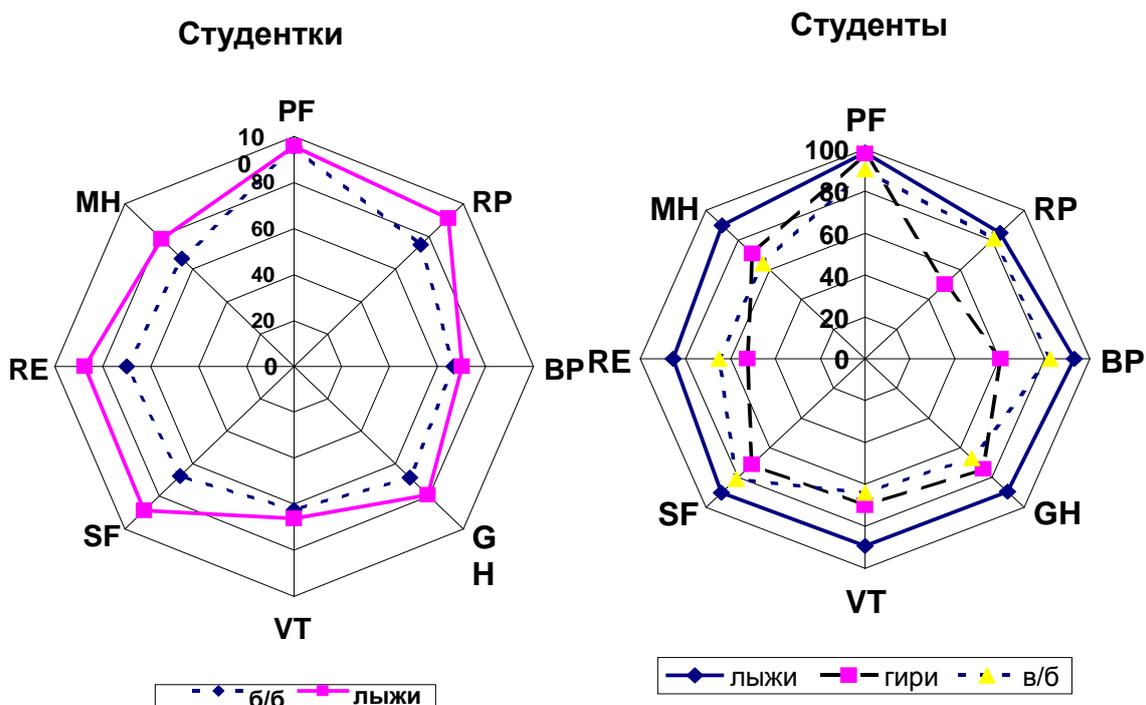


Рис. 1. Профили КЖ у студентов спортсменов в зависимости от вида спорта

В соответствии с профилями КЖ (рис. 1) у студентов и студенток, занимающихся лыжным спортом качество жизни, обусловленное компонентами здоровья лучше, чем у студентов занимающихся игровыми видами спорта и гиревым спортом. У студентов лыжников профиль КЖ не только имеет большую площадь, но и наиболее гармоничен, как у девушек, так и у юношей.

У студентов занимающихся гиревым спортом отмечается дисбаланс между высоким уровнем физического здоровья и низкими значениями шкал «влияние физического и эмоционального состояния на ролевое функционирование» на фоне повышения порога болевой чувствительности (низкое значение шкалы «боли»), при этом значения и других шкал находятся на более низком уровне, что

соответствует данным полученным при анализе средних показателей физического и психического компонентов здоровья.

Таким образом, занятия лыжным спортом способствуют повышению физических и психических компонентов здоровья, которые в свою очередь оказывают положительное влияние на качество жизни респондентов.

Занятия лыжным спортом способствуют повышению физических и психических компонентов здоровья, которые в свою очередь оказывают положительное влияние на качество жизни респондентов. При занятиях гиревым спортом отмечается дисбаланс между высоким уровнем физического здоровья и низкими значениями шкал «влияние физического и эмоционального состояния на ролевое функционирование» на фоне повышения порога болевой чувствительности.

Литература:

1. Воробьев П.А., Л.В. Сидорова, Ю.А. Кулигина, М.В. Авксентьева, 2003.
2. Изаак С.И., Панасюк Т.В. Антропологический мониторинг дошкольников: Учебное пособие. – М.: Физическая культура, 2005. – 110 с.
3. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь. – М.: изд. АО «Аспект пресс», 1995. – 140 с.
4. Новик А.А., Ионова Т.И., Кайнд П. Концепция исследования качества жизни в медицине. – СПб.: ЭЛБИ, 1999. – 140 с.
5. Родионов А.В. Психология спорта высших достижений. – М.: ФиС, 1979. – 156 с.
6. Соловьёв А.Г., Сидоров П.И., Кирпич И.А. Оценка качества жизни больных хроническим алкоголизмом // Независимый психиатрический журнал. – 2000. – № 3. – С. 37-42.
7. Чоговадзе А.В., Иванова Г.Е. Двигательная активность и состояние здоровья студентов // Физическая культура личности студента. – М.: МГУ, 1991. – С. 58.

УДК 370:78

К ВОПРОСУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОСВОЕНИИ ДЕТСКОГО ПЕСЕННОГО РЕПЕРТУАРА

Кулжанова Ж.Ж.

(ст. преподаватель, магистр педагогики, СКГУ им. М.Козыбаева)

Аннотация

Статья посвящена проблеме овладения будущими педагогами-музыкантами навыками самостоятельности в освоении детского песенного репертуара, так как она является одной из наиболее актуальных в музыкальной педагогике. Подготовка будущего бакалавра по специальности «Музыкальное образование» предполагает свободную ориентацию в области школьного репертуара, позволяющей овладеть профессиональными компетенциями для успешной музыкально-педагогической деятельности в общеобразовательной школе.

Түйндеме

Мақала болашақ педагог-музыканттардың балаларға арналған ән репертуарын игеруде өз бетінше білім алу дағдыларын меңгеру мәселесіне арналған, себебі ол музыкалық педагогикада өзекті болып келеді. «Музыкалық білім» мамандығы бойынша болашақ бакалаврларды дайындау, мектеп репертуары саласында еркін бағытта болуды болжайды, бұл жалпы білім беретін мектепте

музыкалық-педагогикалық қызметінің табысты болуы үшін кәсіби кәзіреттілігін меңгеруіне мүмкіндік береді.

Summary

The article is devoted to mastering the future teachers - musicians to learn the skills of independent children's song repertoire, since it is one of the most pressing in the musical pedagogy. Preparation of the future of the bachelor on a specialty «Music education» implies a free orientation in school repertoire, allowing to master professional competences for the successful musical - pedagogical activity in a comprehensive school.

На социально-педагогическом уровне признание определяющей роли творческой и образованной личности сопровождается сегодня неудовлетворенностью современной системой образования, необходимостью самообразования будущего учителя в связи с быстро меняющимися условиями жизнедеятельности, оказывающими влияние на профессиональную самореализацию. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что образовательная самостоятельность студентов должна стать основой образовательного процесса.

В современных условиях реформирования системы высшего профессионального образования актуальной становится подготовка специалистов не только профессионально компетентных, но и способных соответствовать постоянно меняющейся действительности, сохраняя и совершенствуя при этом свой профессиональный уровень и творческую индивидуальность, т.е. способных к профессиональному творческому саморазвитию.

Желание развиваться, а значит учиться на протяжении всей жизни, во многом обеспечивается проявлением образовательной инициативы, заключающейся в способности человека находить или создавать необходимые для обучения ситуации, определять их потенциал для собственного развития и адекватно реагировать на них. Не менее важным для осуществления данного желания является образовательная ответственность, т.е. готовность человека делать образовательный выбор, принимать решение о дальнейших образовательных действиях в различных ситуациях, в том числе и нестандартных. Степень образовательной инициативы и ответственности зависит от уровня образовательной самостоятельности человека.

Впервые термин «образовательная самостоятельность» встречается в работах С.М. Абрамова [1, с.7]. Под образовательной самостоятельностью автор понимает наличие цели, активизирующей познавательную деятельность человека, нравственный долг и моральную ответственность, жизненный и духовный опыт, определенный комплекс знаний, умений, навыков, а также совокупность действий, программирующих его образовательную деятельность.

Е.А. Таранчук в своем диссертационном исследовании «Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза» поясняет, что процесс формирования образовательной самостоятельности состоит в изменении характера самообразовательной деятельности – от осознанного усвоения знаний к

пониманию значимости способов их освоения для осуществления непрерывного процесса самообразования и затем, к управлению самообразовательной деятельностью [5, с.6].

Авторы сходятся во мнении, что образовательная самостоятельность является интегральным качеством личности, не дается человеку от рождения, а формируется по мере взросления и развития и предполагает наличие определенной степени интеллектуальной и поведенческой автономии.

Повышение профессионального уровня и совершенствование педагогического мастерства педагога-музыканта немислимы без выработки у него потребности в творческой работе и готовности к постоянному самообразованию. Готовность к самостоятельности, как свойство личности педагога-музыканта, должна формироваться в стенах университета и закрепляться всей дальнейшей практической деятельностью. Тогда первоначально сформированное умение перерастет в жизненную потребность и послужит основой для творческого подхода к явлениям повседневной практики, выработки исследовательской позиции преподавателя. Только при этом условии он сможет осуществлять музыкально-эстетическое воспитание и обучение школьников на уровне современных требований передовой педагогической науки и практики.

Проблема развития образовательной самостоятельности будущих педагогов-музыкантов является одной из актуальных в музыкальной педагогике. В целом ряде работ музыкантов-исследователей России и Казахстана (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.А. Баренбойм, Р.Р. Джердималиева, А.А. Калыбекова, Г.А. Колесникова, И.Н. Немыкина, Л.А. Рахимбаева, Г.М. Цыпин и др.) самостоятельность обучающихся связывается с творческим характером процесса овладения музыкальным мастерством, его сущностью и направленностью.

Применительно к процессу подготовки будущего учителя музыки, творческая самостоятельность, как правило, трактуется, как способность самостоятельно осуществлять весь цикл работы над произведением, создавать свой образ музыкального текста, а также характер исполнения музыкального произведения [2, с.12].

Основой учебного процесса по специальности «Музыкальное образование» является непосредственный контакт с музыкой, изучение и постижение эмоционально-художественного образа сочинения, заключающееся для педагога-исполнителя в последовательном приближении к возможно более высокому качеству воплощения творческого замысла. Принципиально можно говорить о двух важнейших направлениях работы педагога-музыканта: одно ведет к накоплению исполнительских навыков и умению заниматься, другое - к пониманию музыки, а оба они - к развитию самостоятельности личности.

Необходимость развития самостоятельности будущего педагога-музыканта, А.А. Калыбекова видит в процессе формирования музыкальной культуры. По мнению ученого «повышение профессионального уровня и совершенствование педагогического мастерства будущих учителей музыки, немисливо без выработки у них потребности в творческой работе и готовности к постоянному самообразованию» [3, с.112].

Немаловажным фактором в познавательной деятельности педагога-музыканта Г.А. Колесникова отмечает, выступают методы стимулирования интереса, столь необходимые для профессиональной компетенции в выработке инициативности, самостоятельности, целенаправленности его исполнительской, организаторской и исследовательской работы в школе [4, с.24].

Таким образом, анализ психолого-педагогической и музыкальной литературы показал, что образовательная самостоятельность определяется наличием в ее структуре знаний, мотивов и способов, активного отношения к цели предстоящей самостоятельной деятельности и находит свое проявление в потребности к самостоятельному характеру деятельности. Опираясь на проделанный нами методологический анализ сущности развития образовательной самостоятельности, мы пришли к заключению, образовательная самостоятельность является образовательным результатом, включающим совокупность личностных характеристик человека, необходимых для получения определенных образовательных достижений и компетенций, развившихся в процессе его образовательной деятельности.

Подготовка будущего бакалавра по специальности «Музыкальное образование» предполагает свободную ориентацию в области детского песенного репертуара, позволяющей овладеть профессиональными компетенциями для успешной музыкально-педагогической деятельности в общеобразовательной школе.

В разработанной нами структурной модели развития образовательной самостоятельности будущих бакалавров специальности «Музыкальное образование» в освоении школьного репертуара содержится когнитивный, исполнительский и рефлексивный компоненты.

Касаясь когнитивного компонента, отметим, что критерием его является познание в процессе различных форм музыкально-образовательной деятельности. В качестве показателей мы определяем: наличие основных музыкально-педагогических знаний; осознание значимости и необходимости самостоятельной работы; профессионально-ориентированная потребность в музыкально-педагогической работе. Когнитивный компонент развития образовательной самостоятельности бакалавра музыкального образования представляет собой понимание значимости самостоятельной образовательной деятельности и стремление к осознанному усвоению знаний. Этот компонент, мы связываем с представлениями будущего бакалавра музыкального образования о специфике его профессиональной деятельности, о тех требованиях, которые педагогическая профессия предъявляет к будущим бакалаврам. Когнитивный компонент в развитии образовательной самостоятельности будущего педагога-музыканта является основой его будущей профессиональной деятельности.

На этом этапе студент осознает значимость и необходимость самостоятельной работы, он понимает, что для осуществления музыкально-педагогической деятельности необходимо самостоятельное осмысление художественных задач произведения, овладение соответствующим комплексом исполнительских приемов, систематизировать музыкальный материал.

Под исполнительским компонентом профессиональной подготовки в процессе развития образовательной самостоятельности нами подразумевается знание и осознание успешности и результативности исполнительских действий в процессе самостоятельного освоения музыкального материала. В качестве показателей мы выделили: знание художественно-педагогических критериев оценки музыкальных произведений; овладение исполнительскими приемами в моделировании предстоящей музыкально-педагогической деятельности; развитие интеллектуальной сферы личности в реализации художественных задач педагогического исполнительства. В процессе самостоятельного освоения музыкального материала студент должен решить ряд задач: сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, отыскать эффективные пути в исполнении, критически оценить результаты собственной музыкально-исполнительской деятельности.

Рефлексивный компонент развития образовательной самостоятельности будущего бакалавра музыкального образования выступает как анализ и оценка эффективности самостоятельной подготовки. Показателями данного компонента являются: овладение способами самостоятельной подготовки в различных видах музыкально-образовательной деятельности; умение осуществлять сопоставительный анализ музыкальных произведений в педагогической деятельности; умение творчески подходить к самостоятельной переработке музыкально-педагогической информации.

Важнейшим фактором, обеспечивающим самостоятельность учебной деятельности, является рефлексия этой деятельности, благодаря чему развитие личности в процессе обучения становится эффективным и перспективным. Личностная рефлексия направляет и организует поведение и деятельность. Выступая как средство самоуправления деятельностью, она включает умение ставить перспективные цели и оценивать их достижение.

Дисциплина «Изучение школьного репертуара» имеет важное значение в подготовке будущего бакалавра музыкального образования, так как вид деятельности хоровое пение занимает основное место на уроке музыки в общеобразовательной школе. На занятиях осуществляется подготовка студентов к самостоятельной деятельности в качестве специалиста широкого профиля – учителя музыки, дирижера хора и концертмейстера для работы с детскими хоровыми коллективами в общеобразовательной школе с применением современного электронно-музыкального инструментария в виде клавишных цифровых синтезаторов.

От того, насколько студент владеет навыками аккомпанирования песенного материала и насколько ярко и убедительно может с помощью аранжировки песенного аккомпанемента передать образы исполняемых произведений, зависит успех его будущей творческой вокально-хоровой деятельности. В связи с этим, на занятиях студенты осуществляют подбор и накопление музыкально-педагогического репертуара для уроков музыки и для внеклассной творческой деятельности, который значительно расширяет музыкальный кругозор студентов, а практические занятия по разучиванию и вокально-инструментальному исполнению школьного музыкального репертуара способствует воспитанию высококвалифицированных специалистов - учителей музыки.

Существенную роль, по нашему убеждению, в развитии образовательной самостоятельности может сыграть практикум с заданиями для бакалавров, обучающихся по специальности «Музыкальное образование», в процессе изучения детского песенного репертуара.

Предлагаемые студентам задания состоящих из пяти блоков соответствуют основным видам деятельности учащихся на уроке музыки: вокально-хоровой работы, слушания музыки, игры на элементарных музыкальных инструментах, музыкально-пластической деятельности, музыкальной импровизации.

В проведении занятий по всем видам практикума соблюдается единая логика. Вначале студенты осваивают отдельные компоненты организации определенного вида музыкальной деятельности, затем самостоятельно подготавливают фрагмент урока музыки и проводят его на практике.

Принципиальной установкой в выборе заданий по всем темам практикума является дифференцированный подход, ориентированный на развитие образовательной самостоятельности бакалавров:

- студент может выбрать близкий ему по духу музыкальный материал;
- выполнять задания в индивидуальном темпе, постепенно переходя от типовых способов к творческим;
- самостоятельно подобрать музыкальные произведения для собственного репертуара.

Итак, работа студента над детским песенным репертуаром является высшим и наиболее трудным этапом овладения навыками самостоятельности в учебно-исполнительской деятельности. По сути дела, она представляет собой микромодель его будущей профессиональной деятельности, так как все стадии работы студент проходит самостоятельно, без помощи педагога. Поэтому, освоение студентами методики самостоятельной работы многообразных форм их будущей профессиональной деятельности, будет способствовать становлению методического мастерства в процессе освоения универсальных способов и приемов музыкально-педагогической деятельности и развитию образовательной самостоятельности.

Литература:

1. Абрамов С. М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
2. Гайдай С.Н. Методика самостоятельной работы над фортепианным произведением: учебное пособие / Забайкал. Гос. Гумм.-пед. Ун-т. – Чита, 2009. – 108 с.
3. Калыбекова А.А. Развитие готовности будущих учителей музыки к музыкально-эстетической деятельности в условиях обучения в ВУЗе. //Некоторые актуальные проблемы музыкальной культуры в эстетическом воспитании. - М., 1988. - С. 109-126
4. Колесникова Г.А. Профессиональная компетенция будущего учителя в процессе освоения вокально-хоровой музыки. Дисс. канд. пед. наук. Спец. 13.00.02. Алматы, 2005. - 155с.
5. Таранчук Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008.

УДК 379.85

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБСЛУЖИВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ТУРИСТОВ

Линник М.А.

(к.б.н., доцент СКГУ им. М.Козыбаева)

Кузьменко Д.Ю.

(магистр педагогики, старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Жобаның мақсаты: «Вороний остров» жерінде көпсалалы туристік кешенінен тұратын тірі тарих форматтағы бәсекеге қабілетті туристік өнім жасау. «Қазақ қонақжайлылығы» этнотурдың қызмет ету аясында туристік инфрақұрылымды қалыптастыру және дамыту барысындағы маңызды буын ретінде қарастырылатын тарихи-мәдени мұраны сақтап қалу және оны әрі қарай дамытуға қажетті жағымды жағдайлар жасау көзделіп отыр. Осы жоба «тірі тарих» форматта көшпенділердің мәдениеті мен тұрмысын, жаңартылған заманды жасау арқылы тарихи өткеннің атмосферасын анық елестетіп көруге мүмкіндік береді. Бұл жағдай туристерге этномәдени ортаға еніп, нақты материалдық мәдениеттің объектілері мен тірі тарихи іс-әрекетке қатысып, сақтар мен гунндар заманынан бастап бүгінгі күнге дейінгі адамзат өркениетінің дамуына қазақ жерінің қосқан үлесі туралы білім алуға көмек етеді.

Негізгі сөздер: туристік өнім; этнографиялық кезең; жанды тарих.

Аннотация

Цель проекта: создание на «Вороньем острове» конкурентоспособного туристского продукта в формате живой истории, совмещающего в себе многофункциональный туристский комплекс. В рамках функционирования этнотура «Казахское гостеприимство» предполагается создание максимально благоприятных условий для сохранения и дальнейшего развития историко-культурного наследия, через его активное использование для развития туризма, как важнейшего звена в процессе формирования и развития туристской инфраструктуры. Данный проект ярко представит культуру и быт кочевников в формате «живой истории», передавая атмосферу исторического прошлого, путем создания ощущения реконструируемой эпохи. Это позволит туристам непосредственно погрузиться в этнокультурную среду, соприкасаясь с конкретными объектами материальной культуры и живым историческим действием, узнать о вкладе казахской земли в развитие человеческой цивилизации со времен саков и гуннов до сегодняшнего дня.

Ключевые слова: туристский продукт; этнографический тур; живая история.

Annotation

The aim of the project: the establishment of the competitive tourist product in “history alive” format combining a multifunctional tourist complex on the territory of VoroniOstrov. In the framework of “Kazakh hospitality” ethno tour the creation of most favorable conditions will be performed for the preservation and further development of historic and cultural heritage through its active use for the development of tourism as an essential element in the process of tourist infrastructure establishment and progress. The given project will effectively present nomads’ culture and way of living in “history alive” format rendering the atmosphere of the historic past through the creation of the actual feeling of the reconstructed epoch. This will let tourists plunge into ethno cultural atmosphere, witnessing the concrete objects of material culture and live historical action and learn about the contribution of the Kazakh land to the development of human civilization since saks and Huns till present days.

Tourist product; ethnographic tour; history alive.

Существуют самые разные мотивы к путешествию и причины, вызывающие интерес к конкретному туристскому направлению. Важными переменными, влияющими на привлекательность туристского направления для различных групп и категорий туристов, являются его культурные и социальные характеристики. Наибольший интерес у туристов вызывают такие элементы культуры народа, как искусство, наука, религия, история и др.

Известно, что важной и существенной чертой в национальном характере казахского гостеприимства, родственная солидарность, включая взаимопомощь и взаимовыручку, уважение к старшим, которые напрямую связаны с их традиционной системой жизнедеятельности, основанной на кочевом скотоводстве и оседлом земледелии. Они вобрала в себе все положительное и рациональное из норм адата и шариата, доисламских верований, проверены практикой многих поколений, отвечали общим интересам и потребностям как кочевого, так и оседлого населения.

Следует подчеркнуть, что гость для казаха – священное лицо, независимо от социального и половозрастного положения. Поэтому не случайно русские дореволюционные и европейские исследователи особо подчеркивали эту особенность казахского менталитета. [1].

Сценарий принятия гостей и устройства торжества у казахов не бывает жестким, в отличие от русских и других контактирующих этносов, преимущественно европейских, которые не приходят раньше назначенного времени и не опаздывают. У казахов, как и других восточных народов, в большинстве случаев принято другое отношение ко времени нанесения визита и приема гостей. Приходится учитывать то обстоятельство, что часть гостей придет с опозданием, так как они воспринимают время приглашения по-своему.

Некоторые исследователи считают, что традиции гостеприимства у казахов заложены генетически. В Великой Степи всегда было особое отношение к гостю. На бескрайних просторах с тяжелыми переходами путешественнику, да и просто путнику было трудно выжить, если он не мог остановиться у кого-нибудь на ночлег. Только кочевник мог понять, насколько важно соблюдать законы гостеприимства. Гостю дается кров и еда. Без такой поддержки трудно выжить в степи, где солнечные дни сменяются снежными бурями и пыльными бурями. Сегодня ты оказал почести гостю, а завтра заплутав в дороге, ты сам станешь им совсем у незнакомых людей.

Одним из сильнейших побудительных мотивов к путешествию является культурное самовыражение народа. Особенности культуры различных регионов мира все чаще побуждают человека проводить отпуск, свободное время в путешествии. Развитие туризма в определенной степени зависит от уникальности культурного национального наследия. Уровень культурного развития Казахстана может быть использован для создания благоприятного имиджа туристского направления на рынке услуг [2, 13-15].

Республика Казахстан обладает значительным потенциалом развития этнографического туризма. Однако многие признают, что данный потенциал остается нереализованным. В числе причин можно назвать неразвитая инфраструктура, дефицит информации об имеющихся ресурсах и маршрутах, слабые пока еще связи между туристскими фирмами и археологическими организациями, недостаток в этой сфере квалифицированных кадров.

Этнотуризм является на сегодня одним из самых перспективных направлений туристского бизнеса, привлекающей огромное число любителей всего необычного и неизведанного. Распорядиться мировым культурным наследием с пользой и без ущерба – вот главное направление работы этнической туристической индустрии сегодня.

Этнотуризм основан на интересе туристов к подлинной жизни народов, к ознакомлению с народными традициями, обрядами, творчеством и культурой. В современном унифицированном мире человек стремится к самоидентификации, ищет и изучает свои этнические корни для того, чтобы почувствовать себя особенным, обладающим глубинной историей и собственными культурными традициями. А познание других культур и этнических особенностей позволяет ему составить целостную картину многогранного мира народов и народностей, уникальных в своей индивидуальности. Этнотуризм содействует более тесным связям, обменом представителями этих народов, включению их культуры в мировое культурное наследие, является немалой доходной статьей многих коренных народов: можно жить в шикарной гостинице со всеми удобствами, а можно окунуться в мотивы старины глубокой и за особую плату провести ночь в древнем земляном жилище под свист ветра и звучание древних языческих песен. Этнографический туризм требует от туристов большой культуры поведения, деликатности к местным обычаям и образованности. Его можно назвать туризмом элитарным, а не массовым [3, 110-113].

Развитие данного вида туризма имеет не только положительный экономический результат, но и предполагает огромный социальный эффект. На первое место выходит занятость местного населения. Развитие этнографического туризма, несомненно, способствует и развитию сопутствующих сфер: производство сувениров, строительство средств размещения туристов, услуг

питания и т.д. Появляется возможность развития производства, фермерского хозяйства, традиционных промыслов и ремесел [3, 3].

Живая история – это комплекс различных мероприятий, включающих в себя реконструкцию предметов материальной культуры, условий жизни и событий прошедших исторических периодов. Данное понятие тесно связано с двумя тесно переплетающимися и зачастую неразрывно связанными между собой направлениями деятельности: экспериментальной археологией и исторической реконструкцией, которые нередко сливаются в одно понятие.

Этнографический туризм в Казахстане привлекателен и для широкой публики, и для специалистов: этнологов, этнографов, для преподавателей соответствующих дисциплин и студентов, изучающих эти дисциплины. В этнотуры следует включать не только посещение музеев, но и встречи с носителями культуры, непосредственно в местах их проживания. Это производит на туристов колоссальное впечатление, и является, по их мнению, одним из самых ярких элементов этнотура. Возможность общения, что-то сделать своими руками, поучаствовать в различных национальных играх, возможность охоты и прогулки на лошадях. Туристы, которые были в таких турах, выразили готовность вновь отправиться в этнопутешествие [4, 50-53].

Развитие культурных элементов региона является средством расширения ресурсов для привлечения туристских потоков. В Казахстане 494 туристские базы, и их число неукоснительно растет. В местности Имантау, что в Айыртауском районе, вскоре появится новая достопримечательность – этноаул. В Акмолинской области идет строительство финской деревни в поселке Бурабай, срок окончания – 2017 год. На 2011-2013 гг. планируется строительство базы отдыха «Жемчужина» в Северо-Казахстанской области на берегу озера Шалкар. За счет частных инвестиций в 2010 году в 50 км от Павлодара, в селе Ямышево Лебяжинского района, началось строительство туристского объекта «Тус кала». В 2015 году ожидается завершение строительства юрточного города в национальном и современном виде в Жамбылской области.

Продвижение казахских тур-услуг на мировом рынке идет в разных направлениях. Немногие зарубежные туристы хорошо представляют себе, что такое Казахстан. Познакомить их с казахской культурой, бытом можно не только в казахских аулах, но и специально организовать этнотур «Казахское гостеприимство» на базе отдыха Вороний остров [5, 129].

В рамках реализации проекта «Казахское гостеприимство» рассматривается, как базовый объект, для развития туризма на всей территории Северо-Казахстанской области, в связи с чем планируется взаимодействие со всеми наиболее перспективными объектами.

Фактически с каждым местом на территории Северо-Казахстанской области связана легенда. Этнографические деревни зачастую не располагают необходимым штатом научных сотрудников, соответствующей информационной базой, не имеют благоприятного транспортно-географического положения. Определенную роль в развитии путешествий с этнокультурными целями могут сыграть туристские базы отдыха [6, 17].

Туристская база «Вороний остров» – реликтовое урочище, останец первой надпойменной террасы р. Есиль. Расположен на правом берегу р. Есиль, в 20 км юго-запада г. Петропавловска. Общая площадь 247,6 га, из них под лесными массивами 153,2 га. Лес представлен сосной обыкновенной, березой бородавчатой и березой пушистой. Из кустарниковых растений преобладают степная вишня,

черемуха и боярышник. Среди травянистой растительности можно встретить и реликтовые виды: грушанку круглолистную, лилию сарану, кошачью лапку, купену и др. Сосново-березовый лес, живописные склоны к реке Есиль, чистая вода создают благоприятные условия для зимнего и летнего отдыха. На «Вороньем острове» построены лагеря и дома отдыха для школьников города. Все это создает хорошие условия для организации этнотура «Казахское гостеприимство» [7, 3-16].

В рамках функционирования этнотура «Казахское гостеприимство» предполагается создание максимально благоприятных условий для сохранения и дальнейшего развития историко-культурного наследия, через его активное использование для развития туризма, как важнейшего звена в процессе формирования и развития туристской инфраструктуры. Данный проект ярко представит культуру и быт кочевников в формате «живой истории», передавая атмосферу исторического прошлого, путем создания ощущения реконструируемой эпохи [8, 9]. Это позволит туристам непосредственно погрузиться в этнокультурную среду, соприкасаясь с конкретными объектами материальной культуры и живым историческим действием, узнать о вкладе казахской земли в развитие человеческой цивилизации со времен саков и гуннов до сегодняшнего дня. Донесение в указанном формате истории и культуры казахского народа до массового сознания, позволит напрямую участвовать в формировании национального брэнда казахской культуры как преемника кочевой культуры евразийского пространства [9, 201].

Цель проекта: создание на «Вороньем острове» конкурентоспособного туристского продукта в формате живой истории, совмещающего в себе многофункциональный туристский комплекс. Предоставление услуг в сфере этнографического, спортивно-оздоровительного туризма с центром сохранения, возрождения и популяризации национальной истории и культуры, а так же полигоном для проведения серьезных научных исследований в сфере исторической реконструкции и экспериментальной археологии.

Направления этнотура «Казахское гостеприимство»:

- 1) предоставление услуг в сфере культурного, этнографического, экологического, экстремального, спортивно-оздоровительного туризма;
- 2) деятельность по сохранению и развитию народных промыслов и ремесел, в том числе производство и реализация ремесленных изделий;
- 3) деятельность по возрождению, развитию и популяризации конной охоты с ловчей птицей и традиционными породами собак (тазы, тобет);
- 4) проведение разноплановых мероприятий культурно-исторической направленности, а также предоставление площадки, для их проведения.

Представление основных элементов казахской культуры:

- 1) прикладное искусство казахского народа, как обработка металла и ювелирное искусство, казахский национальный орнамент, ковроделие, резьба по дереву, камню и кости;
- 2) древнее жилище казахов – юрта;
- 3) национальный костюм и украшения;
- 4) национальная кухня;
- 5) традиционная музыка;
- 6) национальные виды спорта и игры;
- 7) народные праздники и обряды.

Мероприятия по декорированию юрт:

- 1) оформление интерьера юрточного отеля;
- 2) оформление интерьера юрты-ресторана;
- 3) пошив униформы для персонала;
- 4) закупка сувенирной и канцелярской продукции.

Мероприятия по встрече гостей:

- 1) транспортное сопровождение;
- 2) организация питания – завтрак, обед и ужин в юрте-ресторане.

Также включены:

Спортивные мероприятия: прогулка на лошадях, конная охота с ловчей птицей и традиционными породами собак, проведение национальных игр. Прогулка на лошадях за пределами города в сопровождении инструктора.

Культурные мероприятия: казахские песни, обряды, танцевальные номера и состязания акынов на традиционном инструменте – домбра. Познакомить туристов национальной одеждой казахского народа, т. е. организовать показ национальных одежд, в частности мужской, женской и детской одежды.

Связь всех элементов дает возможность создать удивительно-познавательный этнографический тур в Северо-Казахстанской области, на базе отдыха «Вороний остров».

База отдыха «Абакшино», так же является очень удобной и привлекательной для организации программы «Казахское гостеприимство», здесь туристы увидят верблюдов, осликов, а если повезет – то даже осторожных маралов из местного мини – зоопарка. Все они свободно разгуливают в просторных вольерах и вызывают восторг у посетителей базы отдыха.

Этнотуризм является на сегодня одним из самых перспективных направлений туристского бизнеса, привлекающей огромное число любителей всего необычного и неизведанного. Распорядиться мировым культурным наследием с пользой и без ущерба – вот главное направление работы этнической туристической индустрии сегодня [10, 90-92].

Литература:

1. Ертисбаев Е. Культура должна быть конкурентоспособной и перспективной//Казахстанская правда. – №12. – 2006. – С. 13-15.
2. Дымов О.Г. Тепло казахстанской земли. – Алматы: Арыс, 2001. – С. 110-113.
3. Кузнецова Е. Хранить память веков: проект программы «Культурное наследие»//Казахстанская правда. – №345. – 2003. – С. 3.
4. Косанбаев С.К. История становления и развития этнографии Казахстана (XVIII-XX вв). – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 50-53.
5. Шалабаева Г. Казахская культура в истории мировой цивилизации//Евразийское сообщество. – №3. – 2001. – С. 129.
6. Исмаилова Р. Казахстан привлекает туристов//Страна и мир. – №20. – 2007. – С. 17.
7. Сближая культуры, объединяя народы//Простор. – №11. – 2010. – С. 3-16.
8. Муканов К. Воспитывать уважение к деяниям предков: о культурном наследии нашего города//Северный Казахстан. – №30. – 2004. – С. 9.
9. Энциклопедия Северо-Казахстанской области. – Алматы: Арыс, 2004. – С. 201.
10. Грачева О.Ю., Маркова Ю.А., Мишина Л.А., Мишунина Ю.В. Организация туристского бизнеса: технология создания турпродукта. – М.: Финансы и статистика, 2008. – С. 90-92.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Макарченков В.М.

(доцент кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им.М.Козыбаева, к.п.н.)

Андатпа

Бұл мақалада элеуметтік педагог жұмысының педагогикалық технологиялары қаралады. Заманауи элеуметтік педагогтың педагогикалық үдерісінің жүзеге арттыруға бағытталған.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы использования педагогических технологий в работе современного социального педагога и направления деятельности.

Annotation

The article discusses the activities of a modern social educator aimed at improving the teaching process.

Актуальность данной научной статьи обусловлена, на наш взгляд, направленностью на проектирование всего содержания личности ребенка и тем самым на реализацию принципа свободного развития личности [1, п.4 ст.3]. Напрямую это относится к разработке и использованию педагогических технологий работы социального педагога, обеспечивающих свободное развитие личности и ее самореализацию.

В статье 11 Закона РК об образовании формулируются задачи системы образования: **создание необходимых условий** для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности; **формирование** прочных основ нравственности; обогащение интеллекта путем **создания условий для развития индивидуальности; воспитание** гражданственности и патриотизма; **воспитание личности** с активной гражданской позицией и другие [1]. (выделено нами – В.М.)

В этих же задачах отмечается необходимость внедрения и эффективного использования новых **технологий обучения** (п.9) и развитие **систем обучения** в течение жизни (п.10). В п.59 статьи 1 речь идет об апробации новых **педагогических технологий** применительно к реализации образовательных учебных программ в режиме эксперимента (понятие «педагогический» предполагает три процесса - обучение, воспитание и развитие [2, с.256]). Таким образом, понятия «технология» и «педагогическая технология» в данном Законе увязываются только с процессом обучения.

При таком подходе только социальный педагог, как не обладающий никакими функциями авторитарного воздействия на личность ребенка, способен на основе анализа психической функциональной системы школьника спроектировать педагогическую функциональную систему (т.е. педагогическую технологию), которая устранил нерядоположность отдельных психических свойств и процессов посредством организации иерархической системы действий.

При отсутствии педагогических технологий работы социального педагога мы получаем противоречие между необходимостью решения поставленных задач и недостаточной разработанностью теоретических основ для их решения. В этом

случае будет иметь место имитация решения: есть задачи (идеи), а технологии их реализации отбрасываются.

В первой половине 19 века известный немецкий философ, педагог и психолог И.Ф. Герbart (1776-1841 гг.) разработал концепцию, которую назвал «воспитывающим обучением». Ее суть Герbart выразил так: «Из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки» [3, с.153] Иначе говоря, знания определяют поведение человека, что полностью соответствует взглядам Сократа. Хотя концепция и подвергалась жесткой критике как в самой Германии, так и за ее пределами, она распространилась во многих странах, включая царскую Россию, а затем по наследству была передана Советскому Союзу. На наш взгляд, помимо недостатков, концепция Гербарта носила инновационный характер: уже в начале 19 века, когда еще не сложилась психология как наука, И.Герbart пытался интегрировать педагогику с психологией. В данном аспекте мы считаем методику коммунистического воспитания прогрессивной.

На необходимость связи педагогики с психологией указывал А.С.Макаренко: «Отношение наших общественных нужд, наших общественных целей социалистического воспитания к целям и данным теорий психологии и биологии должно всегда изменяться и, может быть, даже оно будет изменяться в сторону постоянного участия психологии и биологии в нашей воспитательной работе» [4, с.110]. Также важны выводы В.А.Сухомлинского о том, что «вопрос о психических состояниях не должен бы сходить с повестки дня педагогического совета» [5, с.42].

Еще глубже видят проблему в контексте настоящей конференции современные казахстанские ученые. К.Ж. Кожаметова отмечает: «Имплицитная, т.е. подразумеваемая теория личности – центральная ценностная ориентация, с которой так или иначе соотносятся все формы социального поведения и в особенности - воспитание подрастающих поколений» [6, с.34]. Аналогичная мысль высказывалась А.П. Сейтешевым и Б.А. Абдыкаримовым: «Среди педагогических поисков отсутствуют работы, рассматривающие целостный процесс формирования личности, осуществляемый под воздействием всей совокупности применяемых средств и методов» [7, с.117]. Мы солидарны с этими учеными.

Основателем теории функциональной системы является академик П.К.Анохин. Согласно его определению, функциональная система – это система различных процессов, которые формируются применительно к данной ситуации и приводят к полезному для индивида результату. Полезный результат можно трактовать как удовлетворение самых разных потребностей и целей индивида: это может быть нормализация кровяного давления и удачная покупка, насыщение легких кислородом и победа на политических выборах [8, с.150]. В психологии концепция «психической функциональной системы деятельности» была разработана В.Д. Шадриковым [там же, с.88]. В педагогике концепция «гуманного сообщества как педагогической функциональной системы формирования личности учащегося» разработана автором этих строк.

Согласно К.Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур [9, с.114]. В психологической науке термин «самость» означает интеграцию всех структур психики человека в единое целое [8, с.276]. Однако интегрироваться могут далеко не все психические свойства и психические процессы, задействованные в данной

ситуации. Это зависит от величины эггессивной разности (эггессия – «выхождение из ряда» [10, с.101]) численных значений стационарных состояний участвующих процессов и свойств. Нами экспериментально установлено, что эта величина должна быть не более трех баллов, если переводить оценки по всем тестам в десятибалльную шкалу посредством арифметической пропорции. Таким образом, процесс индивидуализации не происходит, во-первых, потому, что необходимые для данной ситуации процессы и свойства нерядоположны и, следовательно, не образуют систему с определенным интегративным качеством. Здесь на помощь психике ребенка должна прийти внешняя педагогическая функциональная система, которая бы посредством педагогического процесса подтянула отстающие в развитии психические свойства и процессы. Из психологии известно, что мышление ребенка формируется в педагогическом процессе.

Одной системности психических процессов и свойств недостаточно. Ведь Юнг определяет индивидуализацию как «дифференциацию от общности», что, на наш взгляд, означает разделение, различение участвующих в системе свойств и процессов по состоянию уровня их активации (возрастает, убывает, стационарен). Следовательно, индивидуализация как процесс максимального развития ребенка нами увязывается не только с системностью индивидуальных свойств и процессов, т.е. с процессом их интеграции, но и с их разделением, различением по уровню активации, т.е. с процессом их дифференциации. Тем самым модель процесса индивидуализации нам представляется в виде системы:



Отсюда вытекает вторая опасность. Процесс индивидуализации невозможен, если участвующие в психической функциональной системе процессы и свойства находятся в убывающем или стационарном состоянии. В этой связи нами сформулирован и аналитически доказан психолого-педагогический критерий оценки интегративного качества системы развивающих процессов. Одно из положений данного критерия заключается в том, что если один из компонентов системы возрастает, а остальные убывают или стационарны, то интегративное качество системы возрастает (до момента развала системы). Тем самым получаем вторую функцию педагогической функциональной системы: привести в возрастающее состояние хотя бы один психический процесс или свойство психической функциональной системы.

Взаимосвязь психической и педагогической функциональных систем обусловлена неразделимостью мотива и чувства по С.Л.Рубинштейну. Академик полагал, что «сама потребность как активная тенденция может испытываться как чувство, так что и чувство выступает в качестве проявления потребности» [11, с.154]. Именно поэтому последовательное удовлетворение потребностей ребенка согласно иерархии А.Маслоу [8,с.144] неразрывно связано с внешними социально-педагогическими процессами взаимодействия и самостоятельности, образующими учебно-воспитательный процесс.

Педагогическая функциональная система является управляющей по отношению к психической функциональной системе ребенка, которая развивает его. Педагогическая функциональная система избирательно осуществляет операции (коррекция отдельных психических свойств и процессов; приведение в

возрастающее состояние хотя бы одного свойства или процесса образовавшейся психической функциональной системы) по реализации **действий** социального педагога в организованной и управляемой для конкретного ученика учебно-воспитательной работе. Вот эта **иерархическая система действий** (работ) и есть педагогическая технология развития данного школьника. Нетрудно понять, что если педагогическая функциональная система для данного ребенка отсутствует (т.е. не разработана педагогическая технология), то у него нет и психической функциональной системы, т.е. саморазвитие невозможно. Некому «скатить валун», - как говорит В.Ф.Шаталов. Если же ученик не развивается в результате учебно-воспитательной работы, то возникает вопрос о целесообразности проведения такой работы для данного ученика. Таким образом, фактически педагогические технологии работы социального педагога служат инструментом развития детей.

Задача. В четвертый класс школы прибыл ученик. Не успевает по всем предметам, мотивация к обучению 2 балла (из 10 возможных). Вызывающее поведение на уроках, агрессивен на переменах, курит. На дополнительные занятия по ликвидации пробелов в знаниях не приходит. Ребенка воспитывает одна мать, которая не работает по причине психической болезни.

Профессионал решит эту задачу посредством разработки и реализации соответствующей педагогической технологии. Обычный социальный педагог, опираясь только на знание методики, этого сделать не сумеет.

Не менее сложные встречаются задачи с участием одаренных детей, воспитывающихся в благополучных семьях. Большое практическое значение имеют педагогические технологии при формировании в сознании школьника категорий нравственного порядка, т.е. личности. Задача социального педагога заключается не в противопоставлении понятий «технология» и «методика», а в использовании всего их арсенала для достижения поставленных целей.

Как было показано, педагогическая технология является производной педагогической функциональной системы, осуществляющей управление психической функциональной системой ребенка. По сути это «метод» Ч.Валиханова, который внес неоценимый научный вклад в создание теории системного анализа. «По этому методу, - пишет Ч.Валиханов, - во-первых, необходимо изучить само растение, затем нужно знать, на какой почве оно произрастает, сколько требует оно света, теплоты и пр. Сущность теории заключается в том, чтобы доставить растению все то, в чем оно нуждается, и устранить все то, что ему мешает» [12, с.128]. Здесь легко усматривается состояние равновесия двух систем, условием которого является характеристика «сколько». Результирующий процесс этих управляемой (растение) и управляющей (человек) систем – рост растения – может находиться в возрастающем, убывающем или стационарном (нейтральном) состояниях.

Дадим другое определение педагогической технологии, которое позволяет связать новую дисциплину «Методы и технологии работы социального педагога» с предшествующей ей дисциплиной «Проектирование социальной работы».

Педагогическая технология представляет собой **последовательность действий** педагога, полученную в результате моделирования категорий нравственного порядка личности ребенка на основе **системного анализа** данных его **индивидуально-психологических свойств** и апробированной в практической педагогической деятельности **полной теории личности**.

Академик РАО В.А.Сластенин определяет педагогическую технологию как **«строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий»**, которое зависит от **«личностных параметров педагога»** [13, с.3] (выделено нами – В.М.). Понятие «методика» рассматривается им как «процедура использования комплекса методов и приемов воспитания безотносительно к личности их осуществляющего» [там же]. Мы солидарны с данным ученым, поскольку его определение имеет значительную степень сходства с нашим.

Мы полагаем, что **предметом** как социальной работы, так и социальной педагогики является **трансформация индивида (ребенка) в индивидуальность и личность**, что полностью соответствует задачам системы образования Закона РК. Ближайшее окружение ребенка (в школе, в семье, по месту жительства), в котором должна осуществляться данная трансформация, назовем гуманным сообществом ребенка или иначе - педагогической функциональной системой. Именно **гуманное сообщество ребенка**, как реально существующая действительность, является **объектом** социальной работы и социальной педагогики. Предмет – трансформация индивида в индивидуальность и личность – это модель, полученная в результате нашего многолетнего опыта и научно-теоретически обоснованная.

Контекст общих понятий «проектирования социальной работы» и «методов и технологий работы социального педагога» один и тот же: психолого-педагогический критерий оценки интегративного качества системы развивающих процессов, индивидуальность и личность, механизмы формирования категорий нравственного порядка («добро», «труд», «свобода личности») и гуманное сообщество ребенка. В курсе лекций нами моделируются все компоненты данного контекста общих понятий и показывается, что система этих моделей удовлетворяет рекомендациям авторов книги «Теории личности» Л.Хьюелла и Д.Зиглера [14, с.38]. Следовательно, мы имеем полную теорию личности, а наше представление педагогической технологии истинно (соответствие знания объекту). Гуманное сообщество ребенка (или педагогическая функциональная система) в этой теории личности является организующим компонентом. Под управлением социального педагога в гуманном сообществе применительно к конкретному ребенку выстраивается та или иная педагогическая технология, которая обеспечивает решение всех задач системы образования Республики Казахстан.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 29.12.2014г.
2. Смирнов С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Учебник для вузов. – М., 2003. – 509 с.
3. Гербарт И.Ф. Избр. пед. соч. т.1 – М., 1940. – 289 с.
4. Макаренко А.С. Собр. соч. т. 5 – М., 1951. – 510 с.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1975. – 272 с.
6. Волков Г.Н., Кожаметова К.Ж. Этнопедагогика народов Казахстана. – Алматы «Алем», 2001. – 305с.
7. Сейтешев А.П., Абдыкаримов Б.А. Научные основы профессионально-технической педагогики (под ред. Акад. С.Я.Батышева) – Алма-Ата, 1993. – 432 с.
8. Дружинин В.Н. Психология. – С. - Петербург, 2002. – 650 с.
9. Зимняя И.В. Педагогическая психология. – М., 2001. – 382 с.
10. Богданов А.А. Тектология. т.1 – М.,1989. – 354 с.

11. Рубинштейн С.Л. Эмоции// Психология эмоций. Тексты под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер, изд-во Моск. ун-та. – 1984. – 288 с.
12. Валиханов Ч. Избр. произведения. – М., 1986. – 320 с.
13. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002. – 204 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – С. – Петербург – Москва – Харьков: «Питер», 2001. – 606 с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Маркова Л.Н.

(магистр педагогики ст. преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Мүмкіндіктері шектеулі адамдардың толеранттық ара қатынасын дамытуға толеранттық дамуының зерттеу сауалдарына арналған мақала.

Аннотация

Статья посвящена вопросу исследования развития толерантности, которая будет способствовать развитию толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями.

Annotation

The article is devoted to the study of tolerance which will contribute to the development of a tolerant.

Республика Казахстан в числе первых стран, подписавших в марте 2011 года Конвенцию ООН о правах инвалидов. Целью Конвенции является продвижение и защита социально-экономических прав и человеческого достоинства одной из самых уязвимых категорий населения – инвалидов [1].

В соответствии с Декларацией о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей 9 декабря 1971 г. «инвалид - это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного характера или нет, его (ее) физических или умственных возможностей»[2, с. 23].

В рамках нашего исследования нас заинтересовала физиологическая толерантность. Физиологическая толерантность – отношение к больным, инвалидам, физически неполноценным, лицам с внешними недостатками и т.д.

Иногда люди с ограниченными возможностями вызывали страх, иногда – уважение как отмеченные особой «меткой». Для современности характерно стремление к равноправию. По словам Р. Коцчелака, на то, как сейчас относятся к людям с ограниченными возможностями, оказывают влияние социальные нормы, идеи, верования, социальная политика, уровень культуры, экономические условия, определяющие уровень жизни человека. А. Сенковски считает, что источники конкретных отношений находятся не только в окружающей среде, но и

связаны с персональными чертами людей. Согласно этому автору, отношение к человеку с ограниченными возможностями зависит от его личных качеств, а также от внешних для него условий, в которых указанное отношение зарождается.

Целью нашего исследования является развитие толерантного отношения студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.

В качестве испытуемых выступили студенты педагогических специальностей музыкально – педагогического факультета СКГУ им.М. Козыбаева. Выборка составила 30 респондентов – студенты вторых курсов в возрасте от 18 до 20 лет.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В начале исследования нами были определены методы, позволяющие достичь цели и реализации поставленных задач: анализ научной литературы, психодиагностический метод, метод эксперимента, метод сравнительного анализа.

Нами были определены 2 группы студентов: одна из которых является экспериментальной, а другая контрольной. В каждой группе по 15 студентов (18- 20 лет), выборка в целом составила 30 студентов вторых курсов. В качестве критерия дифференциации на контрольную и экспериментальную группы выступил индекс толерантности по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова). Для дифференциации испытуемых нами была выбрана эта методика, потому что, она позволяет выделить 3 уровня общей толерантности респондентов: «низкий», «средний» и «высокий», что позволяет нам разделить испытуемых на группы.

На формирующем этапе эксперимента в соответствии с выдвинутой гипотезой и на основании данных констатирующего эксперимента, позволяющего выявить уровень толерантного отношения студентов вторых курсов, нами составлена коррекционно–развивающая программа «Толерантность», направленная на развитие толерантного отношения студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.

Программа составлена на основании анализа психолого–педагогической литературы и полученных в ходе исследования данных.

Программа состоит из 10 занятий. Длительность каждого занятия – 90 минут. Периодичность проведения – 2 раза в неделю. Занятия проводились в экспериментальной группе.

На последнем этапе эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ полученных данных, результаты которого послужили подтверждением гипотезы экспериментального исследования, что послужило основанием для подведения итогов и составления выводов по данному исследованию.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что в данной выборке испытуемых принимавших участие в экспериментальном исследовании для студентов в большей степени характерен средний индекс толерантности (26 человек, что составляет 86,60%). Для таких студентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они проявляют терпимость к чужому образу жизни и мысли, поведению, чувствам,

идеям и ценностям, в других ситуациях могут проявлять интолерантность, т.е. демонстрировать отсутствие терпимости и активное неприятие другого. Меньшее количество студентов обладает низким индексом толерантности (3 человека, что составляет 10%). Такие результаты свидетельствуют о высоком уровне интолерантности испытуемых и наличии у них выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. Они не готовы и не желают взаимодействовать с людьми, относящихся к другим социальным группам. Высокий индекс толерантности присущ лишь 1 респонденту (что составляет 3,30% респондентов из общей выборки). Данный респондент обладает выраженными чертами толерантной личности, такими как снисходительность, терпение, доброжелательность и т.д.

2. На констатирующем этапе было выявлено, что 80% респондентов (что составляет 24 студента) имеют средний уровень социальной толерантности, что свидетельствует о готовности респондентов взаимодействовать с большинством социальных групп, но также существуют некоторые социальные группы, с которыми респонденты не могут успешно взаимодействовать. Меньшее количество студентов, 5 респондентов (что составляет 16,6% из общей выборки), обладают низким уровнем социальной толерантности. Это свидетельствует о неготовности и нежелания респондентов взаимодействовать с другими социальными группами, к которым студенты не относятся. Лишь одному респондент (3,3% из общей выборки) имеет высокий уровень социальной толерантности, что говорит о том, что он может успешно работать, общаться с людьми, независимо от их принадлежности к той или иной социальной группе.

3. Также на констатирующем этапе с помощью методики «Личностного дифференциала» было выявлено отношение испытуемых к людям с ограниченными возможностями. Так 16% респондентам, что составляет 5 студентов, характерен высокий уровень по шкале «Оценка». Это свидетельствует о расположенности, симпатии испытуемых к людям с ограниченными возможностями. Данные респонденты приписывают инвалидам доброту, дружелюбие, отзывчивость и другие положительные качества. Средний уровень по данному фактору свойственен 12 студентам (40% из общей выборки). Это может говорить о том, что данные студенты относятся к инвалидам нейтрально. Они не имеют к ним никаких отрицательных или положительных установок. Большинству респондентов (13 студентов, что составляет 43,3%) характерен низкий показатель по фактору «Оценка», что свидетельствует о непривлекательности или не симпатии респондентов к людям с ограниченными возможностями. Испытуемые приписывали людям с ограниченными возможностями такие качества как безответственность, непривлекательность, неискренность.

Доминирующем уровнем по фактору «Сила» является «низкий». Он характерен 93,3% испытуемых, что составляет 28 респондентов, которые приписывают инвалидам следующие качества: слабость, зависимость, нерешительность и несамостоятельность. Лишь двум респондентам (6,6%) характерен средний уровень по фактору «Сила». Испытуемые приписывали людям с ограниченными возможностями, как и отрицательные (слабый, зависимый), так и положительные (уверенный, решительный) качества. Высокий уровень по данному фактору не выявлен в данной выборке респондентов.

23 испытуемым (76,6%) свойственен низкий уровень по фактору «Активность». Данные студенты воспринимают инвалидов как молчаливых,

замкнутых, вялых и пассивных людей. 7 студентам (23,3%) присущ средний уровень по данному фактору. Респонденты приписывают людям с ограниченными возможностями, как и отрицательные (замкнутый, пассивный), так и положительные (общительный, разговорчивый) качества. Высокий уровень по данному фактору не выявлен в данной выборке респондентов.

При помощи методики «Шкала социальной дистанции» была изучена социальная дистанция испытуемых с людьми с ограниченными возможностями и тремя социальными группами (люди с интернет-зависимостью; люди, имеющие алкогольную зависимость и люди, нетрадиционной сексуальной ориентацией). Наименьшая социальная дистанция у респондентов проявляется по шкале «Социальная дистанция с людьми с ограниченными возможностями», она равна 3,42 баллам. Это свидетельствует о том, что испытуемые охотнее примут инвалидов как близкого родственника или соседа по дому, нежели человека, имеющего алкогольную зависимость. Испытуемые принимали инвалидов более охотно (т.е. устанавливали меньшую дистанцию) чем людей других представленных групп, в роли «близкого друга», «коллегу по работе», «гостя своей страны».

4. Для проведения формирующего этапа эксперимента мы разделили группу испытуемых на контрольную и экспериментальную по 15 человек в каждой. Критерием дифференциации на контрольную и экспериментальную группы выступил общий индекс толерантности по экспресс-опроснику «Индекс толерантности». Для подтверждения эквивалентности групп мы использовали U – критерий Мана- Уитни.

5. В эксперименте принимало участие 15 студентов, для которых была специально составлена программа коррекционно-развивающих занятий с целью развития толерантного отношения студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.

6. После проведения коррекционно-развивающей программы в рамках формирующего эксперимента в экспериментальной группе снизился низкий общий уровень толерантности на 13% (2 испытуемых), что соответственно привело к повышению среднего уровня толерантности до 100% показателя (15 студентов). Полученные данные свидетельствуют о том, что в данной группе студенты стали более терпимы к другим людям, пытаются понять и принять их различия, уважать их взгляды и мировоззрения.

7. Также снизился средний уровень социальной толерантности на 6,60% (1 студент), что привело к повышению высокого уровня социальной толерантности до 6,60% (1 студент). Полученные данные свидетельствуют о том, в данной группе студенты стали более толерантны к разным социальным группам (меньшинствам, людям с ограниченными возможностями).

8. После коррекционно-развивающих занятий у испытуемых уменьшилась социальная дистанция с людьми с ограниченными возможностями на 1,09 балла (с 3,55 до 2,46 баллов). Это свидетельствует о том, что респонденты с больше готовностью принимать инвалидов в разных социальных ролях. Большинство испытуемых готовы принять людей с ограниченными возможностями в роли своих друзей, коллег, соседей.

9. Математико-статистический анализ данных контрольного этапа эксперимента с применением критериев Вилкоксона и Стьюдента показал, что в контрольной группе испытуемых изменения результатов оказались статистически не значимы, а в экспериментальной группе изменение показателей

статистически значимы после проведения эксперимента. Следовательно, данные изменения не являются случайными, а произошли под влиянием составленной и реализованной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта.

Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев в своем ежегодном послании народу от 30 ноября 2015 года отметил, что «наша последовательная политика, направленная на обеспечение толерантности, межконфессионального и межкультурного согласия» получила признание в международном сообществе [80].

Анализ изученной психолого-педагогической литературы, государственных документов, современных концепций воспитания и образования показал, что проблема формирования толерантности является актуальной как в педагогической теории, так и практике (следует отметить тот факт, что среди изученной литературы по данной проблеме нет монографических трудов, а только отдельные статьи в журналах). Исследователи под термином «толерантность» понимают отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.

Проанализировав современные концепции образования, мы пришли к выводу, что современный педагогический процесс не возможен без решения данной проблемы, поскольку именно сфера образования имеет непосредственное отношение к таким важнейшим категориям как менталитет и толерантность. В связи с этим можно утверждать, что воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности - важнейшая стратегическая задача образования, педагогической теории.

Исследователи обращают внимание на такие аспекты этой проблемы, как формирование толерантности студента; формирование толерантности как профессионального качества педагога; использование активных методов в процессе формирования толерантности.

Проведенное нами исследование по развитию толерантности студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями еще раз выявило наличие данной проблемы, тем самым подтвердив ее актуальность. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами уточнена сущность категории «толерантность», определены ее содержательные компоненты и критерии сформированности.

В процессе нашего исследования была составлена и реализована диагностическая программа толерантности, адекватная предмету исследования. На основе данных констатирующего этапа исследования нами составлена программа по развитию толерантности студентов педагогических специальностей.

Таким образом, все поставленные задачи в нашем исследовании были реализованы. В ходе нашего эксперимента подтвердилось, что процесс развития толерантности, навыков и форм толерантного поведения в студенческом коллективе может быть более эффективным при обеспечении развития формирования ценностного отношения к различным социальным группам. Эффективность программы по развитию толерантности к людям с ограниченными возможностями студентов педагогических специальностей

достигнута посредством коллективных форм обучения, развивающих и рефлексивных упражнений, развивающих толерантность.

После проведения коррекционно-развивающих занятий в экспериментальной группе:

1. снизился низкий общий уровень толерантности на 13%, что соответственно привело к повышению среднего уровня толерантности до 100% показателя;

2. у 6,6% респондентов уровень вырос уровень социальной толерантности со «среднего» уровня до «высокого»;

3. респонденты начали приписывать людям с ограниченными возможностями положительные черты личности (добрый, деятельный, дружелюбный и т.д.);

4. наблюдается более положительное отношение к людям с ограниченными возможностями, приписывание им положительных качеств и адекватная оценка их способностей и возможностей;

5. уменьшилась социальная дистанция с людьми с ограниченными возможностями на 1,09 балла (с 3,55 до 2,46 баллов).

Следовательно, коррекционно-развивающая программа исправила и возымела влияние на уровень толерантности. Это подтверждено данными сравнительного анализа. Проведенное нами исследование имеет практическое значение. В ходе экспериментальной работы составлена и апробирована диагностическая программа исследования толерантности; представлена и реализована программа по развитию толерантности к людям с ограниченными возможностями студентов педагогических специальностей.

Результаты экспериментального исследования дают основание применять составленную нами коррекционно-развивающую программу в качестве рекомендации, приемов, форм и способов взаимодействия со студентами и может быть использована педагогами-психологами и кураторами.

Литература:

1. Концепция ООН о правах инвалидов // Астана: Акорда. – 2011 года. – №191. – С.14-18.
2. Декларация о правах инвалидов // Международные акты о правах человека. Сборник документов. М: Известия,– 2010 года. – С. 45-48.
3. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 30 ноября 2015 г.<http://akorda.kz/ru/addresses/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-30-noyabrya-2015-g>

УДК 37.013

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

Момбек А.А.

(к.п.н., профессор Каз.НПУ им. Абая)

Аңдатпа

Мақалада музыкалық білім берудің тарихын оқытуда әдіснамалық тұрғыдан (өркениеттілік және мәдениеттанулық) қарастырылады. Музыкалық білім берудің тарихын әдіснамалық тәсілдеме жағынан қолдану ерекшелігі, оның пәні тарихтың екі кеңістігінде – білім беру тарихы және музыкалық білім тарихының бөлігі болып табылатын педагогикалық ойлар, сонымен қатар музыкалық мәдениет тарихы. Осы ерекшелікті қарастыру әдіснамалық арсеналға қарай назар аударуды қажеттілігін тудырып, танымдық құралдар арқылы өткенді заманауи ғылыми деңгейде зерттеп, интерпретация жасауды қажет етеді.

Аннотация

В статье рассматриваются методологические подходы (цивилизационный и культурологический) в изучении истории музыкального образования. Особенность применения методологических подходов в изучении истории музыкального образования состоит в том, что предмет находится в пространстве двух областей исторического знания – истории образования, педагогической мысли и истории музыкальной культуры, частью которой является история музыкального образования. Данная специфика обусловила необходимость обращения к методологическому арсеналу, используемому в каждой из указанных отраслей исторического знания, главным образом к тем познавательным средствам, позволяющим на современном научном уровне изучать, интерпретировать прошлую действительность.

Abstract

In this article discusses the methodological approaches (civilizational and cultural) in the study of the history of music education. The peculiarity of methodological approaches in the study of the history of music education consists in that the subject matter is in the space of two areas of historical knowledge - the history of education, pedagogical ideas and history of musical culture, which is part of the history of music education. This feature is caused necessity of recourse to methodological arsenal used in each of the mentioned branches of historical knowledge, especially to those cognitive tools allowing on modern scientific study, to interpret past reality.

На различных этапах развития художественного знания в целом и педагогической науки в частности были приоритетными различные концептуальные модели осмысления историко-педагогического процесса. Методологически обосновывая проблему музыкального образования, считаем необходимым, прежде всего, уделить внимание историко-педагогическим изменениям, происходивших в конце XX века:

- смена образовательных парадигм, обусловленная интенсивными изменениями в политико-экономической и социально-культурной сферах;
- характеристика педагогической образовательной системы, способствующая эффективности ее развития, понимаемая как степень удовлетворения потребности личности, запросов общества, заказа государства [1, с.50].

С нашей точки зрения нашего исследования выявить закономерные связи и отношения к изучаемым положениям, позволят методологические подходы. Методология на философском уровне трактуется как «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [2, с.553]. Различают общенаучную методологию и методологию частных наук. В поле зрения общей методологии находятся вопросы обоснования научного знания независимо от того, в какой конкретно отрасли науки оно получено. Частная методология исследует методологические проблемы отдельных наук или их узких групп [3]. К числу частных относится методология истории, изучающая природу, принципы и методы исторического познания [4]. В

этом ряду находится и методология истории педагогики, в том числе истории музыкального образования.

Обоснование выбора и раскрытие сущности методологических подходов к изучению исследуемой проблемы необходимо начать с анализа процессов, протекавших в методологии исторической и историко-педагогической науки последнего десятилетия XX – начала XXI века. Указанный период – это годы активной разработки теоретико-методологических проблем исторического знания. Об этом свидетельствует рост числа публикаций, количества «круглых столов», научных конференций и семинаров, посвященных вопросам методологии истории образования и педагогической мысли. Интенсивность исканий была обусловлена произошедшими в стране кардинальными трансформациями в обществе, что вызвало необходимость поиска новых методологических ориентиров, в познавательный арсенал которого вошли ранее не применявшиеся научные подходы, в том числе цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, гендерный и др. Для методологического мышления характерными стали отрицание жесткого линейного детерменизма, отказ от методологических крайностей и абсолютизации тех или иных познавательных средств, отход от гносеологического монизма, ориентированность на диалогическую форму исторического познания, доминирование культурологической тенденции над сциентической. Методологическая мысль стала ориентировать исследовательскую практику в антропологическое русло, нацеливать на проведение исторических исследований на макро и микро уровне, на расширение предметного поля научных изысканий, за счет обращения к истории ментальностей, истории повседневности, истории детства и др.

Важным результатом методологического поиска 1990-х годов стало признание историками следующих положений:

- не существует единого, универсального метода познания, способствующий без ущерба для научной объективности исследовать все многообразие процессов и явлений исторической действительности;

- все научные теории, исследовательские подходы, методы содержат рациональные зерна, обладают познавательным потенциалом и могут быть в определенных границах использованы в исследовательской практике;

- при изучении исторических реалий целесообразно обращаться к разным исследовательским стратегиям, применять разные научные подходы, необходим синтез этих подходов, их генерирование [1, с.51].

Особенность применения методологических подходов в изучении истории музыкального образования состоит в том, что предмет находится в пространстве двух областей исторического знания – истории образования, педагогической мысли и истории музыкальной культуры, частью которой является история музыкального образования. Данная специфика обусловила необходимость обращения к методологическому арсеналу, используемому в каждой из указанных отраслей исторического знания, главным образом к тем познавательным средствам, позволяющих на современном научном уровне изучать, интерпретировать прошлую действительность.

В историко-педагогической науке рубежа XX-XXI веков с ее приоритетным вниманием вопросам преемственности исследования, проблеме человека входит цивилизационный и антропологический подходы, а в истории музыкальной культуры – культурологический подход. Методологическую платформу нашего исследования составили цивилизационный, культурологический,

антропологический, аксиологический и гендерный подходы. В данной статье раскроем цивилизационный и культурологический подходы.

Цивилизационный подход представляет собой особое измерение исторического процесса, которому присуще принципиально новое представление «соотношение миров экономики, политики и культуры, роли духовного фактора в истории» [4]. Включенность в орбиту цивилизационного подхода духовной сферы делает его особенно необходимым при изучении феноменов духовной деятельности, одним из которых является музыкальное образование. Базовым в цивилизационной теории является понятие «цивилизация». Оно известно с античности, введено в научный обиход в XVIII веке, имеет множество определений, трактовок, типологии. Присущее цивилизации особенности воплотились во всех сферах социокультурной практики, включая педагогическую и оказали свое воздействие и на музыкальное образование. Суть цивилизационного подхода изучения процесса развития, функционирования музыкального образования заключается в рассмотрении этого процесса в контексте основных характеристик цивилизации, в выявлении и объяснении влияния принципов самобытности на музыкально-образовательную теорию и практику. Рассмотрение с этой позиции базовой черты цивилизации, как приверженность к духовным ценностям, помогает во многом понять, почему мыслители, передовая педагогическая практика всегда отстаивали мысль о необходимости введения искусства в семейное и школьное образование, о важности приобщения всех детей к музыке.

Следовательно, обращение к цивилизационному подходу с содержащейся в нем идеей исторической преемственности, связи времен способствует прояснению целого ряда принципиальных аспектов теории и практики преподавания музыкального искусства в учебных заведениях (школа, колледж, институты, университеты и т.п.). Опора на базовые принципы цивилизации помогает во многом понять и объяснить своеобразие, особенности, присущие отечественному музыкальному образованию в прошлом, а также осмыслить его современное состояние и, отчасти, предвидеть развитие в будущем.

В научной литературе, подчеркивается, что цивилизация основывается и вырастает на культуре между которыми наблюдается органическая связь и взаимопроникновение. В свою очередь, цивилизация создает условия, базу для развития культуры, реализации различных форм культурной деятельности [6]. Поэтому изучать историю музыкального образования следует опираясь на адекватные культуре исследовательские средства, т.е. *культурологический подход*, в основе которого лежит фундаментальное понятие «культура», имеющая множество интерпретаций:

Для нашего исследования наибольший интерес представляют интерпретации, отражающие человекотворческую функцию данного феномена, «...как сотворенную человеком материальную и духовную среду его обитания, способ преобразования его природных задатков и возможностей, условие развития творческих способностей личности и гуманизации общества» [7, с.143].

В приведенном определении культура рассматривается в тесной связи с образованием и содержит огромный ресурс для развития личности, совершенствования образовательного процесса. Образование, будучи базовым институтом культуры, обеспечивает трансляцию культурных норм и ценностей, вводит человека в мир культуры [8]. На основе взаимосвязи образования и культуры создаются культуроцентристские модели образования, включающие в

себя уровни и подсистемы. Важнейшее место в ее пространстве принадлежит духовной культуре, в сферу которого входят просвещение, наука, мораль, религия, другие формы духовной жизни. Неотъемлемый элемент духовной сферы – художественная культура, и ее разновидности, присущие свойства.

Музыкальная культура, «есть единство музыки и ее социального функционирования» [9]. А.Н.Сохор рассматривает музыкальную культуру как сложную систему, включающую:

- а) музыкальные ценности (произведения и их исполнительские трактовки);
- б) все виды деятельности по их созданию, распространению, усвоению (автор, интерпретатор, обучающийся);
- в) специальные институты и учреждения, обеспечивающие эту деятельность (театры, филармонии, издательства и др.);
- г) всех субъектов, участвующих в музыкальной практике [10].

Субъектами музыкальной культуры выступают «*композитор – исполнитель – слушатель*», то есть создатели, трансляторы, потребители музыкальных ценностей (в трактовке Б.В.Асафьева). Участники данной «триады» получают подготовку к деятельности в мире музыки через сферу общего или специального музыкального образования. Обе ветви музыкального образования также представляют собой важный и неотъемлемый компонент музыкальной культуры. При этом общее музыкальное образование одновременно является частью общего школьного образования. Сущность культурологического подхода как познавательного средства состоит в соотнесении изучаемого явления с пространством культуры, «встраивания» этого явления в определенный историко-культурный контекст, нахождении связей, взаимодействий предмета изучения с различными областями культуры [11]. Применительно к нашему исследованию это означает необходимость сопряжения феномена музыкального образования с отечественной музыкальной культурой, а также осмысление процессов взаимодействия и взаимовлияния данных сфер.

Опора на культурологический подход позволяет установить влияние процессов, происходивших в музыкальной культуре на развитие музыкального образования – на его ценностные ориентации, целевые установки и содержание; предусматривает рассмотрение и обратной связи – влияние музыкального образования на музыкальную культуру; помогает прояснению вопросов воздействия музыки на распространение ценностей музыкальной культуры; содействует воспроизводству потребителей музыкального искусства. Культурологический подход нацеливает на осмысление вопросов теории и практики преподавания музыки не только в пространстве музыкальной культуры, но и в сопряжении с другими сферами социально-культурной практики, прежде всего с областью общего образования – базовым институтом трансляции культуры.

Следовательно, значение культурологического подхода состоит в том, что, ориентируя на рассмотрение исследуемой проблемы в широком культурном контексте, способствует прояснению роли и места музыкального образования в казахстанском культурном пространстве, выявлению взаимодействий этого образования с различными культурными сферами, прежде всего музыкальной культурой и общим образованием как ведущими детерминантами развития музыкально-образовательной практики.

Из вышеизложенного следует, что особенность, многоаспектность решаемых задач способствовали применению цивилизационного и

культурологического подходов, которые под определенным углом зрения дают возможность познавать, интерпретировать исследуемое явление. Применение цивилизационного подхода позволяет прояснить смысл и сущность изучаемой проблемы через призму базовых принципов цивилизации. Культурологический подход открывает возможность соотнести с пространством культуры, «встроить» это явление в определенный историко-культурный контекст, показать связи, взаимодействия исследуемого феномена с различными культурными сферами, прежде всего с музыкальной культурой и областью образования. Избранные подходы в нашем исследовании составляют методологическую основу, позволяющую в полной мере, адекватно реконструировать и объяснить исследуемую историческую реальность.

Литература:

1. Момбек А.А. Педагогика и психология, №3 (24). – Алматы: Ұлағат, 2015.
2. Швырев В.С. Методология //Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2001. Т.2.
3. Кудрявцев В.Н. Об особенностях методологии социальных и гуманитарных наук //Новая и новейшая история. – М., 1995, №3.
4. Ивин А.А. Методология науки //Философия: энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004.
5. Толстых В.И. Цивилизация //Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2001, Т.4.
6. Мчедлов М.П. Культура и цивилизация //Российская цивилизация. – М.
7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. 2-е изд. – М.: Наука, 2003.
8. Чубарьян А.О. Культурология образования как новое направление в науке //Учит.газета. М., 2004, №22.
9. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура //Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов.композитор, 1980, Т.1.
10. Сохор А.Н. Музыка – культура – музыкальная культура //Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов.композитор, 1980, Т.1.
11. Александрова Е.Я. Художественное образование в России (историко-культурологический анализ): Автореф. дис...д-ра культурологии. – М., 1997.

УДК 372

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПЕСОЧНОЙ СТРАНЕ

Момот Е.А.

(преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева)

Стабаева С.Б.

(методист д/с «Арай»)

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі балалардың мақаласында,құмда пайдалануға болатын логопедті қойындармен мысалдарды талқылайды.

Аннотация

В статье предложены примеры логопедических игр с песком, которые могут быть использованы в работе с дошкольниками.

Annotation

The examples of speech therapy games that can be use in a sandbox with children of preschool age are considered in the article.

В настоящее время значительно возрос интерес педагогов к использованию игр с песком в работе с детьми. Песок – загадочный материал. Он обладает способностью завораживать человека, притягивать, как магнит. Песок привлекает детей и взрослых своим непостоянством. Песок может быть сухим, лёгким, и ускользающим или влажным, плотным и тяжёлым, способным принимать любые формы. Игры с песком вносят в душу ребёнка веселье и радость и вместе с тем способствуют его развитию. Кто из нас не любил в детстве часами возиться с песком?

Технология песочной терапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития речи. Сам же ребенок решает задачи самовыражения и развивает самооценку, учится работать в коллективе.

У истоков песочной терапии стоит Карл Густав Юнг, основатель аналитической психотерапии.

Идеальные размеры песочницы для песочной терапии – 49,5 * 72,5 * 7 см. Лучше её изготовить из дерева, изнутри окрасить в голубой цвет (символ неба и воды), но можно использовать и пластик. Песок для занятий должен быть крупный, приятного желтоватого оттенка. Можно приобрести песок в зоомагазине или кварцевый песок в аптеке. Если вы берёте строительный или морской песок, его обязательно нужно промыть и прокалить в духовом шкафу.

Для игр-занятий в песочнице понадобятся множество фигурок высотой не более 8 см по разным лексическим темам. Это люди, животные, транспорт, морские обитатели и т. д. Наверняка в каждом доме, где есть ребёнок, найдутся игрушки из «Киндер-сюрпризов». Подойдёт также различный природный материал (палочки, плоды, семена, ракушки и д.).

На наш взгляд использование игр с песком, особенно в группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи, является очень эффективным средством в образовательной и коррекционно-развивающей работе с детьми. Можно использовать игровые упражнения с песком в индивидуальной логопедической работе с детьми, а также как элемент подгруппового занятия, в процессе которых решаются очень многие задачи:

- развитие диафрагмального дыхания;
- развитие фонематических представлений;
- совершенствование грамматического строя речи;
- автоматизация поставленных звуков;
- обучение грамоте;
- развитие связной речи;
- формирование слоговой структуры речи;
- развитие мелкой моторики.

Наряду с этим известно, что песок поглощает негативную психическую энергию, обладает релаксационным действием. Опыт показывает, что использование песочной терапии позволяет раскрыться даже «закомплексованному» ребёнку, сохранить работоспособность дошкольника, а также повысить интерес к логопедическим занятиям.

Примеры логопедических игр, которые можно использовать в песочнице:

1. Игры и упражнения на развитие диафрагмального дыхания. При выполнении игр и упражнений на дыхание необходимо следить, чтобы дети набирали воздух через нос, выдыхали медленно и плавно, добиваясь длительности воздушной струи.

«Выровняй дорогу». От детской машинки логопед проводит неглубокую канавку в песке. Ребёнок воздушной струёй выравнивает дорогу перед машинкой.

«Что под песком?» Картинка засыпается тонким слоем песка. Сдувая песок, ребёнок открывает изображение.

«Помоги зайцу замести следы». В песке делаются небольшие углубления (следы), ведущие к домику зайца. Неподалёку расположить лису. Необходимо «замести» все следы, чтобы лиса не обнаружила зайца.

«Секрет». В песок неглубоко закапывается игрушка или предмет. Необходимо сдуванием песка обнаружить спрятанное.

«Ямка». Ребёнок плавной и длительной воздушной струёй выдувает ямку в песке.

2. Словарная работа

«Кто больше назовёт?» Ребёнок подбирает прилагательные (слова-признаки), глаголы (слова-действия) и на каждое слово выкладывает ракушку, камешек, пуговку.

«Слова-родственники». Игра проводится аналогично предыдущей.

3. Совершенствование грамматического строя речи

«Чего не стало?». Игра на закрепление использования существительных в Родительном падеже единственного и множественного числа. Логопед стирает часть предметов на песочной картинке, а затем просит ребёнка назвать, что изменилось.

«Машинки». Игра на употребление в речи предлогов к, между, за, перед, из-за. Логопед расставляет машинки по песочному полю. Ребёнок рассказывает о местоположении машинки относительно других.

«Подбери слово». Ребёнок обнаруживает спрятанные в песке игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их в роде с существительными (рыбка – быстрая, блюдце – пластмассовое, тигр – полосатый).

4. Развитие фонематических представлений

Игра «Два короля». Игра на дифференциацию твёрдых и мягких звуков. Предложить детям подарить подарки (игрушки, картинки) двум королям, которые правили королевствами твёрдых и мягких звуков.

«Спрячь ручки» — спрятать руки в песок, услышав заданный звук.

«Два замка». Под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки, картинки с дифференцируемыми звуками. Ребёнок откапывает и раскладывает на две группы.

«Два города». Тазик с песком делится на две части. Ребёнок раскладывает предметы на две группы по заданию логопеда.

«Выложи узор». Дети выкладывают на песке бусы из цветных камешков (синие и зелёные) в зависимости от того, какой звук они слышали в слове.

«Клад». Логопед закапывает в песок зелёные, синие, красные камешки. Ребёнок достаёт камешек и в зависимости от цвета камешка называет слово на данный звук (гласный, согласный твёрдый, согласный мягкий).

5. Формирование слоговой структуры слова

«Полоски». Логопед (затем ребёнок) чертит на песке заданное количество полосок, а затем по их количеству придумывает слово.

«Исправь ошибку». Логопед чертит на песке ошибочное количество полосок. Ребёнок анализирует количество слогов в слове и исправляет ошибку, добавляя или убирая лишнюю полоску.

«Раздели слово на слоги». Ребёнок печатает на песке заданное слово и вертикальными полосками делит его на слоги.

6. Развитие связной речи

«Мой клад». Ребёнок зарывает в песок предмет и описывает его, не называя. Тот, кто догадается, о каком предмете идёт речь, откапывает его в песке.

«Нарисуй и расскажи». Ребёнок создаёт картинку на песке и сопровождает свои действия речью.

7. Обучение грамоте

«Найди буквы и назови». Логопед прячет в песок пластмассовые буквы. Ребёнок должен найти и назвать все буквы. Эту игру можно усложнить, давая инструкции типа: «в правом верхнем углу», «в левом нижнем углу».

«Назови слово». Ребёнок достаёт спрятанную логопедом букву и называет слово, начинающееся на этот звук.

«Прочитай слово». Логопед пишет слово на песке. Ребёнок читает. Затем меняются ролями.

8. Развитие мелкой моторики

«Песочный круг». Пальцами нарисуйте с ребёнком круги: самый большой, внутри поменьше, ещё меньше – и так до тех пор, пока в центре кругов у вас не образуется точка. Теперь предложите ребёнку украсить круги разными предметами: камешками, ракушками, пуговицами, монетками. Как и круги украшать можно что угодно: отпечатки пальцев, ладоней, игрушек и т. д.

Упражнение «Необыкновенные следы»:

— «Идут медвежата» — ребёнок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок;

— «Прыгают зайцы» — кончиками пальцев ребёнок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях;

— «Ползут змейки» — ребёнок пальцами рук делает поверхность песка волнистой;

— «Жучки – паучки» — ребёнок погружает руки в песок и двигает всеми пальцами, имитируя движения насекомых.

Использование песочной терапии позволяет развивать не только все стороны речи. В песочной стране ребёнок и логопед легко обмениваются идеями, что позволяет построить партнёрские и доверительные отношения. Особенно хорошо подходит метод песочной терапии для детей, которые по какой-либо причине отказываются выполнять различные задания на традиционных занятиях.

Песочница – прекрасный посредник для установления контакта с ребенком. И если ребенок еще плохо говорит и не может рассказать взрослому о своих переживаниях, то в играх с песком все становится возможным. Проигрывая волнующую ситуацию с помощью маленьких фигурок, создавая картину из песка, ребенок освобождается от напряжения и беспокойства.

Литература:

1. Грабенко Т.М., Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – СПб.; Институт специальной педагогики и психологии, 1988. – 48с.
2. Инновации – в логопедическую практику/ Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений/ Сост. О. Е. Громова. – М.; ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 232 с.

3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб.; Речь, 2006. – 176с.
4. Балаева В.И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи. Хрестоматия по логопедии. – М.; Владос, 1997. – 150 с.

УДК 15: 373.9

ПОКАЗАТЕЛИ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У БОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Мурзабаева М.Д.

(доцент, к.м.н. кафедры «Педагогика и психологии» СКГУ им. М.Козыбаева),

Лепегова И.А.

(врач терапевт КГКП «Городская поликлиника №1»)

Аннотация

Статья содержит материал, посвященный исследованию особенностей вариабельностей сердечного ритма у детей с ДЦП. Исследовано 7 подростков с ДЦП. Временное повышение активности симпатического звена вегетативной регуляции обеспечивает адаптацию различных систем организма к внешним условиям. Нарушения носят функциональный характер.

Аңдатпа

Бап материалды камтиды, атты зерттеу ерекшеліктерін вариабельностей жүрек ырғағының БЦП бар балаларда. Зерттелді 7 жасөспірімдердің БЦП бар. Уақытша белсенділігін арттыру симпатического буын вегетативтік реттелуінің бейімдеуді қамтамасыз етеді ағзаның әртүрлі жүйелерінің сыртқы шарттары. Бұзу киеді функционалдық сипаты.

Annotation

The article contains the material sanctified to research of features of вариабельностей of cardiac rhythm for children with ДЦП. 7 teenagers are investigational with ДЦП. The temporal increase of activity of sympathetic link of the vegetative adjusting provides adaptation of the different systems of organism to the external terms. Violations carry functional character.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Двигательные нарушения у детей с ДЦП имеют разную степень выраженности: от тяжелой, когда ребенок не может ходить и манипулировать предметами, до легкой, при которой ребенок ходит и обслуживает себя самостоятельно.

Развитию вегетативной дисфункции в этом периоде способствует свойственная ему незавершенность морфологического и функционального формирования вегетативной нервной системы и гормональная перестройка. Временное повышение активности симпатического звена вегетативной регуляции обеспечивает адаптацию различных систем организма к внешним условиям. Эти нарушения носят функциональный характер, снижают физическую активность и качество жизни подростков. Совокупность систем, лимитирующих адаптационные возможности организма при выполнении физической нагрузки, являются кислородообеспечивающие системы: сердечно-сосудистая, дыхательная и система транспорта кислорода [1, с 15]. Реакции системы кровообращения, и в частности ее регуляторные механизмы, рассматриваются как результат адаптации

организма к действию большого числа разнообразных факторов внешней среды, в том числе и к двигательным актам. Ритмическая работа сердца как главного органа, обеспечивающего кровью все ткани, должна обладать наибольшим запасом приспособляемости к постоянно меняющимся внешним условиям. Изменение положения тела, движение, физическая или психическая нагрузка даже в минимальных масштабах заставляют сердце перестраиваться на новый ритм. В связи с этим аксиомой является концепция о сердечнососудистой системе как индикаторе адаптационных реакций всего организма [1, с14]. Состояние регуляторных систем у исследуемых с большим по времени дефицитом движения может значительно изменяться во время реабилитационного процесса. При этом важно не допустить их перенапряжения и дальнейшей возможности их истощения. Поэтому знание возможности степени напряжения систем регуляции на основе анализа вариабельности сердечного ритма позволит эффективно решать задачи оперативного педагогического и врачебного контроля за ходом и планированием реабилитационного процесса [3,с46]. К сожалению, число работ, посвященных изучению функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы посредством анализа вариабельности сердечного ритма у детей-инвалидов с детским церебральным параличом (ДЦП) и другими врожденными нарушениями функционирования опорно-двигательного аппарата при ОПГМ (органическом поражении головного мозга), несмотря на актуальность исследования, недостаточно. Снижение интенсивности объема двигательной активности у детей с ДЦП и другими НОДА (нарушениями опорно-двигательного аппарата) приводит к снижению функционирования сердечно-сосудистой и других систем. Это подтверждается исследованиями, в которых указывается на гипокинетический тип кровообращения у детей с ДЦП, снижение ударного и минутного объемов крови, ударного и сердечного индексов [4, с57]. При длительной обездвиженности происходит увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС), которое является проявлением общефизиологической закономерности процесса детренированности (неадаптированности) организма, что проявляется в снижении парасимпатических и усилении симпатических регуляторных влияний. Встречаемые в единичных публикациях сведения о состоянии сердечно-сосудистой системы у больных ДЦП носят, как правило, описательный характер; нет сведений об оценке физической работоспособности у больных ДЦП; неизвестно, на какие гемодинамические показатели следует ориентироваться при невозможности проведения пробы с физической нагрузкой [7, с78]. Общая двигательная активность детей-инвалидов зависит от возрастных изменений, индивидуальных исходных моторных возможностей, характера и длительности гипокинезии. Поэтому цель данного исследования - оценка показателей текущего функционального состояния, адаптационного потенциала, стрессовой реакции на движение в сравнении с аналогичными значениями у детей этого же возраста, не имеющих ограничений локомоторных функций по показателям вариабельности сердечного ритма. На основании данных динамики параметров этих функциональных систем и межсистемных корреляций можно судить об уровне активности механизмов управления во время физической нагрузки и особенностях межсистемных взаимоотношений [2, с 47]. Представляет большой интерес- изучение показателей вариабельности сердечного ритма при детском церебральном параличе по методике Баевского.

Материал и методы. Обследованы 7 подростков в возрасте 14-16 лет (5мальчиков и 2 девочек), страдающих ДЦП, находящихся на

восстановительном лечении в школе- интернате г.Петропавловска. Группу контроля составили 7 здоровых подростков 14-16 лет (5 мальчиков и 2 девочки). Обследование проводилось методом корреляционной ритмографии с использованием компьютерной диагностической системы «Валенты». Учитывая, что ритм сердца является интегральным показателем оценки функционального состояния не только сердечно-сосудистой системы, но и всего организма в целом, для изучения степени напряжения регуляторных механизмов целостного организма был использован метод математического анализа сердечного ритма, позволяющий определить состояние вегетативного гомеостаза. Физиологическими показателями, отражающими работу сердечно-сосудистой системы являются артериальное давление (АД) и пульс. Обработка полученных данных проводилась методами вариационной статистики с использованием критерия Стьюдента. Статистическая и математическая обработка данных проводилась с использованием программы Excel.

В группе контроля у мальчиков частота сердечных сокращений составила $74,4 \pm 5,6$, у девочек $78,2 \pm 2,4$. У исследуемых мальчиков в покое частота сердечных сокращений составила $72,4 \pm 3,3$, у девочек $76,25 \pm 2,9$. У одной девочки из группы контроля показатели частоты сердечных сокращений превысили данные нормы и составили 124 удара в 1 минуту. Превышение указанного предела у симпатотоников означает, что организм затрачивает больше усилий для поддержания нормального равновесия с окружающей средой. Это может указывать на отклонение от нормы, которое может быть связано либо с индивидуальными особенностями регуляции ритма, либо с предшествующим воздействием на организм определенных факторов (эмоциональный стресс или физическая нагрузка). Возможно, это результат внутренней перестройки сердечно-сосудистой системы на более высокий или более низкий уровень функционирования в связи с изменившимися потребностями организма (может быть после перенесенного заболевания). Средние показатели систолического артериального давления в группе контроля у девочек составили $125,3 \pm 5$, а диастолического $77,5 \pm 5,8$. В группе контроля у мальчиков показатели систолического артериального давления составили $122 \pm 9,4$, а диастолического $77,5 \pm 6,8$. Выраженных различий по показателям гемодинамики мы не выявили.

Корреляционная ритмография применялась для определения типа вегетативной регуляции сердечного ритма и также для определения статистических, волновых характеристик и показателей по Баевскому, необходимых для вычисления показателя активности регуляторных систем (ПАРС). У 2-х девочек по заключению КРГ сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма. У 4-х мальчиков по заключению КРГ выявлен нормотонический тип регуляции сердечного ритма. У 1-го исследуемого мальчика отмечено сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением парасимпатического влияния на регуляцию сердечного ритма. Индекс напряжения у него составил 8 условных единиц (у.е).

В группе контроля у 2-х девочек выявлено значительное усиление симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма. Индекс напряжения у них составил 170 у.е. У 2-х девочек из группы контроля сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма, и у одной из них выявлено сохранение вагосимпатического баланса (нормотонический тип регуляции). Индекс

напряжения у одной из них составил 114 условных единиц. У 2-х исследуемых мальчиков из группы контроля выявлено сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма и у 3-х сохранение вагосимпатического баланса (нормотонический тип регуляции). Средний показатель индекса напряжения составил 44 условных единиц.

Значения среднего квадратичного отклонения (СКО) являются чувствительным показателем состояния механизма регуляции. Нормальные значения СКО находятся в пределах 40-80мс. У исследуемых подростков составил 84мс. Незначительный рост указывает на усиление автономной регуляции, то есть влияния дыхания на ритм сердца, что не является нормой. В качестве индикатора вегетативного баланса мы выбрали индекс напряжения регуляторных систем (ИН), который отражает соотношение активности симпатического и парасимпатического отделов. Индекс напряжения регуляторных систем (ИН) характеризует активность механизмов симпатической регуляции, состояние центрального тонуса. Это показатель вычисляется на основании анализа графика распределения кардиоинтервалов-гистограммы. В норме ИН колеблется в пределах 50-150 условных единиц, он чувствителен к усилению тонуса симпатической нервной системы. По результатам анализа вариабельности сердечного ритма «нормотоники» имели показатели ИН от 41 до 120 усл. ед. «симпатотоники» с показателями ИН от 121 до 170 усл. ед.

Особое внимание мы уделили спектральному анализу кардиоинтервалов, позволяющим оценивать отдельных управляющих структур ЦНС в общий ритм деятельности сердца. Существуют 2 способа измерения величины спектра – по абсолютной мощности и в процентах. Уменьшение как относительной, так и абсолютной мощности HF укладывается в представления о системе регуляции сердечной деятельности, так как согласно общепризнанным взглядам, этот диапазон спектра (частоты от 0,4 до 0,15) отражает активность ядра блуждающего нерва. [3, с.221, 4, с.280, 5 с.235]. Природа длинноволновой части спектра ВСР, «волн Майера», «волн Геринга» лежащая в диапазоне частот 0,15 до 0,04 Гц (Lf), «вазомоторных волн» остается неясной. Чаще всего колебания ВСР в этом частотном диапазоне связывают с изменением тонуса симпатической нервной системы. [6, с.153]. В то же время, некоторые ученые связывают эти колебания с функцией барорецепторов, с сосудистыми эффектами, с петлей обратной связи в системе регуляции кровяного давления [7, с.50]. Существует представление, что этот параметр отражает суммарный эффект центральной регуляции, включающий в себя как высшие симпатические, так и парасимпатические влияния на ритм сердца [8, с.132]. Показатели мощности быстрых волн в группе исследуемых мальчиков составили $2828,6 \pm 247$, у девочек $2559,3 \pm 162$; в процентном отношении $72,6 \pm 10\%$ и соответственно у девочек $82,5 \pm 2,5\%$, что превысило показатели нормы (доля вазомоторных волн составляет от 15 до 35-40%). Мощность медленных волн 2-го порядка характеризует влияние высших вегетативных центров на сердечно-сосудистый подкорковый центр и может использоваться как надежный маркер степени связи автономных уровней регуляции кровообращения с надсегментарными, в том числе с гипофизарно-гипоталамическим и корковым уровнем. В норме мощность МВ-2 составляет 15-30% суммарной мощности спектра. В группе исследуемых девушек средние показатели мощности медленных волн составили $507,5 \pm 31,5$, у мальчиков $878,6 \pm 45$; в процентном отношении $17,5 \pm 2,5\%$ и соответственно у мальчиков

27,4±10%. Значения данного спектра у большинства подростков в пределах нормы.

В группе контроля у мальчиков показатели мощности быстрых волн составили 1072±827, у девочек 547,3±29; в процентном отношении 69,6±6,7%, и соответственно у девочек 79,5±8,2. Данные показатели превысили показатели нормы в общем волновом спектре. Показатели мощности медленных волн у мальчиков составили 485±42,6, у девочек 131,3±73,6; в процентном отношении 30,3±6,7% и соответственно у девочек 20,5±8,2%. Значения данного спектра в пределах нормы. Оценивая показатели ПАРС, у исследуемых девочек и мальчиков значения оказались в пределах 4 баллов, то есть в состоянии умеренного функционального напряжения. В группе контроля у девочек показатели ПАРС составили 6 баллов, у мальчиков 4 балла.

Таким образом, анализируя результаты у исследуемой группы мы пришли к заключению, что у больных детей и подростков детским церебральным параличом на фоне проводимой восстановительной терапии отмечается сохранение вагосимпатического баланса на регуляцию сердечного ритма. Показатели ПАРС в пределах умеренного функционального напряжения.

В то время как в группе контроля прослеживаются разного рода изменения вагосимпатического баланса в виде значительного усиления, ослабления и сохранения вагосимпатического баланса.

Литература:

1. Математические методы анализа сердечного ритма. Под ред. Парина В.В. и Баевского Р.М. М.: Наука, 1968.
2. Фалеев А.Г. Изменчивость внутрисистемных и межсистемных связей в организме как основа интегральной регуляции двигательной активности //Материалы Всесоюз. конф. по методам определения тренировки спортсменов высших разрядов. Минск, 1972. С.47.
3. Воскресенский А.Д., Вентцель М.Д. Статистический анализ сердечного ритма и показателей гемодинамики в физиологических исследованиях. М.: Наука.1974. С.221.
4. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. М., 1979. 280 с.
5. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. - М.: Медицина, 1997. - 235 с.
6. Максимов А.Л., Максимова Н.Н., Дейно В.В. Особенности корреляционных взаимосвязей математических параметров кардиоритма у лиц с различным уровнем гипоксической устойчивости // Тезисы докладов международного симпозиума «Компьютерная электрокардиография на рубеже столетий». - Москва, 1999. - С. 153-154.
7. Пермяков И.А., Торшин В.И., Кислицын Ю.Л., Сороковой В.И. Использование метода оценки variability ритма сердца в исследованиях по программе «Здоровье студентов». // Тезисы международной научно-практической конференции «Здоровье студентов». - Москва., 1999. - С. 50-51.
8. Хаспекова Н.Б., Вейн А.М. Анализ variability сердечного ритма в неврологии // Тезисы докладов международного симпозиума «Компьютерная электрокардиография на рубеже столетий». - Москва, 1999. - С.131-133.

ДЕНОТАТНЫЙ ГРАФ К ПОНЯТИЮ «ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ»

Ордабаева Ж.Ж., Кангужина К.М.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Проблема формирования личности выступает приоритетом политики государств, обеспечивая их конкурентоспособность в мировом сообществе.

Так, инициированный Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы [1] поставил на уровне среднего общего образования ряд целей и задач, выполнение которых будет способствовать формированию главных функциональных качеств личности (инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни).

Одним из ожидаемых результатов от реализации данного плана [1] в рамках учебно-методического обеспечения является обновление и активное внедрение в педагогическую практику современных технологий и подходов к обучению учащихся, обеспечивающих личностную ориентацию, дифференциацию, практическую направленность, активный развивающий и системно-деятельностный характер образования.

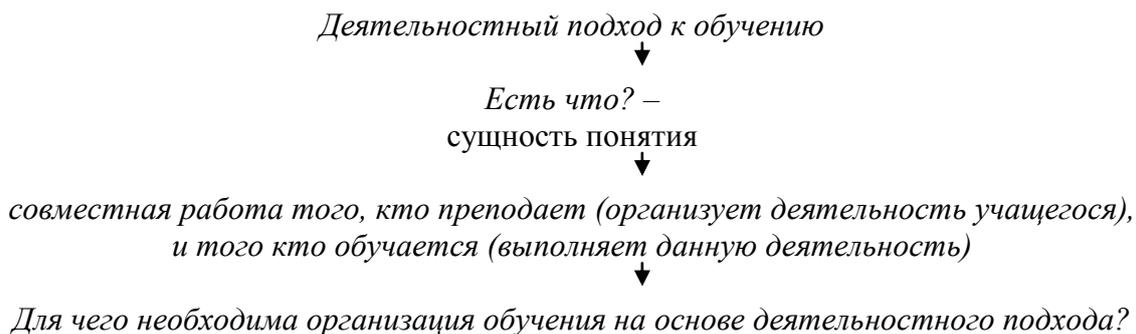
Данное положение задает вектор рассуждений и определяет замысел нашей статьи.

В качестве методологической основы деятельностной подачи содержания обучения выступает теория деятельности и основанный на ней деятельностный подход к обучению.

Деятельность выступает предметом изучения в философии, психологии, педагогике, и в каждой из этих наук существуют свои трактовки данного понятия:

- человеческая форма активного отношения к окружающему миру, к другим людям;*
- путь практического созидания предметного мира;*
- система взаимодействия человека с миром;*
- единица жизни.*

Проведя анализ концепции Э.М.Браверман [2] на проблему деятельностного подхода к обучению нами был составлен денотатный граф, отражающий его суть (рисунок 1).



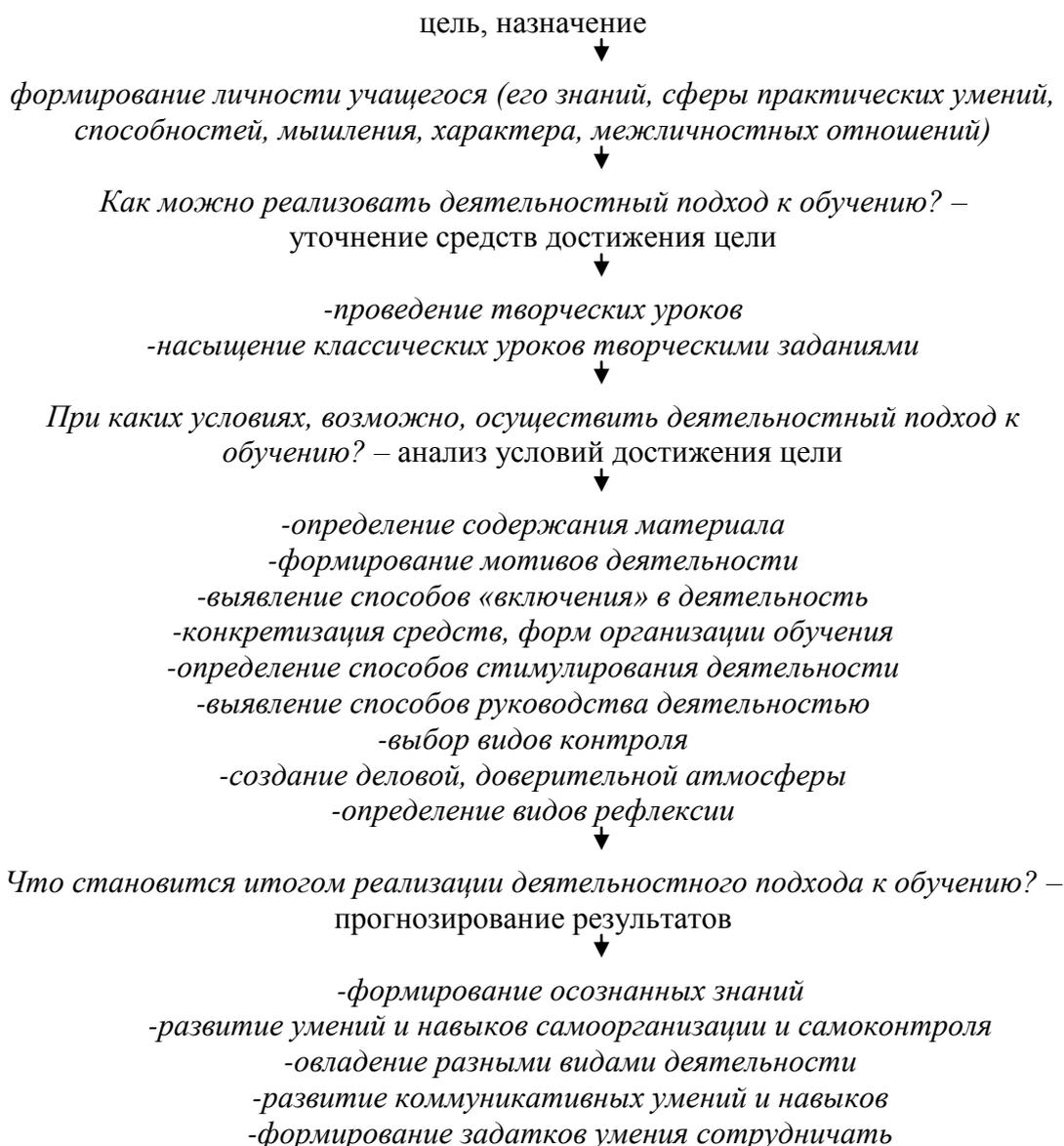


Рисунок 1. Денотатный граф к понятию «Деятельностный подход к обучению»

Учитывая, что понятие «творчество» является основой денотатного графа, дадим ему научно-теоретическую интерпретацию. Из определений, приведенных в основных справочных изданиях по психологии и педагогике, нам импонируют следующее: это «всякая теоретическая или практическая деятельность, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [3, с.649].

По мнению А.В. Хуторского, творческий урок «воплощает структурные элементы образовательной программы: смысл, цели, задачи, фундаментальные образовательные объекты и проблемы, виды деятельности учащихся, предполагаемые результаты, формы рефлексии и оценки результатов» [4, с.554].

Автор рекомендует разработку творческого урока строить с поиска ответов на вопросы:

-что именно будет создано учащимися (собственный образовательный продукт) в направлении изучаемой темы?

-как обеспечить данный процесс?

Согласно Э.М.Браверман [2], в структуру классического урока необходимо включать следующие творческие задания:

-задания, требующие воспроизведения данных или репродукции;

-задания, требующие простых мыслительных операций;

-задания, требующие сложных мыслительных операций;

-задания, требующие творческого мышления.

Таким образом, отметим, что для достижения цели – формирование личности учащегося, способной соответствовать требованиям современного мира, учителю необходимо проводить целенаправленную и системную работу по созданию соответствующей образовательной среды (проведение творческих уроков, насыщение классических уроков творческими заданиями), особое внимание уделяя развитию рефлексивных умений как качественного критерия оценки деятельности учителя, учащихся.

Литература:

1. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы. – Астана, 2012
2. Преподавание физики, развивающее ученика: Кн.1. Подходы, компоненты, уроки, задания/Сост. и под. ред. Э.М.Браверман: Пособие для учителей и методистов. - М.: Ассоциация учителей физики, 2003. – 400 с.
3. Большой психологический словарь/Сост. и общ.ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2007. - 639 с.

УДК 159.9

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Павловская Н.Г.

(ст. преподаватель кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М. Козыбаева, магистр педагогических наук по специальности "Педагогика и психология", кандидат психологических наук)

Андатпа

Қазіргі уақытта біздің елімізде тұрып жатқан ұлттардың тілдерін зерттеу мәселесі өзегі болып табылады. Қазақстандағы халықтар өкілдерінің алдыңғы буынын жастардың ана тілін ұмытуы қатты мазасыздандырады. Білім беру мен мансап жолында қазақ, орыс, ағылшын тілдерін қатар меңгеру қазіргі өмір шындығы. Мақалада этникалық тілдердің маңыздылығы мен өзектілігінің қаншалықты екендігін, оларды оқып-үйренуге мотивацияны қалай жоғарылату керектігінің мәселелері қарастырылады.

Аннотация

Проблема изучения языков народов, населяющих нашу страну, в настоящее время является весьма актуальной. Старшее поколение представителей народов Казахстана обеспокоено, что

молодёжь забывает (не знает) родной язык. Но реальность нашего времени в том, что, для дальнейшего образования и карьеры молодежи нужны казахский, русский и английский. В статье рассматривается проблема: как убедить молодёжь, что этнические языки сегодня также важны и актуальны, и какая должна быть мотивация к их изучению.

Annotation

The problem of studying the languages of the peoples inhabiting our country at the present time is relevant. The older generation of representatives of the peoples of Kazakhstan is concerned about, young people forget (not know) native language. But the reality of our time is, for further education and careers young people need Kazakh, Russian and English. The article deals with the problem: how to convince ethnic languages today are also important and relevant, and what should be the motivation for their study.

В Казахстане уделяется большое внимание изучению языков народов, населяющих нашу страну. По государственной программе учебники нового поколения издаются в стране на шести языках: уйгурском, узбекском, турецком, немецком и соответственно на казахском и русском языках. Обучение в школах осуществляется на государственном, казахском и русском языках. В школах предусмотрены изучение русского языка в казахских и казахского языка в русских школах, также изучаются английский, немецкий или французский языки.

Но, на территории современного Казахстана, по разным оценкам, количество проживающих национальностей, может составлять: 140, 130, 100. И обозначенные меры не могут решить проблему сохранения этнических языков.

И сегодня, старшее поколение представителей народов Казахстана обеспокоено, что молодёжь забывает (не знает) родной язык. Без языка - народа не существует, вместе с языком постепенно забываются традиции и обычаи, исторический опыт предков.

Но реальность нашего времени в том, что, для дальнейшего образования и карьеры молодежи нужны казахский, русский и английский. Как следствие возникает проблема: как убедить, что этнические языки сегодня также важны и актуальны. Какая должна быть мотивация к их изучению?

Чтобы попытаться ответить на эти вопросы, для начала рассмотрим основополагающие механизмы мотивации поведения личности.

Под мотивацией понимается система побуждений человека, направленных на достижение конкретных целей. Мотивация поведения дает ответы на вопросы: "Чего хочет человек?", "К чему он стремится?" и т.п. Побуждения человека всегда связаны с реализацией доминирующих потребностей, т. е. в основе поведения людей лежат потребности. Потребность — это переживаемая человеком нужда, удовлетворение которой жизненно важно для его существования, сохранения целостности его личности или развития индивидуальности.

Все человеческие потребности социально обусловлены. К потребностям непосредственно примыкает система таких побудительных факторов, как убеждения, взгляды, стремления, интересы, идеалы. Эта система, соотносясь с потребностями, и становится мотивацией поведения. Мотивации, не исходящей из потребностей, не существует.

Мотивация поведения всегда эмоционально насыщена, т.к. то, к чему мы стремимся, нас эмоционально волнует. К мотивационным состояниям человека относятся интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки.

Таким образом, мотивационный механизм (побудительный и целеобразующий) состоит из сложного комплекса взаимосвязанных личностных факторов — направленности личности, ее потребностей, желаний, интересов.

Мотивация является поэтому «ЗАПУСКНЫМ МЕХАНИЗМОМ» всякой человеческой деятельности. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это сказывается на выполнении деятельности.

Обозначив основные мотивационные механизмы поведения человека, попытаемся разобраться: какие же существуют проблемы мотивации изучения родного языка на сегодняшний день?

➤ У молодежи практически нет мотивации к изучению родного языка, т.к. отсутствует какая-либо потребность в этом. Если рассматривать с точки зрения социальной и общественной значимости, то знание родных языков практически остается не использованным. Они не требуются в вузах, на госслужбе, да и в других сферах жизнедеятельности, также остаются, не востребованы. Таким образом, мотивации нет ни у детей, ни у родителей.

➤ Решение говорить в быту, не меняет ситуации. Любой филолог понимает, что воспроизведение носителей языка возможно только на уровне литературной нормы, а это классические тексты, которые нужно изучать в школе. Для этого необходимы подготовленные педагогические кадры [1].

Следовательно, чтобы у молодежи было желание изучать родного языка, необходимо наличие потребностей и видение практической реализации полученных знаний.

Исходя из выше обозначенных проблем, возникает вопрос: как сохранить и развить мотивацию изучения родных языков?

Так как проблема выявления и реализации мотивационного потенциала родного языка в другой поликультурной среде достаточно нова, поэтому я просмотрела, какие проводились научные исследования по проблеме изучения родных языков в поликультурном обществе. Существуют исследования по проблеме мотивация изучения иностранных языков в образовательных учреждениях, но специальных научных исследований, посвященных проблеме мотивации изучения родного языка в многонациональном обществе, пока не существует [2].

Мы можем оперировать только практическими наблюдениями и, связывая с теоретическими закономерностями, строить предположения.

Объективно существуют несколько видов мотивации, обеспечивающие заинтересованное учение.

Во-первых, на нее могут оказать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями общества – в совокупности они составляют ВНЕШНЮЮ мотивацию.

Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это так называемая ВНУТРЕННЯЯ мотивация, ее подвидом является мотивация успешности.

Точную характеристику (внешней) социальной мотивации дает П.М. Якобсон: такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством долга перед родителями, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлением об освоении больших ценностей культуры своего народа [3].

Вторая разновидность внешней мотивации – узколичная – определяет отношение к овладению родным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию. Здесь возможен довольно широкий диапазон морального плана. Например: «Я хочу знать язык, чтобы обучаться в данной

стране". Здесь возможна и отрицательная мотивация: «Мне не нравится этот язык, но родные считают, что он мне пригодится; они сами сожалеют, что слабо им овладели, и не хотели бы, чтобы я повторил их ошибку»; «Я не люблю этот язык, но надо овладеть им, чтобы ребята убедились, что и здесь я могу быть первым».

При этом если внешняя мотивация выполняет в известном смысле «стратегическую роль», задавая извне движение на весь период обучения, то внутренняя мотивация – «тактическую», т.к. она «подогревается» самим процессом овладения языком (поэтому ее часто называют процессуальной мотивацией). Эта мотивация является близкой и актуальной: ведь учебный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы учащиеся на каждом уроке испытывали радость от удовлетворения потребностей. Внутренняя мотивация - определяет поведение, когда регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения. Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград.

Рассмотрим несколько примеров. Если ученик приходит домой и с восторгом говорит, что в школе был интереснейший урок, и он хочет почитать энциклопедию, чтобы завтра участвовать в обсуждении, то он демонстрирует пример внутренне мотивированного поведения. В данном случае направленность на выполнение урока проистекает из содержания самого урока и связана с интересом и удовольствием, которые сопровождают процесс познания и открытия нового. Когда все приятели бегут записываться в секцию каратэ-до, потому что это стало модным (пример внешней мотивации), а наш ученик направляется в городошную секцию, потому что только это ему интересно, он вновь демонстрирует внутренне мотивированное поведение.

Разновидность внутренней мотивации как основной причины изучения родного языка - это возможность коммуникации, т.к. коммуникативность – это первая и естественная потребность изучающих родной язык. Несмотря на столь очевидную потребность, этот тип мотивации труднее всего сохранить. Дело в том, что при овладении родным языком в другой языковой среде он предстает как искусственное средство общения. Молодые люди, овладевшие родным языком, редко или вообще не используют его при общении друг с другом, поэтому как это ни парадоксально, если делать ставку только на естественную коммуникацию, вряд ли удастся сохранить мотивацию и добиться успеха.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину овладения родным языком и обеспечивающую его результативность, нужно иметь ввиду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ребенка, она определяется его собственными побуждениями, пристрастиями и его потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. И учитель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания для возникновения личной заинтересованности в работе - знание самих учащихся.

Каковы же способы стимулирования коммуникативной мотивации? Г.В.Рогова предлагает рассматривать эти способы на всех этапах обучения в связи со всеми видами речевой деятельности:

- заронить интерес к языковому «строительному материалу»;
- учащиеся должны ощущать необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей;

➤ важным видом внутренней мотивации является инструментальная мотивация, вытекающая из положительного отношения учащихся к определенным видам работы.

Главные моменты вызова коммуникативной мотивации - это постановка задач урока и определение и организация содержания занятий. В соответствии с требованиями современной дидактики учитель должен ставить в известность о задачах урока, «ибо активность возникает лишь тогда, когда задача ... принимается учеником» [4]. Принятие задачи учащимися – это отправной момент для возникновения мотивации и успешного осуществления задачи.

Следовательно, побуждающей причиной к изучению станет четкое:

1. выявление мотивационных возможностей родного языка учащихся;
2. определение мотивационного потенциала родного языка учащихся в зависимости от условий и задач обучения;
3. повышение эффективности обучения родному языку через формирование положительных мотивов средствами родного языка;
4. для повышения эффективности обучения родному языку необходима целенаправленная работа по формированию мотивации его изучения;
5. мотивация изучения родного языка формируется, прежде всего, содержанием учебного материала;
6. эффективным средством повышения уровня мотиваций изучения родного языка, является использование фактов и явлений родного языка учащихся.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Действительно, нужна четкая мотивация для изучения родного языка. В данном случае надо учитывать, что для формирования мотивации изучения родного языка, важное значение имеют следующие факторы:

1. Реальная перспектива практической значимости владения родным языком.
2. Социальное окружение (семья, близкие) должны формировать у детей: ценностное отношение к культуре, истории, традициям своего народа; понимание, что родной язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным народом; осознание, что родная речь – это бесценное сокровище, основа идеологии и психологии народа, его генетическая память.
3. Организация и изучение родного языка должно формировать: осознание роли родного языка как средства национального общения, понимание необходимости владения родным языком; познавательные мотивы, связанные непосредственно с предметом учебной деятельности (с изучением родного языка); интерес к языку, через привлекательность самой учебной работы по усвоению языка.

Литература:

1. Хусаинова М. К. Стимулятивно-мотивационное использование родного языка на уроках русского языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / М.К. Хусаинова. - Москва, 1995. - 14 с.
2. У севастопольских школьников нет мотивации к изучению родного языка (31.08.2008). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://novocrimea.ru/sevas/204174.html>
3. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: МПСИ, 1998. –340 с.

4. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе. /Д.Н.Богоявленский Н.А. Менчинская – М.: Просвещение, 2002. –340 с.

УДК 373.292

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пустовалова Н.И.

*(кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева)*

Аннотация

Біз математикалық қызметке орта жастағы мектепке дейінгі балалардың автономия даму ерекшеліктерін зерттеуге

Аннотация

В исследовании выявлены особенности развития самостоятельности у дошкольников среднего возраста в математической деятельности

Annotation

We study the peculiarities of the development of autonomy in middle-aged preschool children in mathematical activity

Коренные преобразования, происходящие в Республике Казахстан, не оставили в стороне и дошкольные организации, на которые в современных условиях помимо функций ухода, оздоровления и обучения детей возложены функции максимального развития личности, раскрытия индивидуальности и способности ребенка. Именно дошкольное образование выступает той образовательной ступенью, которая закладывает фундамент развития личности. Перед педагогами сегодня стоит генеральная задача: воспитать развитую, творческую, самостоятельную личность [1].

Самостоятельность – важнейшая характеристика личности и одновременно условие ее развития. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется». Полноценное развитие ребенка осуществляется в результате его самопроявления и самоутверждения в деятельности, через самостоятельные пробы и ошибки, активность, а успешность ребенка в разных видах деятельности и общении во многом зависит от способности действовать самостоятельно [2].

Феномен детской самостоятельности обстоятельно изучался отечественной и мировой психолого-педагогической наукой. В программно-методических материалах разных лет, в том числе и современных, рассматриваются условия организации и поддержки детской активности и самостоятельности в дошкольных организациях. Однако на практике организация самостоятельной деятельности дошкольников вызывает серьезные затруднения у педагогов дошкольного образования. Самостоятельность дошкольника нередко не получает должной

педагогической поддержки, а его самостоятельная деятельность протекает без внимания со стороны взрослых. Между тем самостоятельная деятельность детей, возможно, как никакая другая, требует грамотного педагогического сопровождения [3].

Задача педагога дошкольного образования – создать эффективные условия для возникновения и развертывания полноценной самостоятельной деятельности детей в группе с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей и интересов. Решение данной задачи приобретает особое значение в связи с требованиями ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение» - 2016г. к структуре организации обучения и воспитания детей в дошкольной организации и условиям ее реализации. Новые нормативные документы ориентируют педагогов дошкольного образования на решение программных образовательных задач не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и самостоятельной деятельности дошкольников. Организация самостоятельной работы, руководство ею — это ответственная и сложная работа.

Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания детей. Эта задача выступает перед каждым воспитателем в числе задач первостепенной важности [4].

Проблемой формирования самостоятельности у дошкольников занимались известные педагоги и психологи Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.А. Мечинская, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, Н.М. Пименова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие. В своих трудах они связывали самостоятельность с активностью, которая формируется и проявляется в деятельности, с влиянием мотивационного компонента на характер деятельности детей [5].

Изучение проблемы самостоятельности проводилось многими учеными в различных аспектах: сущность самостоятельности, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова); структура и соотношение компонентов самостоятельности (Ю.Н. Дмитриева, Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова); этапы, условия и методы развития самостоятельности (З.В. Елисеева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун); значение и роль самостоятельности как фактора адаптации к дошкольному образовательному учреждению (Т.Н. Филютина) [6].

Многие ученые предлагают развивать самостоятельность в определенном виде деятельности. Л.А. Порембская считает, что эффективным видом деятельности для развития самостоятельности является бытовой труд, Ф.В. Изотова - конструктивно-игровая деятельность, Н.А. Ветлугина - художественная деятельность, возникающая по инициативе самого ребенка. А.И. Матусик, Н.Я. Михайленко, С.А. Марутян и др. отводят важную роль игры в развитии самостоятельности детей дошкольного возраста [7].

Организация самостоятельной работы не является самоцелью. Она является средством формирования глубоких и прочных математических представлений у дошкольников, активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей. Главной функцией самостоятельной работы является формирование личности, так как только в самостоятельной интеллектуальной деятельности развивается человек. Своевременное развитие самостоятельности расширяет возможности познания, общения, подготавливает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения. Совокупный анализ научных

исследований по данной проблеме позволяет выделить ряд ступеней в становлении самостоятельности, а также характерные особенности проявления самостоятельности детьми в разных видах деятельности и на разных возрастных этапах [8].

Первые проявления самостоятельности выявлены педагогами и психологами (Н.М. Аксарина, Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, Е.Н. Герасимова, С.М. Кривина, М.И. Лисина и др.) в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева является периодом «первоначального фактического складывания личности» [9].

А.В. Калинин рассматривает понятие «самостоятельная математическая деятельность детей» как компонент учебной деятельности, в которую ребенок переносит сформированный в результате целенаправленного обучения объем математических понятий, приобретенные практические и познавательные умения, и где он является самостоятельным субъектом данного образовательного процесса [10].

Самостоятельная математическая деятельность может быть различной по содержанию, однако все аспекты проблемы в данном случае рассматриваются применительно к математической деятельности.

Н.А. Виноградов в словаре терминов «Дошкольное образование» определяет самостоятельность ребенка дошкольного возраста как взаимосвязанные базисные характеристики личности ребенка дошкольного возраста. Самостоятельность проявляется в том, что ребенок владеет навыками самообслуживания, замечает нарушение порядка в быту и природном окружении, способен проявлять волевые усилия в ситуациях выбора между «можно» и «нельзя», и «хочу» и «должен» [11].

В энциклопедическом словаре «Образование и наука» самостоятельность рассматривается как – вид деятельности, при которой предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы осуществления контроля, самоконтроля и коррекция, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным носящим поисковый характер; является средством формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование [12].

Самостоятельность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества при неуклонном повышении роли детского сознания, самоконтроля и самооценки в осуществлении деятельности. Дальнейшее развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности - (игровой, трудовой, учебной), в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию [13].

Однако, проблема развития самостоятельности у детей дошкольного возраста остается одной из сложных и недостаточно разработанной в современной педагогике. Анализ психолого-педагогической литературы позволил подтвердить выбранную тему исследования: «Развитие самостоятельности у дошкольников среднего возраста в математической деятельности».

Для проведения исследования нами была определена цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и разработке математических упражнений и заданий для организации самостоятельной работы детей среднего возраста и проверке их эффективности в процессе математической деятельности. Объектом исследования являлся процесс развития самостоятельности у детей

среднего дошкольного возраста в дошкольной организации. Предмет исследования: развитие самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста в математической деятельности. Гипотеза исследования заключалась в предположении того, что если систематически и целенаправленно организовывать самостоятельную работу дошкольников с использованием специально разработанных математических упражнений и заданий, то это будет способствовать повышению уровня развития самостоятельности и математических представлений, так как самостоятельная деятельность стимулирует детей к активному и творческому поиску решения проблем в усвоении учебного материала.

Исходя из цели и гипотезы, были поставлены задачи исследования, направленные на теоретическое обоснование актуальности темы исследования и выявления реального уровня развития самостоятельности у дошкольников в процессе формирования навыков математической деятельности.

Для доказательств выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, участниками которого являлись дошкольники средней группы ГККП ясли - сад «Солнышко» в количестве 60 человек. Экспериментальная работа была осуществлена в соответствии с целью и задачами исследования и состояла из 3 этапов.

На констатирующем этапе эксперимента был определен уровень сформированности математических представлений и уровень развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности, проведено анкетирование родителей, разработаны математические упражнения и задания для организации самостоятельной работы на занятиях ФЭМП.

В процессе изучения специальной литературы мы пришли к выводу, что самостоятельность чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, как универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности.

За основу было взято определение А.В. Белошистой: самостоятельность личности как ее способность к самостоятельной деятельности, направленной на достижение значимых целей [15]. Под способностью личности к самостоятельной деятельности понимаем умение личности осуществлять все этапы деятельности без чьей-либо помощи. Компонентами, которые влияют на уровень развития самостоятельности, нами обозначены математические представления и отношение к математической деятельности дошкольников.

Базовой основой подготовки ребенка к самостоятельной деятельности являются представления (знания). В то же время не могут и не должны быть знания ради знаний. Накопление их в сознании ребенка не дает основания судить о реализации их в жизни, а поэтому другим основанием развития самостоятельности являются умение и навык.

Исходя из рассмотренной структуры самостоятельности, а также на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами были определены критерии, показатели и уровни развития самостоятельности у дошкольников.

Критерии уровня самостоятельности могут быть:

1) степень сформированности представлений (их глубина, комплексность, гибкость, взаимосвязь в процессе осуществления деятельности, перенос);

2) содержание и устойчивость мотивации (проявление ситуативных и устойчивых мотивов, комплекс мотивов, их общественная направленность, связь с жизненными планами учащимися);

3) отношение дошкольника к учебной деятельности, ее нравственные основы (проявление интеллектуальной и практической инициативы, активности, ответственности, самоконтроля, взаимоконтроля, сотрудничества).

В соответствии с этими критериями можно выделить три уровня самостоятельности: подражательно-пассивный (низкий), активно-поисковый (средний), интенсивно-творческий (высокий) и раскрыть их показатели:

Низкий уровень самостоятельности (подражательно-пассивный) характеризуется применением имеющихся математических представлений на уровне воспроизведения с оказанием помощи педагога. Слабо выражена их системность, межпредметные связи. Поэтому математические представления используются только в стандартных ситуациях. Самоконтроль проявляется редко, главным образом на стадии констатации результатов деятельности. Познавательная потребность не выражена. Активность проявляется редко, ответственность чаще стимулируется внешним контролем. Выражена потребность в помощи товарищей, воспитателя. Характеризуется слабо выраженными математическими представлениями (до 21 балла).

Средний уровень (активно-поисковый) - это свободное применение имеющихся математических представлений в знакомой, стандартной ситуации. Выполняя упражнения, задания, ребенку требуется незначительная помощь товарищей или педагога. Проявляется активность. Межпредметные связи, предметные представления, умения, навыки обобщения материала развиты недостаточно. Успешно осуществляется взаимоконтроль и самоконтроль, но преимущественно после завершения работы. Сам же процесс деятельности контролируется слабо. Характеризуется хорошими математическими представлениями, задания выполняются с небольшой помощью воспитателя (22-26 баллов).

Высокий уровень (интенсивно-творческий) - успешно применяет имеющиеся математические представления в знакомой, стандартной и новой, нестандартной ситуации. При этом обнаруживается их системность, умение учащегося устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. У детей, обладающих высоким уровнем самостоятельности, может быть хорошо выражена оригинальность мышления, умение использовать различные средства обучения. Наблюдается высокая интенсивность самостоятельной деятельности, в процессе которой постоянно осуществляется самоконтроль. Наряду с этим хорошо выражены и общественно значимые мотивы: активное отношение к работе товарищей, готовность сотрудничать с педагогом, товарищами и т.д. Отмечается высокая ответственность за результаты индивидуального и коллективного труда. Характеризуется хорошими математическими представлениями, задания выполняются самостоятельно (27-30 баллов).

Для проведения диагностики развития самостоятельности была использована методика развития математических способностей у детей 4-5 лет, разработанная А.В. Белошистой на основе индивидуального подхода к каждому ребенку. Для определения уровня развития самостоятельности дошкольникам предлагалось выполнить 10 заданий.

Критерии оценивания: задание выполнено самостоятельно – 3 балла; задание выполнено с ошибками и оказанием помощи воспитателя – 2 балла;

допущено 3-4 ошибки и необходима помощь воспитателя – 1 балл; задание выполнено с помощью воспитателя – 0 баллов.

Развитие самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста зависит от степени реализации организационно-педагогических условий, предусматривающих: включение детей в разноплановую педагогически целесообразно организованную деятельность, позволяющую развивать их инициативу и творчество; насыщение учебно-воспитательного процесса активизирующими средствами, методами, формами и приемами; включенность воспитательного процесса в реальную педагогическую деятельность по развитию самостоятельности у детей, позволяющую получать опыт успехов и неудач, осуществить информативное сравнение результатов деятельности.

Главной целью формирующего этапа эксперимента являлась апробация специально разработанных упражнений и заданий, направленных на повышение уровня развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности в экспериментальной группе.

Результаты исследования в динамике представлены на Рисунке 1 и Рисунке 2 (%).

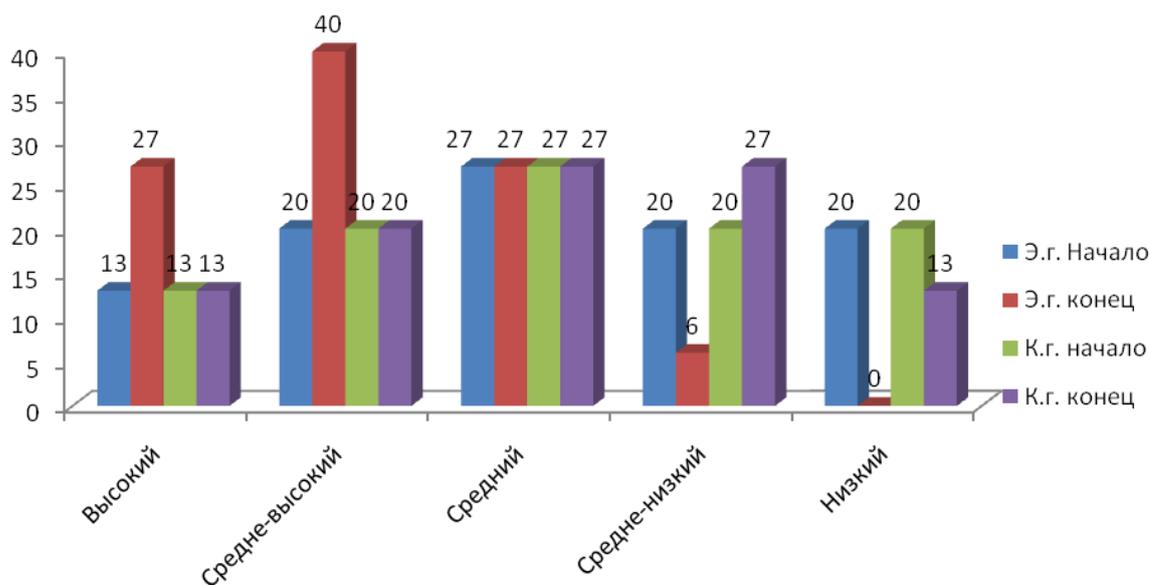


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности математических представлений в контрольной и экспериментальной группах

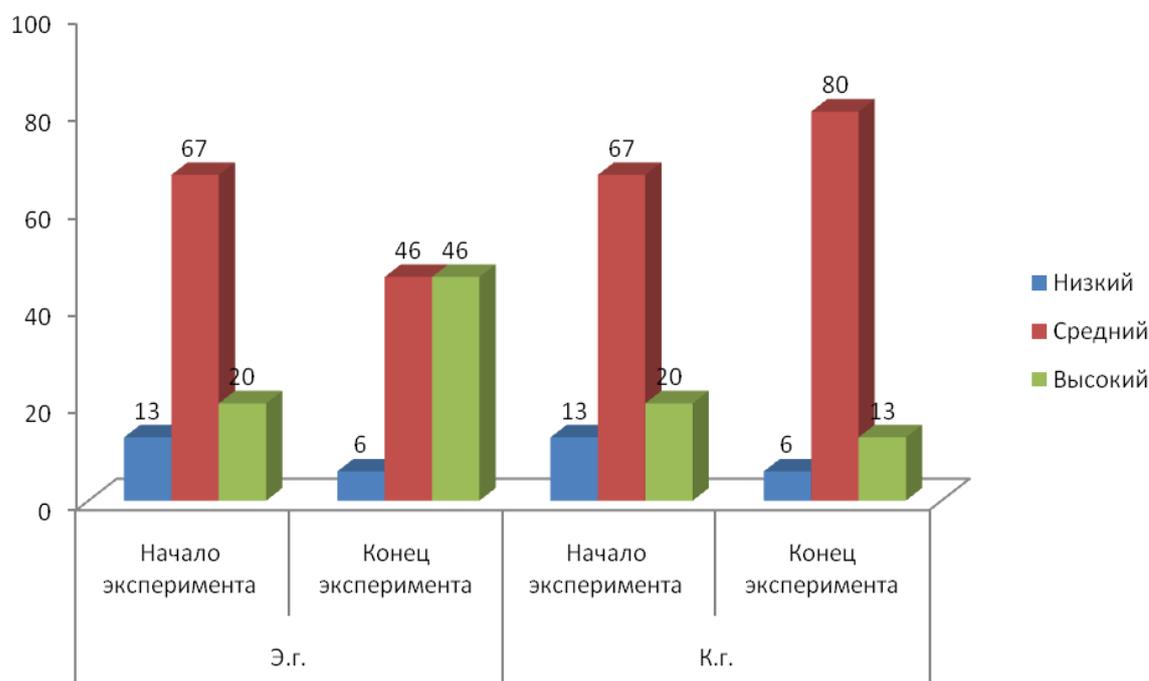


Рисунок 2. Динамика уровня развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности в контрольной и экспериментальной группах

Таким образом, полученные результаты уровня развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности в экспериментальной группе, в сравнении с контрольной, доказывают выдвинутую нами гипотезу.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана. // Казахстанская правда. – 2015. – 14 декабря.
2. Волосова Е. Развитие ребёнка дошкольного возраста М. 1999. - 277 с.
3. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-воспитательной деятельности учащихся. - Л., 1998. -185с.
4. ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение». Основные положения. – Астана, 2016. – 76 с.
5. Воспитываем дошкольников самостоятельными: Сборник статей – Российский гос. Пед. Университет им Герцина, СПб: Детство-ПРЕСС 2000-192с.
6. Методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-метод. пособие для студентов заочного обучения спец.50101 «Дошкольное обучение и воспитание» / Пустовалова Н.И. - Петропавловск: СКГУ, 2006. - 64 с.
7. Цукерман Г.А., Елизаров Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. - М.:2010. - №6. - С. 10-21.
8. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: курс лекций / А. В. Белошистая. - М.: Владос, 2004. - 400 с.
9. Формирование элементарных математических представлений: методическое пособие / Л. И. Орлова. - Алматы: Алматыкітап, 2006. - 128 с.
10. Калинин А.В. Методика преподавания начального курса математики: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.

11. Дошкольное образование. Словарь терминов/[Сост. Виноградов Н.А. и др.]-М.: Айрис - пресс, 2005. – 400с.
12. Образование и наука. Энциклопед. словарь/ Гл. редактор Ж.К. Туймебаев; редкол.: А.Е. Абылкасымова, И.Б. Бекбаев, М.В. Рыжаков, Н.Б. Калабаев, С.Ж. Пралиев, Г.М. Мутанов, Г.М. Кусаинов – Алматы: 2008. – 448 с.
13. Ващенко Е.В. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста.//www.dohcolonoc.ru/cons
14. Дементьева Е.А. Организация самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста в процессе развития математических представлений.// www.scienceforum.ru
15. А.В. Белошистая. «После трех еще не поздно!»: Развитие математических способностей у детей 3-4 лет»- М.«У-Фактория» 2004г.-144с

УДК 691.33

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Самиева О.Б., Шевченко С.А.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Педагогтың қарым-қатынас мәдениеті педагогикалық өзара қарым-қатынастың негізі болып табылады. Қарым-қатынас мәдениеті педагогтың құзыреттілігін, педагогикалық өзара қарым-қатынастың тиімділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік жасайды.

Аннотация

В статье раскрываются понятия «коммуникативная культура», «компетентность педагога», рассматриваются условия, обеспечивающие эффективность педагогического взаимодействия.

Annotation

The article describes the concept of "communicative culture", "competent teacher", deals with the conditions that ensure the effectiveness of pedagogical interaction.

Теоретико-педагогические исследования организации процесса педагогической коммуникации все чаще обращаются к технологиям, обеспечивающим субъект-субъектные отношения между педагогом и воспитанником, свободное переключение с одной деятельности на другую, умение координировать собственную позицию с позицией окружающих людей, смену социальных ролей, что объединяет педагогику и искусство, требует овладения педагогом коммуникативной культуры, которая является одним из показателей педагогического мастерства и творчества учителя.

Значимость проблемы формирования коммуникативной культуры усиливается в контексте гуманизации современного образования, характеризующегося повышением интереса к вопросам самореализации личности и формирования человека как субъекта культуры и деятельности. Коммуникативная культура, как профессионально значимое качество личности, включающее коммуникативную компетентность, коммуникативную направленность и коммуникативную гибкость, пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, так как ни одна из его функций, ни

один из видов его деятельности не могут осуществляться вне педагогического взаимодействия.

Понятие «коммуникативная культура» рассматривается достаточно большим количеством фундаментальных наук, такими как философия, социология, психология, культурология, лингвистика, педагогика.

В педагогике коммуникативная культура выступает, с одной стороны, как часть профессиональной культуры педагога, с другой - как составная часть образовательного процесса. В исследовательских работах, посвященных педагогической риторике, раскрываются проблемы культуры речи учителя. Вопросы межэтнической коммуникации в условиях многонационального государства рассматривает этнопедагогика. Ряд авторов подчеркивают необходимость рефлексии в процессе коммуникативной деятельности. Особое место занимает вопрос невербальной коммуникации в педагогическом процессе.

Анализ научной литературы показал, что коммуникативная культура педагога понимается учеными как профессионально значимое *качество личности, включающее:*

- коммуникативную компетентность (знания, умения и опыт их применения),
- коммуникативную направленность (отношение к партнеру, к себе, к коммуникативной деятельности) и
- коммуникативную гибкость (находчивость, нестандартность мышления, эмоциональная саморегуляция).

Если рассматривать культуру и образование как взаимообусловленные феномены, можно отметить их общность - диалогичность. Диалог выступает средством познания мира, принятием друг друга и соотнесенности себя в этом мире. Диалог является показателем высокоразвитой культуры человека. Формирование готовности к диалогу и способности вести диалог выступает важной педагогической проблемой и основным способом деятельности педагога. Синтез образования и культуры является средой взращивания коммуникативной культуры педагога.

Коммуникативная культура выступает важным условием в формировании образа человека культуры и нравственности, требованием к личности педагога и показателем уровня организации им педагогической деятельности, характеризует содержательные смыслы личности, способы и средства понимания и взаимодействия педагога и ребенка.

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры как обязательной составляющей целостного педагогического процесса, средства и условия реализации всех функций и видов педагогической деятельности.

Особая роль отводится позиции педагога в общении, которая характеризуется признанием ученика как равного партнера в условиях сотрудничества, ориентацией на интересы ученика и перспективы его развития.

Показателем *коммуникативной культуры учителя* является, прежде всего, гуманистическая позиция (интерес к другому человеку, к изучению самого себя), а затем уже средства, техники общения. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение - это не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями; общий язык с детьми - это не язык команд и послушания,

а язык доверия. Для достижения этого учитель должен уметь: 1) выстраивать коммуникативные задачи, включающие создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению, а также взаимообмен информацией, взаимопознание, взаимодействие; 2) пользоваться приемами, способствующими достижению высокого уровня общения

Коммуникативная культура – процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с участниками образовательного процесса. А передача информации – это общение, своего рода процесс взаимодействия субъектов, который служит важным условием проявления и развития каждого из этих субъектов как индивидуальности. Кроме того, общение – это основная сфера проявления эмоций и вообще психических состояний, условие формирования психических свойств личности, ее самосознания. Межличностные отношения могут обезличивать участников процесса взаимодействия, а могут открывать возможности развития индивидуальности каждого. Поэтому от того, как педагог сумеет выстроить свои межличностные отношения с учениками, их родителями, коллегами во многом будет зависеть результат этого взаимодействия.

Соответственно, *уровень коммуникативной культуры педагога может оцениваться по следующим критериям*: 1) коммуникативные и организаторские способности; 2) способность к сотрудничеству с учащимися; 3) готовность к сотрудничеству с коллегами; 4) готовность к сотрудничеству с родителями; 5) педагогический такт; 6) педагогическая культура речи.

На основе анализа современных психолого-педагогических исследований проблемы формирования коммуникативной культуры можно дать понятие «коммуникативная культура педагога» как профессионально значимое качество личности, интегрирующее знания, умения и опыт коммуникативной деятельности и определяющее принципы организации ценностного взаимодействия в образовательном процессе.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач, на решение которых и направлено педагогическое взаимодействие. Обязательными компонентами педагогической задачи являются исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния. Предметом педагогической задачи могут выступать знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения и т.п., т.е. все те характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям.

В этой связи педагогическая деятельность может быть представлена и как длинный ряд коммуникативных задач, меняющихся, развивающихся и предполагающих организацию педагогического взаимодействия, адекватного этим задачам.

Многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности неосознанно решают ее. Коммуникативные задачи являются инструментальными компонентами педагогического взаимодействия.

Принято различать общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

Таким образом, в процессе педагогического взаимодействия педагог реализует две основные цели: передает учащимся сообщение или воздействует на них, т. е. побуждает к действию.

В соответствии с *логикой педагогического взаимодействия выделим стадии коммуникации:*

- моделирование педагогом предстоящего общения с учащимися при подготовке к взаимодействию (постановка педагогической задачи, выбор способов и методов ее решения, отделение коммуникативной задачи, собственно моделирование общения);

- организация непосредственного общения с учащимися;

- управление общением в ходе педагогического взаимодействия;

- анализ результатов общения и моделирование новой педагогической задачи.

Представленная логика педагогического взаимодействия в реальной педагогической деятельности может быть не всегда такой. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными.

Успешность педагогического взаимодействия зависит от уровня коммуникативной культуры педагога, формирование которой является одной из важных задач профессионального становления педагога и особенно его саморазвития и самовоспитания.

Стихийное формирование коммуникативной культуры педагога приводит нередко к авторитарному стилю общения, возникновению частых межличностных конфликтов, напряженности в отношениях между учителем и учениками (группой или целым классом), к падению дисциплины, снижению успеваемости, нежеланию учиться, психическим травмам и невозможным потерям в нравственном воспитании и, как следствие этого, в ряде случаев к отклоняющемуся от социальных норм поведению школьников.

Основу коммуникативной культуры педагога составляет общительность - устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро установить контакты. Наличие у педагога общительности является показателем достаточно высокого коммуникативного потенциала.

Общительность как свойство личности включает в себя, по мнению исследователей, такие составляющие, как коммуникабельность - способность испытывать удовольствие от процесса общения; социальное родство - желание находиться в обществе, среди других людей; альтруистические тенденции - эмпатию как способность к сочувствию, сопереживанию и идентификацию как умение переносить себя в мир другого человека.

Педагогическая деятельность предполагает общение постоянное и длительное. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются и не испытывают удовлетворения от своей деятельности в целом.

В коммуникативной культуре педагога проявляется уровень его нравственной воспитанности. Ученики, прежде всего, высоко ценят интеллигентность и деликатность учителя, т.е. его умение быть вежливым, корректным, щадить самолюбие учеников, сочувствовать им, быть искренним, незлопамятным. Педагогический этикет предполагает договоренность о том, что считать принятым в поведении и деятельности, а что - неприятым. Ученики достаточно быстро научаются оценивать, деликатен ли учитель, насколько его требовательность и принципиальность соблюдаются им самим в общении со своими коллегами, родителями, учениками.

С.Л. Рубинштейн, предлагая стратегию успеха общения, отмечал, что наше отношение к другому человеку должно обезоружить его дурные намерения,

демотивировать их, поставить его в такие моральные условия, при которых лишаются почвы, мотива его дурные поступки.

Коммуникативная культура педагога предполагает овладение им коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей. Имеются в виду умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении, управлять своими эмоциями, а также наблюдательность и переключаемость внимания, социальная перцепция, т.е. понимание психологического состояния ученика по внешним признакам, умение «подавать себя» в общении с учащимися, речевые и неречевые умения коммуникации и др. В своей совокупности такие умения и способности составляют технику педагогического общения или характеризуют технологическую сторону коммуникативной культуры педагога.

Различают вербальные и невербальные способы педагогического взаимодействия. На долю вербальной коммуникации падает основная часть профессионально значимой и необходимой нагрузки.

Однако эффективность педагогического взаимодействия зависит и от того, насколько учитель владеет невербальной коммуникацией.

Если у учителя сформирована наблюдательность, то от его взгляда не ускользнет погрузневшее лицо обычно веселого ученика, стремление ряда учеников избежать встречи со взглядом учителя, «отсутствующее» выражение на лице, невнимательность к тому, что происходит на уроке.

Общение педагога с учащимися может быть эффективным в том случае, если оно хорошо продумано с точки зрения применяемых психологических способов и механизмов воздействия. Например, эффективными являются воздействие через авторитет учителя и сохранение «интимности» общения, позволяющей взаимно согласовывать его по типу направленности и социальной техники. Большое значение имеет умение подать себя, или самопрезентация учителя. Это помогает учащимся создать образ учителя, смоделировать адекватное взаимодействие.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него экспрессивных (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и перцептивных (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ и т.д.) способностей.

Овладеть технологической стороной коммуникативной культуры (техникой общения) можно с помощью специальных упражнений. Наиболее эффективны упражнения, составляющие часть коммуникативного тренинга педагога.

Итак, коммуникативная культура педагогов является основой педагогического взаимодействия. Необходимость ее формирования обусловлена тем, что учитель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с теми, кто становится партнером по контакту: с учениками, их родителями, коллегами. Эти отношения возникают и развиваются в процессе совместной деятельности, важнейшим условием осуществления которой является общение. Коммуникативная культура формируется также при условии освоения учителем технологической стороны коммуникативного взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса.

Следовательно, коммуникативная культура в значительной степени определяет компетентность педагога, способного к обеспечению эффективного педагогического взаимодействия и развития, соответствующих личностно-ориентированных взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя/ В.С. Грехнев. - М: Просвещение, 1990. - 142 с.
2. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: АПКиППРО, 2005.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. - М.: Наука, 1994.
4. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / АН СССР. Ин-т философии. - М., 1959. - 354 с.
5. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии. Дис. докт. психол. наук. - СПб, 2004.

УДК 37.034:248.142

К ВОПРОСУ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ САМОПОЗНАНИЮ

Сбитнева А.Н.

(магистр кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының азаматтарының рухани-адамгершілік тәрбиесі жайлы айтылады. «Өзін-өзі тану» курсының аясында мектеп оқушыларына рухани-адамгершілік білім берудің қажеттілігі негізделді. «Өзін-өзі тану» пәнінің ерекшеліктері мен мақсат-мазмұндары қарастырылады.

Аннотация

В статье говорится о нравственно-духовном воспитании граждан Республики Казахстан. Обосновывается необходимость нравственно-духовного образования школьников на примере курса «Самопознание». Рассматривается цель, содержание и особенности предмета «Самопознание».

Annotation

The article talks about the moral and spiritual education of citizens of the Republic of Kazakhstan. The necessity of moral and spiritual education of schoolchildren on the example of the course «Self-knowledge». Examines the purpose, content and features of the subject «Self-knowledge».

Нравственно-духовная воспитанность высоко оценивалась людьми во все времена. Социально-экономические преобразования, происходящие в обществе в настоящее время, заставляют задуматься о будущем Казахстана, о его молодежи.

Формирование гармоничной личности связано с воспитанием нравственно-духовных качеств, творческих особенностей и раскрытием индивидуальности подрастающей личности. Ведущая роль в нравственном становлении личности учащегося принадлежит учителю. Педагог, занимающийся нравственным воспитанием учащихся сам должен быть Личностью и примером нравственного поведения. Поэтому в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и культурная, нравственно-духовная жизнь ребенка. Именно в школе происходит духовно-нравственное формирование ребенка, осознание им себя гражданином своей страны.

В Послании Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Нұрлы жол – Путь в будущее» говорится: «Чтобы пройти глобальный экзамен на зрелость,

мы должны быть сплоченными. Мы должны крепить доверие между всеми казахстанцами! Быть толерантными друг к другу! Это ключи к будущему Казахстана. Межэтническое согласие – это живительный кислород. Нынешнее поколение не видело межэтнических войн и конфликтов, разрухи 90-х годов. И многие воспринимают стабильность и комфортную жизнь в Казахстане как нечто положенное от рождения. Ведь что такое стабильность и согласие? Это семейное благополучие, безопасность, крыша над головой. Мир – это радость отцовства и материнства, здоровье родителей и счастье наших детей. Я всегда говорю: молодежь – опора нашего будущего. Государство открыло перед новым поколением все двери и все пути! «Нұрлы Жол» – вот где можно приложить усилия, развернуться нашей креативной динамичной молодежи! В следующем году мы торжественно отметим 20-летие принятия Конституции и создания Ассамблеи народа Казахстана. Отмечая эти даты, нам важно сделать казахстанцев еще более сильными в духовном плане, едиными и еще более толерантными. Я убежден, что на новом ответственном витке истории обретет новое звучание и более глубокий смысл наш главный принцип – Казахстан, только вперед!» [1].

Нравственно-духовное воспитание является ведущим компонентом системы всестороннего развития личности. В современных условиях необходимо воспитание у молодого поколения потребности к освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры, к осознанию общечеловеческих норм гуманизма. Мы должны воспитывать молодежь в духе солидарности, национального согласия, уважения и почитания культуры, традиций и языка своего народа и других этносов.

Позитивные изменения в стране нашли свое отражение в системе воспитательной деятельности организаций образования, сейчас идет процесс осмысления политической и нравственной сути казахстанского патриотизма, гражданственности, духовности, нравственности [2].

Нравственность – это внутренние духовные качества, которыми должен руководствоваться человек с раннего возраста, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [3]. Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. И именно поэтому целью педагога является познакомить ребенка с принципами морали и этики, формировать нравственные представления и понятия.

Духовность – это устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания; определение человеческого способа жизни, выраженное в стремлении к познанию мира и, прежде всего, самого себя – в поисках и открытии самоценного, самосовершенствования; в стремлении найти ответы на «извечные вопросы бытия»: об устройстве мира, истине, о добре и зле [4]. В педагогике под понятием духовность подразумевается вдохновенно - чувственная сторона жизни человека и человечества, особый образ мышления и жизнедеятельности людей, основанный на приоритете нематериальных, гуманных ценностей [5].

Нравственно-духовное воспитание - процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребенка, и предполагает становление его отношения к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во

внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство [6, с. 48].

Национальная доктрина образования, изложенная в Государственной Программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы, одной из целей провозглашает воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности, интеллектуально, физически, духовно развитого и успешного гражданина. Одними из приоритетных задач Программы являются следующие:

– формирование у школьников духовно-нравственных ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» и культуры здорового образа жизни;

– укрепление духовно-нравственных ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» и культуры здорового образа жизни;

– вовлечение молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях, в укрепление духовно-нравственных ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» и культуры здорового образа жизни [7].

Национальная система образования ориентирована на развитии личностного потенциала подрастающего поколения, формировании у детей и молодежи гуманных убеждений и опыта нравственного поведения через постижение таких общечеловеческих ценностей, как любовь, добро, истина, красота, нравственность, духовность. Гармоничное развития подрастающей личности в образовательном процессе может быть осуществлено только через ценностное освоение школьниками лучших образцов мировой и национальной культуры. Нравственно-духовное воспитание школьников, позволяющее личности достичь гармонии в физическом, психическом и духовном развитии реализуется, прежде всего, через предмет «Самопознание».

По мнению автора проекта нравственно-духовного образования С.А. Назарбаевой именно через образование необходимо возродить в обществе нравственно-духовные ценности, чтобы каждый человек мог в полной мере реализовать заложенные в нем от рождения способности и тем самым принести пользу не только своему государству, но и всем людям на Земле [8, с. 12].

«Самопознание» – это новая интегративная дисциплина, обладающая бесценными духовными сокровищами, приобщение к которым делают каждого духовным и нравственным человеком, счастливым и радостным, добрым и мудрым.

Цель курса «Самопознание» содействие личностному развитию школьников через обращение к общечеловеческим ценностям и нравственным идеалам. Это предполагает поэтапное знакомство детей с нормами человеческого общения, с принципами общечеловеческой нравственности, расширение и углубление у них навыков гуманного общения. Эти знания, навыки, способности в будущем будут служить основой для достижения взаимопонимания и согласия с людьми, обретения способности приходить на помощь и оказывать поддержку другим людям.

По мнению С.А. Назарбаевой, каждому человеку от рождения дан огромный мир неограниченных возможностей, раскрыть которые он сможет только тогда, когда расширит свое сознание, поверит в силу своей воли и психики. А помочь ему в этом должны родители и педагоги, которым необходимо разглядеть заложенный в ребенке талант и сделать так, чтобы потенциальный полководец юности попал не в хореографический кружок, а в кадетский корпус, а будущему

великому художнику, вместо футбольных мячей, дарили в детстве кисти и краски [8, с. 34].

Суть программы нравственно-духовного образования «Самопознание» заключается в том, чтобы научиться Любить и быть Любимым, жить во имя Любви, быть всегда самим собой, не подражать кому-то, а развивать свои собственные возможности, таланты; обязательно различать что такое «хорошо» и что такое «плохо»; быть ответственным за свои мысли, слова, поступки; жить в гармонии с самим собой и окружающим миром; всегда помогать людям, чем только можно; жить по совести, не предавая своего высшего внутреннего «Я», созидать, творить на благо общества; совершенствоваться постоянно [9, с. 4].

Именно поэтому на сегодняшний день перед каждым педагогом стоит задача воспитания такого гражданина Казахстана, который знает и ценит его культурно-историческое наследие, любит свой родной край и готов в нем жить, работать, создавать новые культурные ценности; чтобы с детства постигли искусство быть всегда здоровыми и счастливыми, учились и росли, обретая мудрость жизни и счастье в служении человечеству, осознавая, кто они есть и для чего живут, к чему должны стремиться.

Как и любой другой предмет «Самопознание» имеет свои специфические особенности:

- личностное общение учителя с учениками, в процессе которого дети учатся говорить о себе, своих поступках, анализировать их и давать им нравственную оценку, слушать как себя, так и других, принимать людей такими, какие они есть, проявляя к ним доброжелательность и терпимость;

- создание здоровьесберегающей среды, обеспечивающей эмоциональный комфорт соответственно возрастным психофизиологическим особенностям учащихся;

- познание себя, других людей, взаимоотношений с окружающим миром, постижение истины и любви, как высшего смысла человеческой жизни происходят вне формальной, доверительной обстановке, в которой дети свободно размышляют, высказывают свое мнение, раскрывают таланты и способности;

- педагог на уроке не дает готовых знаний, а умело руководит процессом самопознания, обретения необходимых умений и навыков, помогает процессу осознания детьми своего личностного «Я» – в окружающем мире;

- занятия проводятся в специально оборудованном кабинете, оснащённом аудио – и видеотехникой, наглядными и дидактическими материалами;

- чередование разных видов деятельности, что обеспечивает положительную мотивацию к учению;

- на уроках самопознания учащимся не выставляют оценки, не задают домашнее задание, что определяет симпатии к предмету;

- одним из главных принципов методики преподавания дисциплины «Самопознание» является принцип ненасилия, поэтому преподавателем используются только позитивные и гуманные методы и методические приемы (позитивный настрой; позитивные высказывания; цитаты урока; рассказывание историй, притч, историй о великих личностях; творческие задания; разминки; групповое пение; рефлексия);

- интеграция «Самопознание» в другие предметы, то есть оживление знаний и выявление их нравственно-духовной сущности, синтез всех предметов на основе вечных общечеловеческих ценностей и видения единства в многообразии.

Курс «Самопознание» восполняет недостающее звено в системе современного образования, способствуя личностному и социальному развитию личности. На уроках «Самопознания» формируется целостная, духовно просвещенная личность, новый гражданин планеты, способный жить и быть счастливым в эпоху глобализации, уметь беречь и сохранять окружающий мир, понимать людей с другим жизненным укладом, проявлять уважение к различным культурам и жизненным практикам, защищая и развивая свой собственный национальный образ мира [10, с. 9].

Выражаясь словами автора проекта С.А. Назарбаевой: «Дети, их настоящее и будущее – это наша общая забота. Мы все и каждый из нас в отдельности несем ответственность за то, какой выбор сделают наши сыновья и дочери – пойдут ли они дорогой добра, будут ли они приносить пользу людям, помогать слабым, жить в гармонии с окружающим миром, созидать и творить, или же встанут на путь разрушения. Правильный выбор помогут им сделать уроки самопознания, уроки Любви». Предмет «Самопознание» – это основа познания Мира, а Мир является внутренним состоянием Души Человека, когда она живет в согласии с самой собой и окружающим миром, то есть в Гармонии и Счастье. Основной целью в современном образовании Казахстана должно стать формирование, развитие человека, обладающего новым мышлением, осознающим себя и индивидуальностью и членом общества, понимающего взаимосвязь между человеком и обществом, человеком и природой, человеком и человеком, то есть высокоразвитой духовно-нравственной личностью.

Таким образом, в условиях постоянно изменяющегося мира курс «Самопознание» поможет каждому учащемуся освоить четкие ценностные ориентиры и широкий диапазон поведенческих стратегий для определения и реализации успешной жизненной и образовательной траектории.

Литература:

1. Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана «Нұрлы жол - Путь в будущее» от 11 ноября 2014 г. <http://inform.kz/rus/article/2715565>
2. Жилбаев Ж.О. Стратегия развития духовно-нравственного воспитания личности в Республике Казахстан <http://nao.kz/blogs/view/2/194>
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. <http://www.ozhegov.org/words/19070.shtml>
4. Общий толковый словарь русского языка <http://tolkslovar.ru/d7549.html>
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. <http://slovo.yaxy.ru/87.html>
6. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 2008. – 479 с.
7. Государственная Программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. Астана, 2016 г.
8. http://iqaa.kz/images/Laws/%D0%B3%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0_2016.pdf
9. Назарбаева С.А. Этика жизни. - Алматы: «Атамұра», 2001. – 236 с.
10. Кудышева Б.К., Джуманова Г.Ж., Серовайская Д.Е. Введение в предмет «Самопознание». - Алматы: ННПООЦ «Бобек», 2014. – 124 с.
11. Нысанбаев А.Н., Соловьева Г.Г. Изменимся вместе с детьми (философское обоснование предмета «Самопознание»). - Алматы: Компьютерно-издательский центр Института философии и политологии МОН РК, 2002. - 61 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЖЕНЩИНЫ В РОДСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСКОГО ЭТНОСА)

Суворова К.Р.

(преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Өз ата-аналары мен күйеуінің ата-аналарымен қарым-қатынас әйелдердің қазақстандық қоғамның дамуының дәстүрлі және қазіргі заманғы ерекшеліктері де жанама және орта жастағы әйелдердің өмірінде ерекше орын алады.

Аннотация

Взаимоотношения женщины с собственными родителями и родителями мужа опосредованы как традиционными, так и современными особенностями развития казахского общества и занимают особое место в жизни женщины среднего возраста.

Annotation

The relationship of women with their own parents and her husband's parents are mediated by both traditional and modern features of development of the Kazakh society and takes a special place in the life of middle-aged women.

Устойчивый интерес к изучению института семьи связан в первую очередь с благополучием любого общества: демографическая ситуация, передача духовных ценностей; а также с воспитанием в современных условиях жизнеспособной, самореализующейся личности.

Сложившиеся условия увеличения средней продолжительности жизни диктуют качественно новую ситуацию реального сосуществования взрослых детей и их родителей в течение довольно длительного периода. Перед обществом встаёт необходимость выработать новые нормы отношений между людьми разных поколений. В связи с чем, изучение взаимоотношений взрослой женщины с пожилыми родителями становится особенно актуальным.

Забота о стареющих родителях – один из главных компонентов образа жизни женщины среднего возраста. Посвящая свою жизнь помощи взрослеющим детям и заботе о стареющих родителях, женщина избегает переживаний дискомфортных состояний, связанных с отсутствием смысла жизни [1,2].

В этот период личностные особенности женщины создают ресурсный потенциал для позитивного анализа актуальных и ретроспективных аспектов отношений с родителями. На данном возрастном этапе, согласно Е.Е. Сапоговой, у зрелого человека происходит переход от исполнения заложенного родительской социализацией сценария к авторскому жизненному проектированию, что способствует осознанному отношению к собственной жизни и жизни тех, за кого несёт ответственность (дети, пожилые родители) [3].

В настоящее время родовая идентичность продолжает быть одним из основных этнических символов казахского народа, активно пропагандируемых государством и поддерживаемых обществом.

Отметим, что отношение к близким и дальним родственникам является дифференцированным в зависимости от родовой принадлежности и от степени родства. В родительской семье замужняя дочь сохраняет высокий статус и уважение, что отражено в поговорке: «Төркіндегі қыз – төре» («Дочь в родительском доме – госпожа»), а в семье мужа добивается посредством уважения и заботы о его родителях.

В своей работе «Семья и брак у казахов» Х.А. Аргынбаев указывает на преодоление зависимого положения молодой невестки по отношению к мужу, к родителям и родственникам мужа. Отношения становятся дружескими, непринужденными, что исключает риск эмоционального напряжения в семье и сохраняет длительность и прочность современной молодой семьи [4, с.114].

Не смотря на это, И.В. Стасевич обращает внимание на сохранение традиционного статуса, поведенческие стереотипы старшей женщины в семье – свекрови и её невестки (келін), которые в настоящее время воспринимаются как национальный этикет. Опрошенные женщины отмечали, что на юге страны, в менее урбанизированных районах, где практикуется «умыкание» и «калымный брак», отношения свекрови и невестки намного хуже. Но в большинстве случаев девушки мирятся со своей судьбой и не испытывают затруднений при выполнении домашних обязанностей, правил поведения по отношению к родственникам мужа. Несомненно, у большинства женщин до сегодняшнего дня сохраняется традиционный взгляд на подобную практику, на необходимые нормы поведения в определённых жизненных обстоятельствах [5].

Участие в жизни собственных родителей и родителей мужа для женщины может иметь большой личностный смысл, способствовать её духовному здоровью, приносить чувство глубокого удовлетворения. С другой стороны, вызывать психологическое напряжение в результате своих опекунских усилий или желания угодить родственникам, возвращать к жизни старые конфликты, кроме того предвещать будущее самой женщины, которая станет зависимой от собственных детей. Таким образом, родственные отношения – одна из важных и противоречивых сторон семейной сферы взрослой женщины.

Следует признать, что в казахстанской психологической науке, остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными современные семейные отношения, в общем, и родственные отношения в частности.

Целью нашего исследования стало изучение специфики отношений взрослой женщины с собственными родителями и родителями супруга.

На изучение данных семейных отношений современная наука не располагает измерительным инструментом, поэтому нами были использованы отдельные шкалы опросника «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской.

Исследование включало два этапа. На первом этапе для определения валидных шкал была сформирована выборка из 100 человек, которая была разбита на две группы. В первую вошли 50 девочек-подростков в возрасте 14-16 лет казахской национальности. В другую – замужние женщины казахской национальности, средний возраст 33-34 года, имеющие ребёнка (детей) и проживающие отдельно от своих родителей.

Данные по обеим группам были сравнены между собой при помощи t-критерия Стьюдента.

В результате не было выявлено статистически значимых различий по следующим шкалам: «принятие решений», «поощрение автономности», «оказание поощрений», «реализация наказаний», «непоследовательность родителя», «неуверенность родителя», «неадекватность образа ребенка», «удовлетворенность отношениями». Именно эти шкалы были отобраны для дальнейшего исследования отношений взрослой женщины и родителей.

На следующем этапе исследования была сформирована выборка из 150 женщин казахской национальности, отобранных методом случайной выборки, проживающие в городах Северо-Казахстанской области, состоящие в первом браке не менее 3 лет, имеющие ребёнка (детей) и проживающие отдельно от своих родителей. Средний возраст 33-34 года. Респондентам предлагалось пройти процедуры, где отдельно оценивались утверждения относительно поведения собственных родителей (матери/отца) и родителей супруга (свекрови/свёкра) по отобранным шкалам. В соответствии с целью исследования, предъявлялась изменённая инструкция, где было предложено оценить поведение родителей (родителей супруга) по приведенным описаниям, исходя из особенностей отношений на сегодняшний день.

Стоит отметить, что в описание включены шкалы блока противоречивости отношений «непоследовательность и неуверенность родителя», как свидетельство сомнения в верности воспитательных усилий по отношению к взрослому ребёнку, который уже сам создал свою семью, а потому и изменчивость, и непостоянство воспитательных приёмов. При этом продолжают применяться различные способы поощрения и наказания поведения и поступков взрослой дочери (Таблица 1).

Таблица 1. Результаты по методике ДРОП

Шкалы \ Балл	Высокие значения (%)		Средние значения (%)		Низкие значения (%)	
	Мать / отец	Свекровь / свёкр	Мать / отец	Свекровь / свёкр	Мать / отец	Свекровь / свёкр
	Блок, описывающий особенности общения и взаимодействия					
Принятие решений	53,3 / 20,7	22 / 10	64,7 / 69,3	78 / 89,3	0 / 10	0 / 0,7
Поощрение автономности	68 / 62,7	34,7 / 46	32 / 37,3	65,3 / 54	0 / 0	0 / 0
	Блок контроля					
Оказание поощрений	86 / 82,7	50,7 / 58	13,3 / 17,3	48 / 40	0,7 / 0	1,3 / 2
Реализация наказаний	8 / 4,7	15,3 / 2	77,3 / 82	76,7 / 88	14,7 / 13,3	8 / 10
	Блок противоречивости/непротиворечивости отношений					
Непоследовательность родителя	18 / 16	18 / 11,3	79,3 / 81,3	82 / 88,7	2,7 / 2,7	0 / 0
Неуверенность родителя	11,3 / 8,7	17,3 / 24,7	81,3 / 82,7	81,3 / 73,3	7,3 / 8,7	1,3 / 2
	Дополнительные шкалы					

Неадекватность образа ребёнка	10 / 6	14,7 / 8	74,7 / 82	80 / 88,7	15,3 / 12	5,3 / 3,3
Удовлетворённость отношениями	72,7 / 62,7	17,3 / 22	27,3 / 37,3	82 / 76,7	0 / 0	0,7 / 1,3

Согласно полученным данным большинство показателей находятся в области средних значений. Общение и взаимодействие со своими родителями характеризуются в большей степени демократичностью, где каждый старается прислушиваться к мнению друг друга, при этом родители поддерживают и поощряют самостоятельность, автономность своих взрослых детей, что вызывает общую удовлетворённость отношениями. Женщины считают своим долгом заботиться, помогать родителям, и последние, в свою очередь, с благодарностью её принимают.

Интересным является и тот факт, что в оценке взаимоотношений с матерью по всем шкалам высокие значения встречаются чаще, чем при описании отношений с отцом. Для девочки мать – идеальный человек, пример для подражания. Сохраняющиеся тесные эмоциональные отношения на более поздних этапах жизни приводят к тому, что они видят друг в друге много схожего: взрослые дочери смотрят на мир глазами своей матери, поступают так, как поступила бы она, надеются на её одобрение и признательность.

Таким образом, актуальные взаимоотношения с матерью имеют достаточно противоречивый характер. С одной стороны поощрение самостоятельности, независимости дочери, с другой непоследовательность воспитательных приёмов (поощрения и наказания). С одной стороны стремление взрослой дочери к автономности, с другой – желание сохранить всё так как есть.

Взаимоотношения с родителями мужа оцениваются как удовлетворительные. Так, встречаются женщины (14,7%), которые считают, что родители супруга (свекровь в большей степени) имеют неадекватное представление о своих снохах, обращая внимание на неудачи и проступки. Интересным является противоречивость отношений со свёкром: самый большой процент высоких показателей по шкале «неуверенность» (24,7%) и наименьший по шкале «непоследовательность» (11,3%). Это говорит в пользу того, что мнение, решения и действия свёкра в отношении снохи зависят от мнения других, и скорее всего, согласно казахским традициям, от отношения свекрови или «старшей женщины». Если невестка в чём-то задевает интересы свекрови, отец мужа всегда будет на стороне своей супруги, а его решения будут однозначны и последовательны.

В целом можно сказать, что женщина активно участвует в делах семьи. Её собственные родители и родители мужа уважают и учитывают мнение взрослой дочери и снохи, поощряют независимость и самостоятельность принятия решений в некоторых семейных вопросах, что способствует развитию ответственности и становится важным фактором в положительной оценке себя как полноценного члена семьи.

Урбанизация обуславливает раздельное проживание родственников разных поколений – процесс нуклеаризации, автономности молодой семьи. Вследствие чего женщины, да и весь институт казахской семьи, на сегодняшний день оказываются более лояльными в следовании традиционных стереотипов поведения во взаимоотношениях с собственными родителями и родителями мужа

(среди членов семейно-родственной группы), что нашло своё отражение в результатах исследования.

Резюмируя выше изложенное, стоит отметить, что для женщин казахской национальности семейная сфера в современных условиях остаётся наиболее значимой и характеризуется эмоциональной насыщенностью и высокой дифференцированностью, что создаёт благоприятные условия для самореализации женщины как субъекта различных семейных отношений.

Продолжением данного исследования будет изучение влияния родственных отношений на семейное самосознание женщины представленного единством когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Литература:

1. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. – 928 с.
2. Психология человека от рождения до смерти. Под общей редакцией А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 620 с.
3. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. - М.: Изд-во Смысл, 2013. – 767 с.
4. Аргынбаев Х.А. Семья и брак у казахов: Автореф. дис. ... доктора ист. наук. - Алма-Ата, 1975. – 130 с.
5. Стасевич И.В. Социальный статус женщины у казахов: традиции и современность. - СПб.: Наука, 2011. – 199 с.

УДК 796.83

УПРАВЛЕНИЕ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ БОКСЁРОВ

Тулаев В.К., Наумов А.В.
(*СКГУ им.М.Козыбаева*)

Аңдатпа

Боксерлардың функционалдык қалпын білу үшін ақпараттық көрсеткіштерін анықтауға арналған мақалалар.

Аннотация

Статья посвящена выявлению информативных показателей для определения функционального состояния боксеров.

Annotation

The article is sanctified to the exposure of informing indexes for determination of the functional state of boxers.

Ключевые слова: government, sporting, trining, process, boxing, physikal, sposting, test

Совершенствование системы управления на основе объективизации знаний о структуре соревновательной деятельности и подготовленности с учетом общих закономерностей становления спортивного мастерства в избранном виде спорта является одним из перспективных направлений совершенствования системы спортивной подготовки.

Актуальность. В связи с постоянным увеличением нагрузки в боксе для достижения высокого спортивного результата, в настоящее время всё большее значение приобретает изучение функционального состояния боксёров после нагрузок различной интенсивности.

Задачи исследования:

1. Определить наиболее информативные показатели, отражающие функциональное состояние боксёров в процессе выполнения нагрузок различной интенсивности.

2. На основе полученных данных определить пробы, позволяющие определять функциональное состояние боксёров для управления тренировочным процессом.

Для решения поставленных задач исследования проводились в ОДЮСШ бокса им. К. Сафина. В эксперименте участвовало 10 детей среднего возраста. Занятия проводились три раза в неделю по 1,5 часа в день. Проанализировано 70 тренировочных занятий. Для определения влияния тренировочных нагрузок на организм учащиеся до занятий и после измеряли пульс, позволяющий определить и изучить воздействия тренировочных нагрузок на функции сердечно-сосудистой. Изменения системы дыхания выявляли, применяя пробу Штанге.

Результаты исследования

В ходе эксперимента было выявлено, что на предъявляемые тренировочные нагрузки, по средним данным, все изучаемые показатели ЧСС и дыхания изменились достоверно. Наибольшие изменения были при определении ЧСС до занятий и после, а также при выполнении пробы на задержку дыхания таблица 1.

Таблица 1. Влияние тренировочных нагрузок на систему кровообращения и дыхания

№ п /п	Время измерения	Проба Штанге Сек.	ЧСС В покое Мин.
1	До тренировки	60	67,7
	После тренировки	41	94,6
2	До тренировки	65	61,4
	После тренировки	55	85,6
3	До тренировки	63	60,2
	После тренировки	55	80,1
4	До тренировки	57	61,2
	После тренировки	45	79,1
5	До тренировки	60	62,7
	После тренировки	48	81,0
6	До тренировки	68	60,0
	После тренировки	57	77,4
7	До тренировки	70	60,0
	После тренировки	50	79,8
8	До тренировки	60	65,0
	После тренировки	50	81,0
М	До тренировки	63 ±1,8	62,3 ±1,5
	После тренировки	50 ±1,5	82,3 ±1,7
	Достоверность	t=5,5P<0,01	t=4,4P<0,01

В дальнейшем исследования были направлены на определение реакции организма на нагрузки большой и малой интенсивности.

В таблице 2 представлены изучаемые показатели после нагрузок большой интенсивности. Как видно из таблицы 2 после нагрузок большой интенсивности происходили значительные изменения всех показателей и, особенно, после выполнения пробы на задержку дыхания.

Несколько меньшие изменения частоты сердечного сокращения, по всей вероятности, связаны с быстрым её восстановлением после тренировки.

Таблица 2. Изменение показателей ЧСС и дыхания после нагрузок большой интенсивности

Время измерения	Проба Штанге (сек.)	ЧСС В покое (мин.)
До тренировки	73	64
После тренировки	30	84
Сдвиг в %	58,9	31,2

Изменение показателей ЧСС и дыхания после нагрузок большой интенсивности. Незначительные изменения изучаемых показателей происходили после нагрузок с малой интенсивностью, кроме показателей после выполнения пробы Штанге, которые изменились на 16,6% и ЧСС на 11,7% таблица 3.

Таблица 3 Изменение показателей ЧСС и дыхания после нагрузок малой интенсивности

Время измерения	Проба Штанге (сек.)	ЧСС в покое (мин.)
До тренировки	60	68
После тренировки	50	76
Сдвиг в %	16,6	11,7

Таким образом, проба Штанге более точно отражала влияние тренировочных нагрузок на организм спортсменов.

Выводы

1. Выявлены достоверные изменения после тренировок всех изучаемых показателей, по средним данным, которые можно применять для контроля за функциональным состоянием юных боксёров.

2. Для определения влияния тренировочных нагрузок на организм боксёров, мы рекомендуем, кроме других проб, применять пробу Штанге, так она более объективно отражала функциональные изменения системы дыхания в процессе выполнения нагрузок различной интенсивности.

3. Использование показателей пробы Штанге расширяет возможность управления тренировочным процессом, позволяет наблюдать за динамикой развития тренированности боксёров и создает реальные предпосылки для нормирования нагрузок для боксёров.

Литература:

1. Булкин В.А. Теоретические концепции управления тренировочным процессом в спорте высших достижений //Тенденции развития спорта высших достижений: Сб. научн. тр. //Сост. Б.Н. Шустин. - М.: ЦНИИС, 1993, с. 57-62.
2. Волков Н.И., Ремизов Л.П. Вопросы оптимизации тренировочного процесса //Управление процессом спортивной тренировки: Сб. статей. -Л., 2004.-С. 252-256.
3. Гаськов К. В. Планирование структуры средств тренировки на предсоревновательном этапе подготовки юных боксёров// Бокс: Ежегодник. – М.:Физкультура и спорт, 2005. – с. 16-18.
4. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок- М.:ФиС 1980.

УДК 376.6:37.015.3

**ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ
ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Шеффинг Е.Н.

(преподаватель, магистр, СКГУ им.М. Козыбаева)

Аңдатпа

Мақалада уәждеме облысында оқу қызметіндегі жетістіктерінің зерттеулері қарастырылады. Білім сапасын арттыру тек қана қажетті білімді игеру емес, сонымен қатар біліктілік пен дағдыларды, жеке тұлғаны қарастырады. Осыған орай оқытудың психологиялық және педагогикалық аспектілерінің жетістіктерін зерттеу қажеттігі туындайды, оған жетістіктердің уәждемесінің ерекшеліктерін зерделеуді жатқызуға болады. Зерттеу мақсаты: студенттерде уәждеме жетістігін қалыптастыруда психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерінің алғышарттарын айқындау.

Аннотация

В статье рассматриваются исследования в области мотивации достижения в учебной деятельности. Улучшение качества образования предполагает ориентацию обучения не только на приобретение необходимых знаний, умений и навыков, но и на развитие личности. В связи с этим, возникает необходимость исследования как педагогических, так и психологических аспектов успешности обучения, к которым можно причислить изучение особенностей мотивации достижения. Цель исследования: выявление психолого-педагогических особенностей мотивации достижения у студентов, создающее предпосылки для ее формирования.

Annotation

This article is devoted to the study of achievement motivation in learning activities. Improving the quality of education involves learning orientation not only on the acquisition of the necessary knowledge and skills, but also on personality development. In this connection, there comes a necessity to study the pedagogical and psychological aspects of the success of training, to which the study of peculiarities of achievement motivation can be attributed. The aim of the research is to identify the psychological and pedagogical features of achievement motivation among students, what creates the prerequisites for its formation.

В современной образовательной сфере личность студента выступает центральной фигурой. Профессиональному становлению личности студентов призвано способствовать привлечение психологического знания в систему образования, такое знание необходимо для эффективного создания

образовательной среды и способно вскрыть механизмы формирования мотивации, ориентированной на достижение успеха.

Интерес к мотивации достижения возник уже в начале XX века среди зарубежных ученых (К. Левин, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен, Г. Мюррей). Российскими исследователями всесторонне изучены особенности мотивации достижения, в частности, ее влияние на результативность деятельности (В.И. Степанский, И.А. Батулин). Исследованы составляющие компоненты мотивации достижения (М.Ш. Магомед-Эминов); рассмотрены гендерные и возрастные различия в структуре мотивации достижения успеха (С.А. Шапкин), сформулирована обобщающая модель процесса мотивации деятельности, ориентированной на достижения (Т.О. Гордеева). В трудах казахстанских ученых рассматриваются понятия «ситуация достижения», «ситуация успешности», как составляющие мотивации достижения успеха в образовательном процессе (А.Н. Тесленко, Ж.И. Намазбаева, А.К. Рысбаева).

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был обозначен Г. Мюрреем [1], который понимал рассматриваемую нами проблему как устойчивую потребность достижения результата в работе как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. Согласно Г. Мюррею, потребность в достижении характеризуется следующими понятиями: выполнять нечто трудное; управлять, манипулировать, организовывать - в отношении физических объектов, людей или идей; делать это по возможности быстро и самостоятельно; преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей; совершенствоваться; соперничать и опережать других; реализовывать таланты и тем повышать самоуважение.

Д. Мак Клелланд [2] и Х. Хекхаузен [3] выделили в составе мотива достижения две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным - мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными - ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха.

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором - мотивом избегания и ситуационным - ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

Работы этих ученых создали хорошую теоретико-методологическую и методическую основу для эмпирических исследований, развернувшихся в последние годы. Т.О. Гордеева [4] сформулировала обобщающую модель процесса мотивации деятельности достижения, состоящую из четырех основных блоков, определенным образом связанных друг с другом.

Мотивационно-целевой блок представляет собой систему мотивов, целей и ценностей, запускающих поведенческие, когнитивные и эмоциональные процессы мотивации деятельности, ориентированной на достижение. Он характеризуется через:

- выраженность у субъекта мотивов достижения и развития;
- цели, которые ставит перед собой субъект.

Когнитивный блок представляет собой подсистему, включающую в себя, представления о контролируемости процесса и результата деятельности, описываемом через такие показатели как:

- представления о личной ответственности за успехи и неудачи (вера в контролируемость результата);
- вера в свои способности справиться с определенной деятельностью ожидания.

Эмоциональный блок мотивации деятельности достижения охарактеризован через наличие переживания удовольствия от усилий и особенности эмоциональных реакций, которые демонстрирует субъект при встрече с трудностями и неудачами.

Поведенческий блок мотивации деятельности достижения охарактеризован через такие конструкты как:

- настойчивость, проявляющуюся во времени уделяемого решению задачи (как в смысле непрерывности работы над задачей, так и в смысле длительности стремления к достижению цели), упорстве в процессе ее решения, а также доведении ее до конца (получение определенного результата) несмотря на возможные помехи;

- интенсивность усилий (уровень энергии и энтузиазма);
- стратегии преодоления трудностей (активные, адаптивные или беспомощные, избегающие);
- выбор задач оптимального уровня трудности.

Диагностика мотивационной сферы представляет собой очень сложную задачу с точки зрения разработки адекватных методик. Это связано с тем, что мотивы деятельности и поведения, образуя основу личности, являются наиболее оберегаемой (сознательно или подсознательно) самой личностью от постороннего проникновения в эту сферу. Обычно мотивационная сфера личности, именно в связи с вышесказанным, изучается с помощью сложных методик, так называемого проективного типа. Проективные методики очень трудоемки и, кроме того, требуют высочайшей квалификации от специалиста - психолога, который с ними работает. Вместе с тем в педагогической практике и в психолого-педагогических исследованиях применяются методики, которые хотя и не удовлетворяют в полной мере необходимым требованиям, все-таки дают возможность получать определенные результаты [5].

С целью выявления уровня и особенностей мотивации достижения студентов специальности «Музыкальное образование» проводятся следующие диагностические процедуры:

1. выявление доминирующей тенденции мотивации достижения;
2. определение уровня мотивации достижения в процессе освоения определенной дисциплины, (так как, по мнению М.В. Матюхиной [6], мотивация к качественному овладению знаний широкого спектра дисциплин может быть различна),
3. изучение особенностей личностных качеств студентов, влияющих на мотивацию достижения при помощи групповой оценки личности;
4. определение уровня учебных достижений.

Выявление доминирующей тенденции мотивации достижения проводится при помощи «Опросника для измерения результирующей тенденции мотивации достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [7]. Опросник имеет две формы: для мужчин и для женщин. При подборе пунктов теста используются особенности лиц с различным типом мотивации в уровне

притязаний, самостоятельности, эмоциональной реакции на успех и неудачу, склонность к планированию временной перспективы, заботе о развитии собственных способностей и так далее. Методика измеряет результирующую тенденцию мотивации достижения, то есть стремления к успеху или избегания неудачи.

У.Л. Дэкерса [8], в труде «Мотивация» рассматривается иерархическая модель, созданная Элиотом и Черчем, согласно которой достижение как мотив, а также страх неудачи считаются лишь начальными стадиями в мотивации действия ради достижения. На верхней ступени иерархии находится достижение как мотив; оно связывает овладение целью (освоить материал как можно лучше) с действиями, приближающими цель (превзойти других студентов). Кроме того, на вершине расположен и страх неудачи, который связывает действия, приближающие цель, с действиями, удаляющими от нее (беспокойство из-за возможности получить плохую оценку).

Интенсивность воздействия каждой цели измеряется при помощи опросника «Достижение цели», состоящего из восемнадцати пунктов. Действия студентов, приближающие цель, оцениваются с помощью первых шести пунктов опросника. Следующие шесть пунктов оценивают овладение целью, и последние шесть утверждений определяют действия, удаляющие от цели. То, насколько важно овладение целью, и то, насколько значимы действия, которые ее приближают, все это влияет на достижение на курсе: чем выше ставятся цели, тем лучше оценки по предмету. Действия, удаляющие от цели, отрицательно коррелируют с достижениями.

Групповая оценка личности представляет оценочные характеристики различных свойств личности (характера, способностей, знаний, умений, воли) [9]. Предлагается также оценить степень настойчивости в достижении цели, потребность в достижении, преобладающее эмоциональное состояние в процессе обучения. Необходимые условия заключаются в том, чтобы оценивающие находились с оцениваемым человеком в отношениях личного взаимодействия. Кроме того, желательно, чтобы экспертная группа состояла из людей, занимающих разное положение в структуре коллектива.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, а также из определенных структурных составляющих мотивации достижения у студентов, нами выделены критерии и показатели оценки уровня мотивации достижения у студентов. (Таблица 1).

Критерии выведены в соответствии со следующими категориями:

- потребность в достижении и успехе
- ожидание успеха
- инструментальная деятельность для достижения успеха
- позитивное эмоциональное состояние
- казуальные атрибуции успехов и неудач.

Таблица 1. Компонентно-критериальный аппарат оценки уровня мотивации достижения у студентов в процессе изучения определенной дисциплины

Компонент	Критерий	Показатели
Диагностический	преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания	поведение студента в соответствии с доминирующей тенденцией мотивации

	неудач	
Педагогический	успешность овладения знаниями и умениями по дисциплине	- академическая успеваемость - активность на занятиях - проявление интереса к изучаемой дисциплине - творческий подход к выполнению заданий
Психологический	устойчивое стремление к достижениям	- проявление настойчивости в достижении целей - уверенность в своей компетентности - интенсивность позитивных эмоций

Проблема выявления отдельного критерия в определении мотивации достижения представляет большую трудность, в силу неуловимости мотивов сложной структуры мотивации достижения, так как любая деятельность, в том числе достиженческая, полимотивирована. Мотивация достижения является в некотором смысле абстрактным явлением, о котором можно судить по высказываниям, поведению в учебной деятельности. Представленные критерии являются аспектными, но необходимыми для изучения мотивации достижения и ее формирования.

Мы попытались определить ориентиры условно «высокого», «среднего» и «низкого» уровней мотивации достижения, представив их следующим образом:

«Низкий уровень» указывает на низкий интерес к изучаемой дисциплине, отсутствие желания самореализовываться, эмоциональную неустойчивость, ситуативное стремление к достижениям, нежелание ставить цели и достигать их, недостаточно осознанную идентификацию себя как способного, уверенного в своей самоэффективности, дезадаптацию в ситуациях неудачи.

«Средний уровень» указывает на ситуативный интерес к изучаемой дисциплине, нестабильное или неполное овладение знаниями и умениями, фрагментарное стремление к достижениям, только при наличии ощутимых стимулов, недостаточность эмоционального контроля, недостаточную веру в собственные способности и компетенцию, неадаптивные стратегии преодоления трудностей.

«Высокий уровень» предполагает устойчивый интерес и глубокое познание дисциплины, умение применить знания на практике, высокий уровень успеваемости, устойчивое стремление к достижениям в обучении, инициативность, проявление уверенности, настойчивости, адекватной реакции на препятствия на пути к достижению цели, устойчивое позитивное эмоциональное состояние.

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы по проблемам мотивации, проведение диагностических процедур, составления компонентно-критериального аппарата оценки уровня мотивации достижения, создает предпосылки для формирования и развития мотивации достижения у студентов.

Литература:

1. Мюррей Г. Исследование личности. М.: Евразия, 2001. - 234 с.
2. МакКлелланд Д. Мотивация человека. - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
5. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. - СПб.: Речь, 2000. - 440 с.
6. Мотивация учения / Под ред. М.В. Матюхиной. – Волгоград.: Педагогика, 1976.-92с.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. канд.псих.наук. - М.: Изд-во МГУ, 1987.–34с.
8. Дэкерс Л. Мотивация: теория и практика: расшир. курс. – М.: ГроссМедиа, 2007. – 640 с.
9. Большая энциклопедия психологических тестов / Карелин А.– М.: Эксмо, 2006. – 416 с.

УДК 371:002

ВЛИЯНИЕ ПОЛИЯЗЫЧИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ**Кольева Н.С.***(к.п.н., старший преподаватель кафедры «Информационные системы»
СКГУ им. М.Козыбаева),***Сизоненко С.А.***(старший преподаватель кафедры «Информационные системы» Северо-
Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева),***Бурба В.И.***(учитель русского языка и литературы КГУ «СШ №14 им. Ю.А. Гагарина»)***Андапта**

Берілген мақалада әлеуметтік -мәдени шеңберінің жағдайында көптілдік білім еруді енгізу белгілі бір әлеуметтік ұжымға тән қағида және құндылықтар әсерімен болатын, ішкі дүниесінің даму ерекшеліктерін, тұлғаның әлеуметтенуін қарастырады.

Аннотация

В данной статье рассматривается становление социализации личности, особенности развития ее внутреннего мира, которые происходят под воздействием норм и ценностей, свойственных определенному социальному коллективу, в условиях национально-культурного фона посредством внедрения полиязычного обучения.

Annotation

This article discusses the formation of the socialization of the individual, especially the development of its internal world, which occur under the influence of norms and values inherent in a particular social collective, in a national and cultural background on the background of the introduction of multilingual education.

Социализация личности, формирование ее внутреннего мира происходят под воздействием норм и ценностей, свойственных определенному социальному коллективу, в условиях национально-культурного фона, что и определяет приобщение человека к национальным традициям, обычаям, быту, нравам. Человек постигает культуру в тех условиях, в которых он живет. Если он постигает только родную культуру и только родной язык, то он формируется, как правило, как однопациональная и монокультурная личность.

Иначе протекает социализация личности в условиях инонационального окружения. Здесь формирование человека проходит под влиянием двух (а иногда и нескольких) национальных культур, традиций, двух (нескольких) этик речевого поведения. Отличными от исконно русских могут быть и природные условия, бытовая среда, составляющие естественный фон культуры. Иначе говоря, национально-культурный контекст, образ мира, в котором родился и живет человек, оказавшийся в зарубежье, часто серьезно отличается от исконно русского. Восполнить тот дефицит национально-культурного фона, который неизбежен в жизни человека, оторванного от родной культуры, природы, быта, должна школа. Сохранение национальной культуры и самобытности, формирование языковой личности, сохранение и культивирование родного языка становятся важнейшими задачами школьного обучения.

В настоящее время в Казахстане существует реальное многообразие языков: в функциональных целях их используется свыше ста. В любом полиэтническом и полиязыковом государстве языки различаются по функциональному назначению, степени распространенности, числу носителей и т.д. Создание оптимального языкового пространства государства требует четкого определения функционального соотношения языков, при котором государственный язык должен занять достойное место.

Стратегия развития языков народов Казахстана определяет три основные цели: расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка; сохранение общекультурных функций русского языка; развитие языков этнических групп.

С момента принятия в 1997 году Закона «О языках в Республике Казахстан» и в ходе реализации Государственной программы функционирования и развития языков были созданы предпосылки для дальнейшего расширения и углубления процессов языкового строительства во всех сферах общественной жизни. В стране в настоящее время в целом сформированы правовые основы для успешной реализации функционального развития языков. Процессы языкового строительства находят понимание и поддержку в обществе.

Казахстан стоит сегодня на рубеже нового этапа социально-экономической модернизации и политической демократизации. Главный приоритет – качество образования. Решающим фактором успеха стратегии ускоренной модернизации, несомненно, является курс, на создание условий для современного образования и переподготовки кадров. Республика Казахстан обеспечивает получение среднего, среднего специального и высшего образования на государственном, русском, а при необходимости и возможности, и на других языках.

В учебный процесс многих высших учебных заведений внедрена и успешно функционирует кредитная технология обучения, происходит каждодневное насыщение новейшими компьютерными и информационными технологиями. Студентам необходимо в совершенстве овладевать информационными технологиями и изучать иностранные языки. Знание языков позволяет не только быстрее изучать новейшие технологии, но и участвовать в различных программах по получению образования за рубежом. Одной из таких программ является международная стипендия Президента «Болашак», которая, как известно, ставит своей целью обучение талантливой молодежи в лучших зарубежных вузах по приоритетным для страны специальностям.

В послании президента «Казахстан на пороге нового» в разделе «развитие системы современного образования и подготовки квалифицированных кадров» говорится, что для подготовки квалифицированных кадров на базе Академии государственного управления должна быть создана с участием зарубежных партнеров национальная управленческая школа, отвечающая самым высоким международным стандартам. Учитывая все это, сегодняшней молодежи просто необходимо владеть иностранными языками и ситуация сложившаяся на сегодняшний день диктует необходимость научного изучения языковых процессов в разных странах и разработки системы мер по созданию оптимальной языковой среды [1].

Процессы развития языков в современном мире имеют разнонаправленный характер, с одной стороны, все более популярным становятся идеи мультикультуризма, равной ценности всех языков и культур, а с другой, развивается глобализация, при которой идет распространение единого мирового

языка – английского. Английский язык на протяжении многих лет является языком международного общения, хотя на сегодняшний день ситуация немного меняется и можно видеть как развитие экономических и других сфер отражается на языках, которым отдается предпочтение в изучении. Так, например, французский язык сегодня является языком бизнеса, а изучение китайского языка набирает обороты во всех странах мира. Обучение за рубежом остается немаловажным аспектом для получения высококвалифицированных кадров, и если раньше все больше студентов стремились получить образование в англоговорящих странах, то на сегодня наметилась четкая тенденция на получение образования на Востоке, в частности в Китае. Немаловажно то, что студенты желающие получить образование в Китае должны свободно владеть английским языком.

В современной ситуации из ведущих языков мира, число говорящих на которых превышает 100 миллионов человек (китайский, испанский, английский, бенгали, хинди, португальский, русский японский, немецкий) только три языка, а именно английский, португальский и испанский находятся в привилегированном положении при выполнении роли посредника, связующего звена между различными странами и народами.

Новые социально-экономические условия казахстанского общества, процессы глобализации экономики, интеграции в различных сферах жизни делает востребованным изучение иностранных языков как средство межкультурного, делового и личностного общения. Обучение иностранным языкам – одно из приоритетных направлений в образовательной политике, как Казахстана, так и западноевропейских стран. Сегодня можно с уверенностью констатировать, что обучение иностранным языкам становится неотъемлемой частью процесса образования.

Решение этих задач целесообразно рассматривать в общей системе филологического образования в школе, важно определить роль и место каждого предмета, разных форм урочной и внеклассной работы. Несомненно, ведущую роль должна играть русская литература. Однако не менее важна и роль русского языка. Ведь, как образно писал К.Д. Ушинский, именно в языке «одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы ... Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа» [2].

Сказанное определяет необходимость новых подходов к внедрению полиязычия в общеобразовательные учреждения. Основу этих новых подходов должны составить современная концепция языковой личности и личностно-деятельностное отношение к обучению, согласно чему в центре педагогической деятельности находится сам обучаемый, формирование его личности средствами изучаемого предмета [3].

Необходимо уточнить задачи преподавания полиязычия в названных условиях. Нет сомнения, что задачи, актуальны и в условиях инонационального окружения. Но в то же время в новых условиях необходимо выдвинуть на первый план задачи формирования языковой личности.

Основные параметры, характеристики и целостная структура языковой личности достаточно полно были определены Ю.Н. Карауловым. Он выделяет три основных уровня владения языком, определяющих модель обучения:

–вербально-семантический уровень (его элементами являются слова, грамматические, парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные структуры (отношения), модели (стереотипы) словосочетаний и предложений; это уровень быденного языка, нейтрализации языковой личности);

–тезаурусный уровень, отражающий картину мира, иерархию смыслов и духовных ценностей для людей, говорящих на одном языке, определяемый национально-культурными традициями и идеологией;

–мотивационно-прагматический уровень, включающий устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты, порождаемые целями и мотивами.

Обращение к лингво-страноведению обусловлено стремлением выйти за рамки техники языка, обратиться к одновременному изучению языка и национальной культуры народа, обучать языку не только как способу выражения мыслей, но и как источнику познания культуры народа – носителя языка [4].

Специфика изучения иностранных языков представлена в исследованиях Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова и рассматривается в методике как «один из важнейших путей реализации кумулятивной функции языка, проявляющейся в том, что язык не просто передает некоторые сведения, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять определенную культурную и историческую информацию. Язык, рассматриваемый как достояние всех говорящих на нем, в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры».

Специфика внедрения полиязычия делает необходимым изучение культуры одновременно с изучением языка и, соответственно, включение аспекта преподавания полиязычия как необходимого условия формирования полилингвальной личности.

Важным представляется и исследование проблемы формирования лингвопознавательной мотивации полиязычия.

В методике преподавания полиязычия определение объема лингво-страноведческого материала связывается с определением уровня культурной грамотности, включающей минимум национально-культурных сведений, извлеченных из «основного ствола» культуры своей нации, закрепленного в формах общенационального языка [5]. Принципы формирования этого минимума, ориентированного на изучение неродного языка, его основные характеристики уже намечены в лингводидактике. В определенной мере выявлено и лексическое ядро со страноведческим потенциалом для преподавания иностранного языка.

Включение аналогичного материала в практику преподавания дисциплин с элементами полиязычия потребует специальных изысканий «зоны эмоционально-образной памяти» человека, которая составит национально-культурный компонент языковой личности; создание, таким образом, определенного полиязычного минимума для внедрения полиязычия в условиях инонационального окружения.

Данный аспект включает в себя усвоение стереотипов речевого поведения, слов-реалий, наконец, национально-культурного компонента языковых единиц. Под словами-реалиями подразумевается национально-культурный пласт лексики, слова и словосочетания, называющие реалии, характерные для жизни, быта и т. д. народа, но теряющие свою актуальность вне родной страны; слова и выражения, содержащие национально-культурный компонент [6].

В методике, наряду с традиционными, разработаны и способы раскрытия значения лингво-страноведческой лексики. В частности, заслуживает внимания системная и комплексная семантизация слов с национально-культурным компонентом значения, которая предполагает раскрытие семантики слова при

с целью выявления необходимых условий для их диверсификации

одновременном объяснении значений других слов данной тематической группы. При комплексной семантизации широко применяются комментарии различных типов: историко-этимологический, этно-культуроведческий и др. Вполне возможно здесь и использование оценочной, стилистической характеристики языковых единиц узуального характера, формирование ассоциативно-образного представления об обозначаемых реалиях.

Методический аспект внедрения полиязычия предполагает и включение экстралингвистического компонента, обладающего большим образовательным и воспитательным потенциалом. В теории и практике преподавания иностранного языка как неродного этот метод достаточно полно обоснован, разработаны принципы отбора материала. В определенной мере выявлено и лексическое ядро со страноведческим потенциалом для преподавания иностранного языка.

Следует отметить, что не меньшее значение внедрения полиязычия – этнокультуроведческий компонент, особенно в сфере обслуживания и средств массовой информации. Возникающие в результате этого явления интерференции возможная транспозиция, параллельное изучение инонационального языка ставят перед методистами иные задачи не только в области содержания обучения, но и в области его технологии. Однако, это уже предмет особого рассмотрения.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана: Электронный ресурс. URL: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan (дата обращения 26.10.15)
2. Ушинский К.Д. Родное слово // Избр. пед. соч. – М. – 1954. Т. – II. – 545 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения языку. – М. – 1989. – С. 35.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М. 2010. – 120 с.
5. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М. – 2010. – 127 с.
6. Шанский Н.М. Языкознание и лингводидактика. – М., 2012. – 202 с.

УДК 378

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ
СТУДЕНТОВ СКГУ им. М.КОЗЫБАЕВА
С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ИХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ**

Корнилова А.А.

(старший преподаватель, магистр биологии, СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Осы мақалада тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелері және жүргізілу барысы сипатталады, оның мақсаты әр түрлі курс студенттерінің нақты жай-күйін кәсіби білім беру мақсатында анықтау болып табылады.

Студенттердің кәсіби білім алу процесінде олармен кәсіби-білімдік мақсаттарды алға қою, түзету және құру түсініктеріне зерттеулер, сондай-ақ студенттермен кәсіби-білімдік мақсаттарды алға қоюға және түзетуге ықпал ететін факторларды анықтау келтірілді. Зерттеу әдістемесі барысында сауалнама қолданылды, онда тестілеу, бақылау, әңгіме және оқу-әдістемелік

құжаттама талдауымен толықтырылған. Зерттеу барысында студенттердің кәсіби білім алу процесін ұғыну және құру түсініктерін дамыту үшін оқу орнындағы білім беру ортасына дамыған ресурстық қанықтығы әсер ететіні дәлелденді.

Аннотация

В данной статье приводится описание хода и результатов опытно-экспериментальной работы, целью которого являлась выявление реального состояния профессионально-образовательных целей студентов разных курсов. Приведено исследование явления постановки, корректировки и достраивания профессионально-образовательных целей студентами в процессе их профессионального образования, а также выявление факторов, способствующих постановке и корректировке студентами профессионально-образовательных целей. Методика исследования включала анкетирование, которое дополнялось тестированием, наблюдением, беседой и анализом учебно-методической документации. В ходе исследования было показано, что осознанию и достраиванию профессионально-образовательных целей студентов способствует развитая ресурсная насыщенность образовательной среды учебного заведения.

Abstract

This article describes the process and results of experimental work, the aim of which is to identify the real situation of vocational educational goals of students of different courses. Is shown study appearance setting, adjusting and filling-professional and educational goals of students in the course of their professional education, as well as to identify factors that contribute to the formulation and adjustment of student professional and educational goals. Methods of study included a questionnaire, which was supplemented by testing, observation, interviews and analysis of educational-methodical documentation. In the study, it was shown that awareness and builds new vocational educational goals of students contributes to development of resource saturation of the educational environment of the high school.

Современное общественное развитие характеризуется системными изменениями, как на глобальном, так и локальном уровнях. Один из важнейших признаков этих изменений – диверсификация всех общественных процессов, которая проявляется в возрастании их разнообразия, ресурсного перераспределения и изменений в системах социального взаимодействия [1, с. 5-19].

Диверсификация профессиональных целей студента в процессе профессиональной подготовки, является одним из важнейших условий, способствующих развитию познавательных и духовных потребностей личности, формированию способностей и умений самостоятельно их удовлетворять. Анализ педагогических исследований этой проблемы показывает, что это во многом достигается за счет выбора индивидуальной образовательной траектории как направления индивидуализации обучения в вузе [2, с. 33-42].

В педагогической науке диверсификация рассматривается в основном как механизм структуризации и реформирования образовательных систем, в ходе которых создаются условия разнообразия и расширения видов предоставляемых услуг, а также развития новых видов профессиональной деятельности.

В этой связи возникает потребность исследования диверсификации профессионально-образовательных целей обучающихся, где полученные результаты открывают дополнительные возможности повышения эффективности профессиональной подготовки кадров [3, с. 54-58].

По нашему мнению это возможно, поскольку созданные условия диверсификации профессионально-образовательных целей способствуют более разностороннему профессиональному развитию студентов, обеспечивает взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимовлияние различных систем (наука и

образование, наука и производство и т.п.), что приводит к качественным изменениям в профессиональном образовании.

Постановка профессионально-образовательных целей студентами является необходимым условием продуктивного обучения в вузе. Однако, этот процесс является сложным и многокомпонентным, он регулярно подвергается корректировке, изменению, вероятно может происходить достраивание собственных профессионально-образовательных целей. Для подобных преобразований необходимо создавать определенные условия, способствующие диверсификации профессионально-образовательных целей в образовательном процессе [4, с. 24-31]. В связи с этим, нами была разработана методика исследования вопросов динамики образовательных целей студентов на разных этапах профессионального образования. Одним из методов этой диагностики являлся анкетный опрос, в ходе которого осуществлялось изучение особенностей динамики образовательных целей студентов различных курсов СКГУ.

Эксперимент проводился с 2013 по 2016 год в Северо-Казахстанском государственном университете им.М.Козыбаева. Опытно-экспериментальной работой были охвачены студенты 1-4 курсов.

В своем исследовании мы просили студентов ответить на вопрос анкеты «Ставили ли Вы перед собой профессиональные цели перед поступлением в ВУЗ?». Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Постановка профессионально-образовательных целей студентами СКГУ им. М.Козыбаева

Варианты ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Среднее значение
Да, я четко представлял, что хочу получить в процессе обучения	34,6%	33,1%	44,9%	46,9%	39,8%
Ставил, но не осознавал их до конца	50%	50%	44,9%	42,4%	46,8%
Нет, профессиональные цели не ставил	11,5%	14,8%	10,1%	10,6%	11,7%
Нет, не ставил вообще никаких целей	3,8%	4,1%	0%	0%	1,9%

Полученные данные показывают, что наибольший процент студентов (46,8%) при поступлении в вуз ставят цели, но не осознают их до конца. К такой группе студентов относятся те, которые, поступают на интересующую их специальность, но не представляют, кем в последующем смогут работать, какие профессиональные знания и навыки им понадобятся. Также стоит отметить, что такая тенденция проявляется у студентов всех курсов приблизительно в равной степени, чуть снижаясь к заключительному году обучения. Это, вероятно, связано с появлением более четкого очерчивания границ собственных целей и их подтверждением за время обучения, что подтверждается увеличением доли четверокурсников, отметивших, что четко ставили профессиональные цели перед поступлением.

Подобным образом ответили всего 39,8% студентов. При поступлении в вуз они четко представляли, чего хотят получить в ходе обучения. Такие студенты отличаются точностью постановки профессионально-образовательных целей не только при поступлении, но и в процессе дальнейшего обучения. К данной группе респондентов относятся обучающиеся, которые при поступлении в вуз в полном объеме представляют содержание специальности, будущей профессиональной деятельности, и обучение становится средством достижения собственных профессиональных целей. При детальном анализе выбора студентами данного варианта ответов, который являлся результатом не только анкеты, но и наших бесед со студентами, мы отмечали, что на младших курсах число студентов, которые считают свой выбор осознанным, значительно меньше, нежели на более старших курсах. В этой связи мы полагали, что процесс профессионального обучения объективно создает условия осознанного понимания профессиональных целей обучающихся.

Таким образом, абсолютное большинство (86,6%) студентов ставят профессионально-образовательные цели перед поступлением в вуз, хотя и не все одинаково их осознают (46,8). Вместе с тем нами было выявлено, что 13,4% студентов чаще поступают в учебное заведение, не задумываясь о профессиональных целях, о значении и необходимости образования в жизни современного молодого человека, и их поступление чаще было продиктовано либо по настоятельной рекомендации родителей, либо под влиянием своих друзей.

Как показывают наши исследования, при погружении в образовательную среду студент ясно осознает цели, ценности получаемого образования и ориентируется на личностное совершенствование, получение и систематизацию знаний. Не исключено, что период накопления знаний может смениться периодом предметной дифференциации, связанной с формированием у студентов избирательного отношения к изучаемым предметам, появлением желания углубленного их изучения.

Этап освоения образовательной среды выступает как продолжение и развитие предыдущих этапов и включает в себя ориентацию на личностное совершенствование, накопление знаний и размышления о приобретении специальности, работы. Знания начинают «работать» на постепенное осознание студентом себя как будущего специалиста. Ориентация на овладение профессией может сочетаться с ориентацией на научную деятельность [5, с. 103-112].

Таким образом, динамика изменения образовательных целей отражается в трех линиях: личностный рост, знания, ориентация на профессиональную деятельность.

В связи с этим, возникла необходимость выяснить, как именно изменилось представление о целях профессионального обучения у студентов на последующих курсах. Для реализации этой необходимости мы поставили перед студентами следующий вопрос «Как изменилось ваше представление о целях профессионального обучения на последующих курсах». Полученные в ходе обработки анкеты данные, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Характер изменения профессионально-образовательных целей студентов

Варианты ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Среднее значение
Осознались	34,6	24,2	18,3	16	23,3
Конкретизировались	21,2	25,9	27,1	30,9	26,3
Расширились	15,3	30,8	30	30,9	26,7
Сменили направление	3,8	7,7	12,2	26	12,4
Не выявлены	0	6,6	2	3,7	3,1
Не изменились	19,2	6,6	2	0	6,9

Анализ таблицы показал, что у подавляющего большинства студентов (около 90%) в ходе обучения происходит модификация профессионально-образовательных целей, еще у 7% респондентов изменений целей не происходит и лишь у 3% студентов профессиональные цели не были выявлены.

Наиболее часто встречающимися изменениями, происходящими у студентов с их профессионально-образовательными целями, является их расширение и конкретизация (26,7% и 26,5%). В ходе личной беседы мы выяснили, что расширение целей студентов связано с увеличением доли профессиональных дисциплин в учебном плане. В процессе обучения, они знакомятся с новыми профессиональными дисциплинами, узнают более широкие рамки их специальности, поэтому перед ними появляется большее количество возможных сфер профессиональной самореализации, что и способствует расширению их профессионально-образовательных целей. Такую закономерность можно проследить по увеличению количества подобных ответов в зависимости от возрастания курса студента. На первом курсе подобным образом ответило лишь 15,3% респондентов, на последующих курсах доля такого варианта ответов увеличилась практически вдвое и приблизилась к 30% в среднем.

Профессиональный рост и движение студента в образовательном пространстве вуза, как отмечает А.П. Тряпицына, состоит в следующем: студент осуществляет ревизию своих профессиональных интересов и образовательных потребностей, а также возможностей вуза, и обнаруженные точки пересечения становятся ориентирами для отбора содержания профессионального образования, заключенного в образовательных программах, учебных дисциплинах, модулях и курсах и определения последовательности их освоения [6, с. 112-116].

Выявляя особенности динамики профессиональных интересов студентов в образовательном пространстве вуза, мы провели анализ учебных планов всех специальностей, которые проходили анкетирование (таблица 3).

Таблица 3. Доля дисциплин разного цикла в учебных планах разных специальностей СКГУ им. М.Козыбаева

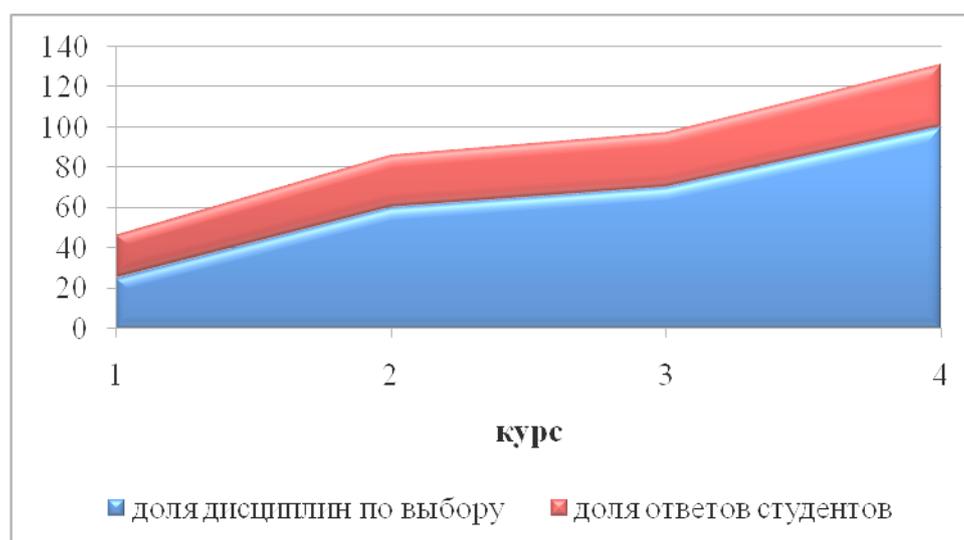
№ курса	Всего дисциплин	Дисциплины цикла ООД		Дисциплины цикла БД	
		количество	%	количество	%
1	12	7	58	5	42
2	14	4	28	10	72
3	13	0	0	13	100
4	6	0	0	6	100

Мы выяснили, что учебный план первого курса включает 58% дисциплин общеобразовательного цикла, и 42% базовых дисциплин, а профессиональных дисциплин нет. На втором курсе вдвое уменьшается доля общеобразовательных дисциплин (28%) и до 72% увеличивается доля базовых и профессиональных дисциплин. На старших курсах доля общеобразовательных дисциплин падает до 0%, а базовые и профессиональные дисциплины составляют 100%. Таким образом, расширение профессионально-образовательных целей студентов связано с увеличением доли базовых и профессиональных дисциплин в учебном плане.

26,3% респондентов указали, что за время обучения их профессионально-образовательные цели конкретизировались. В личной беседе студенты высказали мнение, что цели становятся более конкретными, потому что перед ними стоит выбор дисциплин, которые они хотели бы изучать. Это позволяет студентам сконцентрировать свои интересы, потребности и, соответственно, цели на определенной отрасли своей специальности.

Анализируя учебные планы специальностей на предмет наличия в них дисциплин так называемого компонента по выбору (учитывались и базовые дисциплины и профессиональные), нами было выявлено, что доля дисциплин компонента по выбору на первом курсе 25%, соответственно этому и наименьшее количество студентов, считающих, что их профессионально-образовательные цели конкретизированы. Аналогичная тенденция зафиксирована и на более старших курсах. На 2 курсе доля дисциплин по выбору увеличивается до 60%, на третьем – 70%, четвертом – 100%. Для более наглядного представления информации мы построили диаграмму (рис.1)

Рисунок 1. Зависимость ответов студентов от доли дисциплин компонента по выбору



При обучении студентов на первом курсе, профессионально-образовательная цель, которая отражается в действиях студента, определяется требованиями социального заказа на специалиста, способного эффективно применять профессиональные умения в будущей профессиональной деятельности.

с целью выявления необходимых условий для их диверсификации

На втором курсе цели формулируются с учетом потребностей конкретной целевой группы обучаемых, в том числе, их личных интересов. В рамках нашего исследования мы анализируем учебный процесс на основе изучения познавательных и развивающих потребностей студентов вуза.

Постановка целей на последующих курсах направлена на овладение способами самостоятельного конструирования знаний, рациональными способами учения, целеполагания, планирования и контроля.

Эти обстоятельства стали основаниями поиска ответа на вопрос «Появлялось ли у вас за время обучения желание достраивать цели профессионального обучения».

Таблица 4. Достраивание целей студентов в ходе профессионального обучения

Варианты ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Среднее значение
Да, по мере накопления жизненного опыта	19,2	25	34,2	37,5	28,9
Да, по мере освоения профессиональных дисциплин	40,7	54,1	57,6	62,5	53,7
На данный момент нет, но возможно на старших курсах я их изменю	23,0	22,3	6,25	0	12,8
Нет, никогда	0	2,6	6,25	5,5	4,3

Динамика профессиональных целей, как показывают данные таблицы 4, связаны с накоплением жизненного опыта. Здесь прослеживается четкая тенденция достраивания целей. При этом, мы выявили, что процесс достраивания часто определяется следующими обстоятельствами:

- содержанием изучаемых дисциплин, где обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность студент получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам, выбирая профиль обучения и реализуя вариативный компонент учебного плана, а также участием во внеаудиторной, творческой, научно-исследовательской работе;

- объемом учебного материала, что позволяет студентам изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях;

- временем усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения необходимого объема учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями студента.

Ответы на этот вопрос анкеты также позволили выявить значительную часть студентов младших курсов, которые понимают, что в процессе изучения профессиональных дисциплин их цели подвергнутся корректировке.

На основе анализа динамики постановки и достраивания профессиональных целей, мы пришли к выводу, что в настоящее время, когда обществу требуются специалисты, готовые быстро и конструктивно реагировать на вызовы науки и производства, комплексной профессионально-образовательной целью становится формирование у студентов готовности и способности овладеть профессией, а

также развитию у обучающихся мотивации к знаниям, умениям и образовательным компетенциям.

В соответствии с этим, мы изучали интересы студентов к результатам профессионального образования. Ответы на вопрос анкеты: «Какие результаты обучения Вы ожидаете получить после окончания вуза» представлены в таблице 5.

Таблица 5. Ожидаемые результаты обучения студентов после окончания вуза

Варианты ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Среднее значение
Владеть современными методами профессиональной деятельности	27,2	31,6	32,2	34,6	31,4
Быть востребованным в условиях современного производства	43,8	45,1	48,7	63,6	50,3
Уметь видеть и решать профессиональные проблемы в изучаемой области	1,8	8,9	9,1	19,3	9,8
Заниматься научной деятельностью	0	1,8	4,1	6,4	3,1

Данные таблицы 5 показывают, что большинство студентов (50,3%) ожидает после окончания вуза оказаться востребованным в условиях современного производства. Наблюдается тенденция усиления этой потребности по мере продвижения студента по курсам обучения. Студенты от курса к курсу строят профессионально-образовательные цели в соответствии с требованиями рынка, то есть они являются практико-ориентированными. Поэтому построение профессионально-образовательных целей требует от студента мобильности и адекватного ответа на задачи современного производства.

На втором месте, по частоте встречаемости, оказался вариант ответа «Владеть современными методами профессиональной деятельности» - 31,4%. Для получения подобного результата обучения необходимо, чтобы были созданы условия для эффективно функционирующей модели образования, способствующей формированию умений практической профессиональной деятельности, обеспечивающей качество образования, которое удовлетворяет потребности общества в высококвалифицированных кадрах.

Только 9,8% студентов ожидают научиться видеть и решать профессиональные проблемы в изучаемой области. Это свидетельствует о низком развитии у студентов креативного и критического мышления, способствующих нахождению новых, нестандартных решений сложившихся ситуаций, что имеет высокое значение в будущей профессиональной деятельности специалиста. Следовательно, формирование навыков осознанной самостоятельной работы и рефлексивных умений критического мышления являются необходимым

с целью выявления необходимых условий для их диверсификации

элементом среди задач обучения, а рефлексия является средством оптимизации самостоятельной работы для профессиональных целей и повышения уровня учебной автономии. Необходимо повышенное внимание к сформированию у студентов умения осознавать свои сильные и слабые стороны как личности и обучающегося, определять пробелы в знаниях и умениях, учебный стиль, что формирует способность к самообразованию, самоанализу, самореализации. Не менее существенна, по-нашему мнению, нацеленность на повышение мотивации к обучению, формирование мотивов, готовности и стремления к достижениям в овладении профессией, готовности к управлению познавательным процессом.

Самое меньшее количество студентов отметили возможность заниматься научно-исследовательской работой, всего 3,1%. Следовательно, ресурсная насыщенность образовательной среды вуза снижена в отношении возможностей проявления научного потенциала студентов, привлечения их к современным научно-исследовательским работам в рамках собственной профессии, несмотря на высокий уровень значения подобных умений в современном обществе.

Современное обучение должно ставить студента в условия постоянного выбора, в которых у них появляются новые образовательные потребности и, как следствие, появляется активность и инициатива, стремление овладеть профессиональной культурой, а в идеале - и устремление к самореализации и самоактуализации через профессию. В число таких условий входят:

- создание проблемных учебных ситуаций;
- решение системы межпредметных задач для формирования комплексных профессиональных умений;
- «социально напряженное содержание целей образования» (по М.М. Левиной), то есть этическая, философская, аксиологическая, экологическая интерпретация предметной информации;
- повышение личностной значимости образования как базы для профессиональной мобильности;
- формирование ответственности за свою жизнь, карьеру и тем самым развитие социальной адаптивности;
- формирование аутопсихологической компетентности, которая позволит мягко и грамотно пройти через профессиональные и жизненные кризисы, позволит увидеть факторы, блокирующие и благоприятствующие конструктивному развитию личности.

Поэтому дальнейшим вопросом анкеты мы выясняли, какие условия способствуют определению студентами собственной траектории обучения, о чем свидетельствуют данные таблицы 6.

Таблица 6. Условия, способствующие определению собственной траектории обучения

Варианты ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Среднее значение
Возможность выбирать те предметы, которые мне действительно пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности	45,6	48,3	50,6	51,7	49,1

Возможность выбирать тех преподавателей, которые смогут обеспечить меня необходимыми знаниями	10,3	18,4	19,3	22,2	17,6
Возможность заниматься научно-исследовательской работой в рамках будущей профессии	18,5	22,8	25,8	27,5	23,6
Возможность выбирать подходящие мне формы обучения	6,4	8,6	10,3	13,1	9,6

Как показывает таблица 6, большинство студентов (49,1%) считают одним из наиболее важных условий определения собственной траектории обучения – возможность выбирать те предметы, которые действительно пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности. Индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося за счет того, что предоставляет ему возможность выбрать содержание и форму организации образовательного процесса, то есть выбрать профиль обучения, учебные дисциплины, учебные модули, предметы или спецкурсы. При этом следует подчеркнуть, что индивидуально-ориентированное обучение предполагает помощь студенту в самоопределении в образовательном процессе.

Способом реализации индивидуально-ориентированного обучения является индивидуальный учебный план. Под индивидуальным учебным планом авторами понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных отдельным студентом для освоения из предложенного перечня, составленного на основе учебного плана. Основная идея построения индивидуальных учебных планов заключается не в жестком декларировании готового пакета предметов для определенных профилей образования, а в предоставлении каждому студенту возможности разработать свой собственный образовательный маршрут, и уже на основе разработанных маршрутов сформировать профили обучения.

Индивидуальные образовательные планы разрабатываются в соответствии с персональными профессионально-образовательными целями студентов, что позволяет создать условия для самореализации каждого из них и стимулирует его к выдвижению жизненных целей. При проектировании и реализации индивидуального образовательного плана у обучающихся формируется ответственность за собственное образование, за реализацию профессиональных и жизненных планов. Понятие индивидуальный образовательный план отражает индивидуальный вариант и способ восхождения студента к образованию.

Еще 17,6% респондентов отметили, что возможность выбирать тех преподавателей, которые смогут обеспечить необходимыми знаниями, является условием определения собственной траектории обучения. Следовательно, преподавательский потенциал вуза имеет немаловажное значение для построения студентами собственных профессионально-образовательных целей. Задача преподавателя способствовать самостоятельной постановке целей студентов. Он должен обладать определенными не только профессиональными, но и личностными качествами, которые привлекут студента, заставят его

заинтересоваться материалом, расширяя, таким образом, рамки собственных профессионально-образовательных целей.

Вышесказанное послужило основанием для изучения возможного влияния личности преподавателя на отношение студентов к профессиональным целям. Результаты ответов студентов представлены в таблице 7.

Анализ данных таблицы позволяет сказать, что лишь 2,3% студентов не считают, что преподаватель каким либо образом может изменить их профессионально-образовательные цели. Остальные же отмечают, что личность преподавателя играет важную роль в определении студентами собственных профессионально-образовательных целей. 46,7% отмечают, что преподаватель может способствовать углублению и расширению целей студентов. Еще 29,9% студентов считают, что не каждый преподаватель может своей личностью повести студентов за собой, поскольку для этого необходим определенный набор качеств, который позволит студентам прислушаться к педагогу.

Таблица 7. Влияние личности преподавателя на отношение студентов к профессиональным целям.

Варианты ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Среднее значение
Да, он способствует их углублению и расширению	59,2	38,9	46,9	41,6	46,7
Да, позволяет сменить направление целей	6,4	7,4	10,2	12,5	9,1
Нет, на моё отношение не может что то повлиять	14,8	18,1	12,5	2,0	11,8
Нет, преподаватель не является для меня авторитетом	0	6,4	0	2,7	2,3
Возможно, но не каждый из преподавателей оказывает влияние	18,5	29,8	30,5	40,8	29,9

Подводя итог, можно сказать, что большинство студентов, поступая в ВУЗ ставят перед собой определенные профессионально-образовательные цели, однако большинство из них ими не осознаются. В ходе образовательного процесса поставленные цели модифицируются – расширяются, конкретизируются, осознаются. Этому способствует структура учебного плана, включающая увеличивающуюся долю базовых и профессиональных дисциплин на старших курсах. Освоение профессии способствует не только расширению и осознанию профессионально-образовательных целей, но и достраиванию их по мере изучения дисциплин компонента по выбору в большем объеме. В основном все профессионально-образовательные цели студентов сводятся к необходимости быть востребованным в условиях современного производства. Один из вероятных механизмов реализации такой потребности заключается в возможности выбирать студентами тех дисциплин, которые им понадобятся в будущей профессиональной деятельности. То есть строить индивидуальную траекторию

обучения на основе собственных профессионально-образовательных целей. Немаловажное значение в данном процессе целеполагания имеет ресурсная насыщенность образовательной среды вуза. В первую очередь это кадровый и технологический потенциал, развитие которого приведет к диверсификации профессионально-образовательных целей студентов и, как следствие, эффективному личностно-профессиональному развитию компетентных будущих специалистов в разных областях и сферах.

Литература:

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. — 365 с.
2. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. - СПб.: Питер, 2007. - 352 с.
3. Полуйкова С.Ю. Организационно-педагогические условия освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08: Омск, 2000 215 с.
4. Васильева Е. Ю. Компонентный механизм проектирования образовательной среды вуза// Экология человека. - 2009. - №9. – с. 24-31
5. Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
6. Смирнова Н.В. Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса // журнал CREDO NEW. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <http://credonew.ru/content/view/236/26/>.

УДК 370.712.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Корягина О.В.

*(доцент кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М.Козыбаева,
кандидат педагогических наук)*

Андатпа

Қазіргі уақытта ЖОО педагогикалық үдерісі аясында оқытуды ұйымдастырудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолдану сұрақтары зерттелуде. Әсіресе жоба әдісіне ерекше көңіл бөлінеді.

Аннотация

Проблема активизации учебной деятельности студентов постоянно находится в центре внимания психолого-педагогических исследований. Человек- деятельное существо, поэтому все навыки, в том числе и навыки умственной деятельности усваиваются в ходе деятельности адекватной получаемым знаниям. В настоящее время в рамках педагогического процесса вуза особое внимание уделяется вопросу использования инновационных методов организации обучения, среди которых и метод проекта.

Annotation

The problem of activization of educational activity of students is constantly in the spotlight of psychological and pedagogical research. Man-active being, so all skills, including skills and mental activity are digested in the appropriate activities to acquire knowledge. Currently, as part of the

pedagogical process of high school focuses on the issue of the use of innovative methods of training, among which the project method.

Проблема активизации учебной деятельности студентов постоянно находится в центре внимания психолого-педагогических исследований. Человек - деятельное существо, поэтому все навыки, в том числе и навыки умственной деятельности усваиваются в ходе деятельности адекватной получаемым знаниям. В настоящее время одной из основных задач современного образования становится раскрытие потенциала всех участников образовательного процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей.

Решение данных задач невозможно без вариативности образовательных процессов, в связи с этим появляются различные инновационные педагогические технологии, которые требуют глубокого научного и практического осмысления. Общеизвестно, что для любого педагога самым важным в работе является повышение эффективности обучения.

Этот вопрос требует непрерывного поиска решений, которые смогут оптимизировать учебный процесс. Возможно, ли сформировать положительную мотивацию студентов к изучению учебного материала, создать условия полного раскрытия творческого и интеллектуального потенциала, развития их познавательных интересов? Существуют разнообразные инновационные формы, позволяющие сделать учебную деятельность максимально эффективной. Одной из наиболее часто используемых форм является проектная технология.

Говоря о методе проектов в образовательной системе, необходимо отметить актуальность этого метода на современном этапе. Практически все учебные учреждения демонстрируют результаты работы обучающихся, занимающихся различными проектами. К показу этих достижений стимулирует система различных конкурсов и конференций, организованных учреждениями системы образования.

Практика использования метода проектов показывает, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее».

Под методом проектов подразумевается система обучения, при которой ребенок приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения, постепенно усложняющихся, практических заданий - проектов.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности.

Целью сделать жизнь индивида содержательной, насыщенной творческим трудом и существенными достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни», предлагал еще Джон Дьюи (1859–1952), американский философ-идеалист, один из ведущих представителей прагматизма.

По мнению Дьюи, на основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия, без понимания содержательной стороны деятельности.

В настоящее время в рамках педагогического процесса вуза особое внимание уделяется вопросу использования инновационных методов организации обучения, среди которых и метод проекта.

Обратимся к анализу основных теоретических понятий, раскрывающих сущность указанного метода.

Проект – (от лат. *projectus*, в буквальном переводе – брошенный вперед),

1) реалистичный замысел, план о желаемом будущем;

2) совокупность документов (расчетов, чертежей, макетов) для создания какого-либо продукта, содержит в себе рациональное обоснование и конкретный способ осуществления;

3) метод обучения, основанный на постановке социально-значимой цели и ее практическом достижении. В последнее время появилось и широко распространяется еще одно значение слова «проект».

Проектирование словари современного русского языка толкуют как действие по одному из значений слова «проект». Слово «проектирование» происходит от слова «проект» и обозначает деятельность, инициируемую проблемой, включающую строго упорядоченную последовательность действий, приводящую к реальному результату. Поэтому основным для слова «проект» будет его значение образа будущего.

Таким образом, не смешивая и не путая два значения слова «проект» определимся с научными теоретическими установками:

1) проект – как результат проектировочной деятельности;

2) проект – как форма организации совместной деятельности людей, в дальнейшем будем опираться на оба эти значения.

Имеет смысл разобраться в понятии «проектирование», сопоставить его с другими важными понятиями [1, с.10].

Существенным признаком проектирования является то, что проектирование – работа с будущим. Проект, который надо создать в ходе проектировочной деятельности, это идеальная модель. Это означает, что проектированию свойственно все то, что присуще работе с будущим и прежде всего высокая степень неопределенности. В то же время проектирование – не единственный вариант работы с будущим, есть еще планирование, программирование, прогнозирование.

Рассмотрим, как соотносится проектирование со всеми этими понятиями и видами деятельности. Планирование можно рассматривать как этап проектировочной деятельности. Кроме того, планирование – деятельность в ситуациях знакомых и определенных, когда не требуется выполнения большого объема созидательной творческой работы. Прогнозирование строит предположение о том, что может быть, исходя из имеющихся условий, проектирование призвано ответить на вопрос, что должно быть, какой должна быть система внешних и внутренних условий, чтобы получить нужные результаты.

Мы полагаем, что понятие «проектирование» в узком смысле, подразумевающим именно выработку идеальной модели, может рассматриваться как синоним моделирования, но при рассмотрении «проектирования», как специально организованной человеческой деятельности, становится ясно, что моделирование является только частью проектирования.

Более полное раскрытие стратегии и технологии проектирования предполагает опору на следующие понятия:

- основания, ценности и смысл проектирования;
- принципы, нормы и правила проектирования;
- цели и задачи проектирования, его ожидаемые результаты;
- субъекты и участники проектирования, их роль и взаимодействие;
- содержание проектирования, его логическая структура, этапы;
- методы, средства, технологии проектирования;
- формы организации проектной деятельности;
- ресурсы, необходимые для проектирования;
- условия проектной деятельности;
- требования к субъектам проектирования, их подготовки.

В своем исследовании понятия учебного проекта Л.Г. Семушкина также приходит к подобной структуре: «Проект» – это пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое «П» – это его портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты » [6, с.12-14] .

В определении Н.Д. Хмель: «Метод учебного проекта – это одна из лично ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» [4, с.15-17] .

Методики организации проектирования, в соответствии с вышеизложенными принципами, базируются на учете психологических особенностей современной проектной деятельности. Они предусматривают:

1. Разделение процесса выполнения учебного проекта на отдельные этапы и нацеленность каждого из них на формирование мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и информационного компонентов готовности к проектной деятельности;

2. Выявление психолого-педагогических условий активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в соответствии с целями и особенностями каждого этапа проектирования;

3. Определение комплекса учебно-методических и программно-технических средств проектирования.

Дальнейшая работа над проектом невозможна без элементарных знаний о его структуре. Логика работы над проектом требует выделения его внутренней и полной структуры. Внутренняя структура предполагает наличие традиционных компонентов: актуальность проблемы, предмет исследования, цель проекта, гипотезы, задачи, используемые методы, практическая значимость результата.

Компоненты проекта:

- предмет исследования
- цель проекта
- гипотеза
- задачи
- методы решения проблемы

Любой проект, независимо от его содержания, отличается рядом особенностей. Некоторые из них приведены ниже.

1. Непосредственная связь с актуальными потребностями и объективными условиями жизни обучающихся. Наличие значимой проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная направленность проектирования.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) деятельность студентов. Интеллектуальный, творческий, информационный характер совершаемых действий.

4. Конструирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов), определение сроков начала и окончания проектной работы.

5. Целевой характер деятельности, требующий использования конкретных исследовательских процедур.

Поскольку учебные проекты бывают разные, в зависимости от характера деятельности, лежащей в основе того или иного проекта, то и методика осуществления конкретного проекта будет несколько отличаться.

Итак, метод учебных проектов позволяет внести в современную технологию обучения два существенных дополнения – изменение в функции знаний и способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и организуется в многообразных формах поисковой, проектной, мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс. Основой учебного проектирования становится усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося.

Этот метод отвергает бесполезные знания ради знаний, навыки, ради навыков и умения ради умений.

Следующая существенная черта метода учебных проектов – решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения и развития личности, с чем связана ориентация на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения.

Метод проектов требует от преподавателя высокого мастерства, умения работать по ситуации, одновременно организовывать и направлять различные виды деятельности студентов, в совершенстве владеть проектной технологией. Но, как и в любом большом интересном деле, возможны ошибки:

-упрощение и банальная трактовка проекта в качестве некоего алгоритма, автоматически ведущего к развитию творческой личности, так как сама по себе реализация проектов, особенно если это происходит «массово», не решает проблем развития творческого мышления, не создает мотивации к учению, не прививает навыков самообразования и саморазвития;

-косность, которая может проявиться в том, что метод учебных проектов будет рассматриваться в качестве единственного средства обучения. Это неверно, так как необходимо рациональное сочетание всех имеющихся средств и методов обучения.

использование учебного проекта в рамках одного предмета,

-преувеличенный оптимизм, учитывающий исключительно новые позитивные возможности, открываемые методом проектов, так как в этом случае существует опасность «успокоиться» и перестать искать новые идеи, перспективы и возможности развития метода учебных проектов.

Литература:

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М.,2007. - 312 с.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику-М.: Высшая школа, 2008.-125 с.

3. Педагогика высшей школы. Учебное пособие -Ростов-на -Дону "Феникс", 2000.- 544с.
4. Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителя - Алма-Ата: Мектеп, 2000. -146 с.
5. Хмель Н.Д., Иванова Н.Д. Организация самостоятельной работы студентов- Алма-Ата, 2004. -128 с.
6. Семушкина Л.Г., Фокин Ю.Г.Этюды дидактики высшей школы - М., 2005. -312 с.

УДК 691.33

ЗАВИСИМОСТЬ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ОТ ВЫБРАННОГО ВИДА СПОРТА

Кувалдин В.А.

*(ФГБОУ ВПО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья»,
Россия, Тюмень)*

Ключевые слова: личностные особенности, спортивный отбор, свойства нервной системы (подвижность-инертность, сила-слабость, уравновешенность-неуравновешенность).

Дерексіз

Түрлі спорт айналысатын жеке студенттік-спортшылардың қасиеттері мен сипаттамаларын Мақалада ерекшеліктері. Бап Ұсынылған спорт айналысатын бөлімінде спорт іріктеу тиімді ұйымдастыру үшін тренерлер пайдаланылуы мүмкін.

Аннотация

В статье рассматриваются отличительные особенности свойств и черт личности студентов-спортсменов, занимающихся различными видами спорта. Материалы статьи могут быть использованы тренерами для эффективной организации спортивного отбора занимающихся в секции по видам спорта.

Annotation

In the article the features of the properties and characteristics of the individual student-athletes involved in different sports. Article Submissions may be used by trainers for the effective organization of sports selection in the section dealing with sport.

Большинство авторов определяют понятие качество жизни как интегральную характеристику физического, психологического, эмоционального и социального функционирования, основанную на его субъективном восприятии (Новик А.А., Ионова Т.И., Кайнд П., 1999; Соловьёв А.Г., Сидоров П.И., 2000; Воробьев П.А., Сидорова Л.В., Кулигина Ю.А., Авксентьева М.В., 2003). При этом роль систематизирующего фактора качества жизни отводится здоровью.

Здоровье студенческой молодежи является необходимым условием учебы в ВУЗе. Однако на протяжении последних десятилетий наблюдается существенное ухудшение здоровья студентов (Чоговадзе А.В., Иванова Г.Е., 1991; и др.). Негативные тенденции показателей физического состояния студентов не только сохраняются, но и продолжают свой рост (Изаак С.И., Панасюк Т.В., 2004).

Возможности различных видов спорта в укреплении здоровья, коррекции телосложения и осанки, повышении общей работоспособности, психической устойчивости, наконец, в самоутверждении очень велики. При этом здоровье выступает как ведущий фактор, который определяет не только гармоническое

развитие молодого человека, но и успешность освоения профессии, плодотворность его будущей профессиональной деятельности (Ильинич В.И., 1995). Специфика различных видов спорта накладывает существенный отпечаток на степень формирования различных психических качеств, которые необходимы не только в спорте, но и в профессиональной деятельности (Родионов А.В., 1979).

В связи с этим нами проведено изучение влияния вида спорта на показатели физического и психического компонентов здоровья у студентов спортсменов. Проведено изучение качества жизни у студентов, совмещающих занятия спортом с учебой в ВУЗе. Все респонденты имели спортивный разряд не ниже первого взрослого. Среди студентов юношей проводилось анкетирование у волейболистов (20 человек), представителей гиревого (8 человек) и лыжного спорта (6 человек), а среди студенток у баскетболисток (10 человек) и лыжниц (7 человек).

Для оценки субъективных показателей КЖ, таких как эмоциональное благополучие и восприятие собственного здоровья нами применялась русифицированная версия методики SF-36 (русскоязычная версия, созданная и рекомендованная МЦИКЖ). Опросник состоит из 36 вопросов с вариантами ответов. Результаты оцениваются с использованием ключа в баллах (0 – 100) и распределяются по 8 шкалам (4 шкалы физического компонента здоровья и 4 психического компонента здоровья) большее число баллов указывает на более высокий показатель КЖ.

Физическое функционирование (PF) во всех рассмотренных группах спортсменок и спортсменов находится на высоком уровне, однако у юношей студентов в группе волейболистов значение этой шкалы несколько ниже, чем в гиревом и лыжном спорте – $90,2 \pm 1,73$ против $97,8 \pm 1,2$ и $98,3 \pm 1,6$ баллов ($p < 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1. Показатели физического компонента здоровья в зависимости от вида спорта

Показатели	Студенты			P1-2	P1-3	P2-3	Студентки		p
	1.В/б	2.Гири	3.Лыжи				4.Б/б	5.Лыжи	
	n=20	n=8	n=6				n=10	n=7	
PF, баллы	$90,2 \pm 1,73$	$97,8 \pm 1,2$	$98,3 \pm 1,6$	<0,01	<0,01	>0,05	$95,5 \pm 1,0$	$96,1 \pm 1,4$	>0,05
RP, баллы	$80,9 \pm 5,7$	$50 \pm 9,3$	$85 \pm 4,2$	<0,01	>0,05	<0,05	$75,0 \pm 7,5$	$91,25 \pm 6,4$	>0,05
BP, баллы	$82,4 \pm 3,3$	$60,4 \pm 4,1$	$93,2 \pm 2,6$	<0,01	<0,05	<0,01	$66,7 \pm 4,9$	$70,25 \pm 4,0$	>0,05
GH, баллы	$66,8 \pm 3,5$	$74,3 \pm 4,6$	$89,5 \pm 2,5$	>0,05	<0,001	<0,05	$68,3 \pm 4,2$	$79 \pm 3,8$	>0,05

У студентов занимающихся гиревым спортом отмечается статистически значимое снижение показателей шкал «влияние физического состояния на ролевое функционирование» (RP) – $50 \pm 9,3$ против $80,9 \pm 5,7$ и $85 \pm 4,2$ баллов ($p < 0,01-0,05$) и «интенсивности боли и ее влияния на способность заниматься повседневной деятельностью» (BP) – $60,4 \pm 4,1$ против $82,4 \pm 3,3$ и $93,2 \pm 2,6$ баллов ($p < 0,01$). При этом и у волейболистов отмечается снижение значения шкалы «интенсивность боли» относительно лыжников – $82,4 \pm 3,3$ против $93,2 \pm 2,6$ баллов

($p < 0,01$). Таким образом, наиболее высокий порог болевой чувствительности установлен у студентов, занимающихся лыжным спортом.

В группе студентов лыжников отмечаются и наиболее высокие показатели шкалы оценки общего состояния здоровья (GH) – $89,5 \pm 2,5$ против $66,8 \pm 3,5$ и $74,3 \pm 4,6$ баллов ($p < 0,001-0,05$). Среди студенток спортсменок статистически значимых различий по показателям физического компонента здоровья между лыжницами и баскетболистками не установлено, что может быть связано с малым числом респондентов в группах.

При изучении психических компонентов здоровья (табл. 2) установлено, что и они у студентов лыжников выше, чем у волейболистов и студентов, занимающихся гиревым спортом. Так «жизнеспособность» (VT) лыжников составляет $89,2 \pm 4,1$ против $64,0 \pm 3,4$ и $70 \pm 2,5$ баллов ($p < 0,01$); «влияние эмоционального состояния на ролевое функционирование» – $85,3 \pm 5,5$ против $65,0 \pm 5,7$ и $52,3 \pm 12,5$ баллов ($p < 0,05$). При этом у лыжников выше настроение (по шкале MN – «оценка психического здоровья») – $90 \pm 3,3$ против $64,5 \pm 5,7$ и $70,8 \pm 5,5$ баллов.

Таблица 2. Показатели психического компонента здоровья в зависимости от вида спорта

Показатели	Студенты			P1-2	P1-3	P2-3	Студентки		p
	1.В/б	2.Гири	3.Лыжи				4. Б/б	5. Лыжи	
	n=20	n=8	n=6				n=10	n=7	
VT, баллы	$64,0 \pm 3,4$	$70 \pm 2,5$	$89,2 \pm 4,1$	$>0,05$	$<0,01$	$<0,01$	$62,5 \pm 4,5$	$66,25 \pm 3,5$	$>0,05$
SF, баллы	$80,9 \pm 5,7$	$71,4 \pm 9,3$	$90,4 \pm 3,3$	$>0,05$	$>0,05$	$>0,05$	$67,5 \pm 7,5$	$88,75 \pm 5,7$	$<0,05$
RE, баллы	$65,0 \pm 5,7$	$52,3 \pm 12,5$	$85,3 \pm 5,5$	$>0,05$	$<0,05$	$<0,05$	$70 \pm 10,0$	$87,5 \pm 7,1$	$>0,05$
MN, баллы	$64,5 \pm 5,7$	$70,8 \pm 5,5$	$90 \pm 3,3$	$>0,05$	$<0,01$	$<0,01$	$66,2 \pm 3,6$	$78,4 \pm 3,4$	$<0,05$

В группе студенток спортсменок удалось выявить статистически значимые различия по шкале «социальное функционирование» (SF) по которой у лыжниц были более высокие значения, чем у баскетболисток – $88,75 \pm 5,7$ против $67,5 \pm 7,5$ баллов ($p < 0,05$) и по шкале настроения (MN – «оценка психического здоровья») – $78,4 \pm 3,4$ против $66,2 \pm 3,6$ ($p < 0,05$).

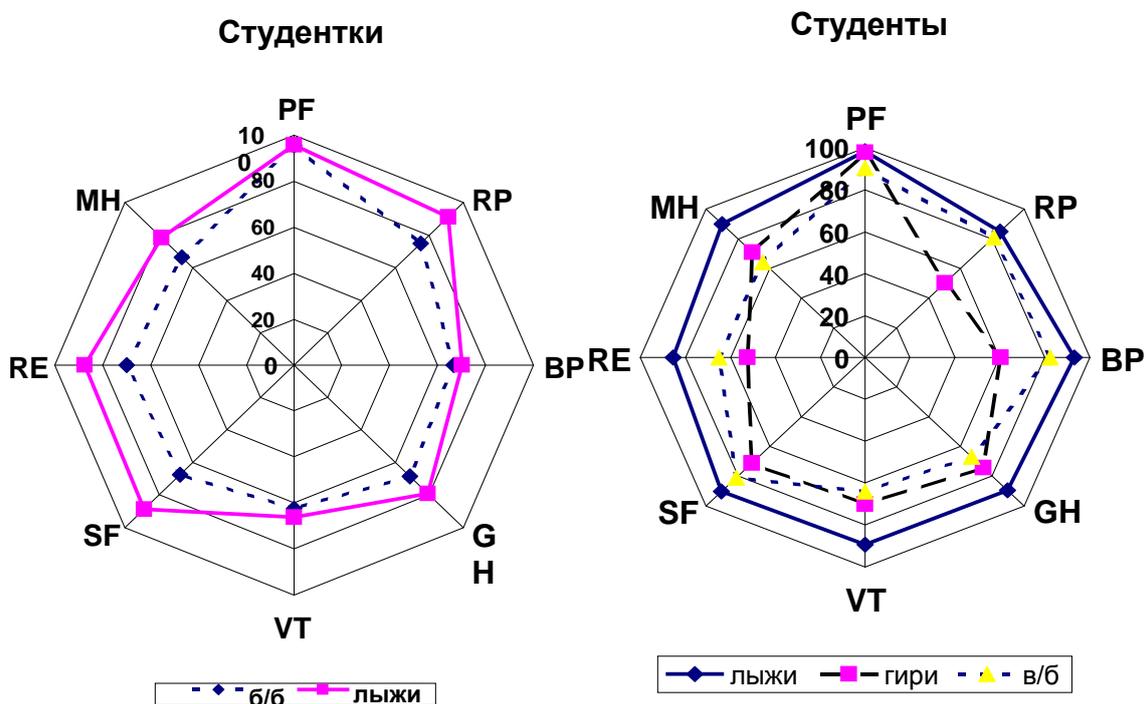


Рис. 1. Профили КЖ у студентов спортсменов в зависимости от вида спорта

В соответствии с профилями КЖ (рис. 1) у студентов и студенток, занимающихся лыжным спортом качество жизни, обусловленное компонентами здоровья лучше, чем у студентов занимающихся игровыми видами спорта и гиревым спортом. У студентов лыжников профиль КЖ не только имеет большую площадь, но и наиболее гармоничен, как у девушек, так и у юношей.

У студентов занимающихся гиревым спортом отмечается дисбаланс между высоким уровнем физического здоровья и низкими значениями шкал «влияние физического и эмоционального состояния на ролевое функционирование» на фоне повышения порога болевой чувствительности (низкое значение шкалы «боли»), при этом значения и других шкал находятся на более низком уровне, что соответствует данным полученным при анализе средних показателей физического и психического компонентов здоровья.

Таким образом, занятия лыжным спортом способствуют повышению физических и психических компонентов здоровья, которые в свою очередь оказывают положительное влияние на качество жизни респондентов.

Занятия лыжным спортом способствуют повышению физических и психических компонентов здоровья, которые в свою очередь оказывают положительное влияние на качество жизни респондентов. При занятиях гиревым спортом отмечается дисбаланс между высоким уровнем физического здоровья и низкими значениями шкал «влияние физического и эмоционального состояния на ролевое функционирование» на фоне повышения порога болевой чувствительности.

Литература:

1. Воробьев П.А., Л.В. Сидорова, Ю.А. Кулигина, М.В. Авксентьева, 2003.
2. Изаак С.И., Панасюк Т.В. Антропологический мониторинг дошкольников: Учебное пособие. – М.: Физическая культура, 2005. – 110 с.
3. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь. – М.: изд. АО «Аспект пресс», 1995. – 140 с.
4. Новик А.А., Ионова Т.И., Кайнд П. Концепция исследования качества жизни в медицине. – СПб.: ЭЛБИ, 1999. – 140 с.
5. Родионов А.В. Психология спорта высших достижений. – М.: ФиС, 1979. – 156 с.
6. Соловьёв А.Г., Сидоров П.И., Кирпич И.А. Оценка качества жизни больных хроническим алкоголизмом // Независимый психиатрический журнал. – 2000. – № 3. – С. 37-42.
7. Чоговадзе А.В., Иванова Г.Е. Двигательная активность и состояние здоровья студентов // Физическая культура личности студента. – М.: МГУ, 1991. – С. 58.

УДК 370:78

**К ВОПРОСУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
В ОСВОЕНИИ ДЕТСКОГО ПЕСЕННОГО РЕПЕРТУАРА**

Кулжанова Ж.Ж.

(ст. преподаватель, магистр педагогики, СКГУ им. М.Козыбаева)

Аннотация

Статья посвящена проблеме овладения будущими педагогами-музыкантами навыками самостоятельности в освоении детского песенного репертуара, так как она является одной из наиболее актуальных в музыкальной педагогике. Подготовка будущего бакалавра по специальности «Музыкальное образование» предполагает свободную ориентацию в области школьного репертуара, позволяющей овладеть профессиональными компетенциями для успешной музыкально-педагогической деятельности в общеобразовательной школе.

Түйндеме

Мақала болашақ педагог-музыканттардың балаларға арналған ән репертуарын игеруде өз бетінше білім алу дағдыларын меңгеру мәселесіне арналған, себебі ол музыкалық педагогикада өзекті болып келеді. «Музыкалық білім» мамандығы бойынша болашақ бакалаврларды дайындау, мектеп репертуары саласында еркін бағытта болуды болжайды, бұл жалпы білім беретін мектепте музыкалық-педагогикалық қызметінің табысты болуы үшін кәсіби күзиреттілігін меңгеруіне мүмкіндік береді.

Summary

The article is devoted to mastering the future teachers - musicians to learn the skills of independent children's song repertoire, since it is one of the most pressing in the musical pedagogy. Preparation of the future of the bachelor on a specialty «Music education» implies a free orientation in school repertoire, allowing to master professional competences for the successful musical - pedagogical activity in a comprehensive school.

На социально-педагогическом уровне признание определяющей роли творческой и образованной личности сопровождается сегодня неудовлетворенностью современной системой образования, необходимостью самообразования будущего учителя в связи с быстро меняющимися условиями жизнедеятельности, оказывающими влияние на профессиональную самореализацию. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя

знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что образовательная самостоятельность студентов должна стать основой образовательного процесса.

В современных условиях реформирования системы высшего профессионального образования актуальной становится подготовка специалистов не только профессионально компетентных, но и способных соответствовать постоянно меняющейся действительности, сохраняя и совершенствуя при этом свой профессиональный уровень и творческую индивидуальность, т.е. способных к профессиональному творческому саморазвитию.

Желание развиваться, а значит учиться на протяжении всей жизни, во многом обеспечивается проявлением образовательной инициативы, заключающейся в способности человека находить или создавать необходимые для обучения ситуации, определять их потенциал для собственного развития и адекватно реагировать на них. Не менее важным для осуществления данного желания является образовательная ответственность, т.е. готовность человека делать образовательный выбор, принимать решение о дальнейших образовательных действиях в различных ситуациях, в том числе и нестандартных. Степень образовательной инициативы и ответственности зависит от уровня образовательной самостоятельности человека.

Впервые термин «образовательная самостоятельность» встречается в работах С.М. Абрамова [1, с.7]. Под образовательной самостоятельностью автор понимает наличие цели, активизирующей познавательную деятельность человека, нравственный долг и моральную ответственность, жизненный и духовный опыт, определенный комплекс знаний, умений, навыков, а также совокупность действий, программирующих его образовательную деятельность.

Е.А. Таранчук в своем диссертационном исследовании «Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза» поясняет, что процесс формирования образовательной самостоятельности состоит в изменении характера самообразовательной деятельности – от осознанного усвоения знаний к пониманию значимости способов их освоения для осуществления непрерывного процесса самообразования и затем, к управлению самообразовательной деятельностью [5, с.6].

Авторы сходятся во мнении, что образовательная самостоятельность является интегральным качеством личности, не дается человеку от рождения, а формируется по мере взросления и развития и предполагает наличие определенной степени интеллектуальной и поведенческой автономии.

Повышение профессионального уровня и совершенствование педагогического мастерства педагога-музыканта немыслимы без выработки у него потребности в творческой работе и готовности к постоянному самообразованию. Готовность к самостоятельности, как свойство личности педагога-музыканта, должна формироваться в стенах университета и закрепляться всей дальнейшей практической деятельностью. Тогда первоначально сформированное умение перерастет в жизненную потребность и послужит основой для творческого подхода к явлениям повседневной практики, выработки исследовательской позиции преподавателя. Только при этом условии он сможет

осуществлять музыкально-эстетическое воспитание и обучение школьников на уровне современных требований передовой педагогической науки и практики.

Проблема развития образовательной самостоятельности будущих педагогов-музыкантов является одной из актуальных в музыкальной педагогике. В целом ряде работ музыкантов-исследователей России и Казахстана (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.А. Баренбойм, Р.Р. Джердималиева, А.А. Калыбекова, Г.А. Колесникова, И.Н. Немыкина, Л.А. Рахимбаева, Г.М. Цыпин и др.) самостоятельность обучающихся связывается с творческим характером процесса овладения музыкальным мастерством, его сущностью и направленностью.

Применительно к процессу подготовки будущего учителя музыки, творческая самостоятельность, как правило, трактуется, как способность самостоятельно осуществлять весь цикл работы над произведением, создавать свой образ музыкального текста, а также характер исполнения музыкального произведения [2, с.12].

Основой учебного процесса по специальности «Музыкальное образование» является непосредственный контакт с музыкой, изучение и постижение эмоционально-художественного образа сочинения, заключающееся для педагога-исполнителя в последовательном приближении к возможно более высокому качеству воплощения творческого замысла. Принципиально можно говорить о двух важнейших направлениях работы педагога-музыканта: одно ведет к накоплению исполнительских навыков и умению заниматься, другое - к пониманию музыки, а оба они - к развитию самостоятельности личности.

Необходимость развития самостоятельности будущего педагога-музыканта, А.А. Калыбекова видит в процессе формирования музыкальной культуры. По мнению ученого «повышение профессионального уровня и совершенствование педагогического мастерства будущих учителей музыки, немыслимо без выработки у них потребности в творческой работе и готовности к постоянному самообразованию» [3, с.112].

Немаловажным фактором в познавательной деятельности педагога-музыканта Г.А. Колесникова отмечает, выступают методы стимулирования интереса, столь необходимые для профессиональной компетенции в выработке инициативности, самостоятельности, целенаправленности его исполнительской, организаторской и исследовательской работы в школе [4, с.24].

Таким образом, анализ психолого-педагогической и музыкальной литературы показал, что образовательная самостоятельность определяется наличием в ее структуре знаний, мотивов и способов, активного отношения к цели предстоящей самостоятельной деятельности и находит свое проявление в потребности к самостоятельному характеру деятельности. Опираясь на проделанный нами методологический анализ сущности развития образовательной самостоятельности, мы пришли к заключению, образовательная самостоятельность является образовательным результатом, включающим совокупность личностных характеристик человека, необходимых для получения определенных образовательных достижений и компетенций, развившихся в процессе его образовательной деятельности.

Подготовка будущего бакалавра по специальности «Музыкальное образование» предполагает свободную ориентацию в области детского песенного репертуара, позволяющей овладеть профессиональными компетенциями для успешной музыкально-педагогической деятельности в общеобразовательной школе.

В разработанной нами структурной модели развития образовательной самостоятельности будущих бакалавров специальности «Музыкальное образование» в освоении школьного репертуара содержится когнитивный, исполнительский и рефлексивный компоненты.

Касаясь когнитивного компонента, отметим, что критерием его является познание в процессе различных форм музыкально-образовательной деятельности. В качестве показателей мы определяем: наличие основных музыкально-педагогических знаний; осознание значимости и необходимости самостоятельной работы; профессионально-ориентированная потребность в музыкально-педагогической работе. Когнитивный компонент развития образовательной самостоятельности бакалавра музыкального образования представляет собой понимание значимости самостоятельной образовательной деятельности и стремление к осознанному усвоению знаний. Этот компонент, мы связываем с представлениями будущего бакалавра музыкального образования о специфике его профессиональной деятельности, о тех требованиях, которые педагогическая профессия предъявляет к будущим бакалаврам. Когнитивный компонент в развитии образовательной самостоятельности будущего педагога-музыканта является основой его будущей профессиональной деятельности.

На этом этапе студент осознает значимость и необходимость самостоятельной работы, он понимает, что для осуществления музыкально-педагогической деятельности необходимо самостоятельное осмысление художественных задач произведения, овладение соответствующим комплексом исполнительских приемов, систематизировать музыкальный материал.

Под исполнительским компонентом профессиональной подготовки в процессе развития образовательной самостоятельности нами подразумевается знание и осознание успешности и результативности исполнительских действий в процессе самостоятельного освоения музыкального материала. В качестве показателей мы выделили: знание художественно-педагогических критериев оценки музыкальных произведений; овладение исполнительскими приемами в моделировании предстоящей музыкально-педагогической деятельности; развитие интеллектуальной сферы личности в реализации художественных задач педагогического исполнительства. В процессе самостоятельного освоения музыкального материала студент должен решить ряд задач: сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, отыскать эффективные пути в исполнении, критически оценить результаты собственной музыкально-исполнительской деятельности.

Рефлексивный компонент развития образовательной самостоятельности будущего бакалавра музыкального образования выступает как анализ и оценка эффективности самостоятельной подготовки. Показателями данного компонента являются: овладение способами самостоятельной подготовки в различных видах музыкально-образовательной деятельности; умение осуществлять сопоставительный анализ музыкальных произведений в педагогической деятельности; умение творчески подходить к самостоятельной переработке музыкально-педагогической информации.

Важнейшим фактором, обеспечивающим самостоятельность учебной деятельности, является рефлексия этой деятельности, благодаря чему развитие личности в процессе обучения становится эффективным и перспективным. Личностная рефлексия направляет и организует поведение и деятельность.

Выступая как средство самоуправления деятельностью, она включает умение ставить перспективные цели и оценивать их достижение.

Дисциплина «Изучение школьного репертуара» имеет важное значение в подготовке будущего бакалавра музыкального образования, так как вид деятельности хоровое пение занимает основное место на уроке музыки в общеобразовательной школе. На занятиях осуществляется подготовка студентов к самостоятельной деятельности в качестве специалиста широкого профиля – учителя музыки, дирижера хора и концертмейстера для работы с детскими хоровыми коллективами в общеобразовательной школе с применением современного электронно-музыкального инструментария в виде клавишных цифровых синтезаторов.

От того, насколько студент владеет навыками аккомпанирования песенного материала и насколько ярко и убедительно может с помощью аранжировки песенного аккомпанемента передать образы исполняемых произведений, зависит успех его будущей творческой вокально-хоровой деятельности. В связи с этим, на занятиях студенты осуществляют подбор и накопление музыкально-педагогического репертуара для уроков музыки и для внеклассной творческой деятельности, который значительно расширяет музыкальный кругозор студентов, а практические занятия по разучиванию и вокально-инструментальному исполнению школьного музыкального репертуара способствует воспитанию высококвалифицированных специалистов – учителей музыки.

Существенную роль, по нашему убеждению, в развитии образовательной самостоятельности может сыграть практикум с заданиями для бакалавров, обучающихся по специальности «Музыкальное образование», в процессе изучения детского песенного репертуара.

Предлагаемые студентам задания состоящих из пяти блоков соответствуют основным видам деятельности учащихся на уроке музыки: вокально-хоровой работы, слушания музыки, игры на элементарных музыкальных инструментах, музыкально-пластической деятельности, музыкальной импровизации.

В проведении занятий по всем видам практикума соблюдается единая логика. Вначале студенты осваивают отдельные компоненты организации определенного вида музыкальной деятельности, затем самостоятельно подготавливают фрагмент урока музыки и проводят его на практике.

Принципиальной установкой в выборе заданий по всем темам практикума является дифференцированный подход, ориентированный на развитие образовательной самостоятельности бакалавров:

- студент может выбрать близкий ему по духу музыкальный материал;
- выполнять задания в индивидуальном темпе, постепенно переходя от типовых способов к творческим;
- самостоятельно подобрать музыкальные произведения для собственного репертуара.

Итак, работа студента над детским песенным репертуаром является высшим и наиболее трудным этапом овладения навыками самостоятельности в учебно-исполнительской деятельности. По сути дела, она представляет собой микромодель его будущей профессиональной деятельности, так как все стадии работы студент проходит самостоятельно, без помощи педагога. Поэтому, освоение студентами методики самостоятельной работы многообразных форм их будущей профессиональной деятельности, будет способствовать становлению методического мастерства в процессе освоения универсальных способов и приемов музыкально-педагогической деятельности и развитию образовательной самостоятельности.

Литература:

1. Абрамов С. М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
2. Гайдай С.Н. Методика самостоятельной работы над фортепианным произведением: учебное пособие / Забайкал. Гос. Гумм.-пед. Ун-т. – Чита, 2009. – 108 с.
3. Калыбекова А.А. Развитие готовности будущих учителей музыки к музыкально-эстетической деятельности в условиях обучения в ВУЗе. //Некоторые актуальные проблемы музыкальной культуры в эстетическом воспитании. - М., 1988. - С. 109-126
4. Колесникова Г.А. Профессиональная компетенция будущего учителя в процессе освоения вокально-хоровой музыки. Дисс. канд. пед. наук. Спец. 13.00.02. Алматы, 2005. - 155с.
5. Таранчук Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008.

УДК 378.147.31**МЕТОД АНАЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН****Латыпов С.И.***(докторант кафедры «Энергетика и радиоэлектроника»,
СКГУ им. М.Козыбаева)***Зыкова Н.В.***(старший преподаватель кафедры «Энергетика и радиоэлектроника»,
СКГУ им. М.Козыбаева)***Андатпа**

Бұл мақалада бакалаврлар негізгі электрлік шамаларды зерттеудегі ұқсастық әдісін пайдалана отырып тәжірибесі қамтамасыз етеді.

Аннотация

В данной статье приводится опыт применения метода аналогий при изучении бакалаврами базовых электрических величин.

Annotation

An experience of using analogy method in the study of bachelors basic electrical quantities is provided in this article.

Одной из важных задач развития современного общества является проблема повышения качества профессиональной подготовки бакалавров технических специальностей. В связи с этим при обучении студентов специальностей 5В071800 «Электроэнергетика» и 5В071600 «Приборостроение» особое внимание уделяется изучению базовых электротехнических дисциплин, в рамках которых формируются основные понятия об электрической энергии и процессах, происходящих в электрических цепях.

Для развития научного, диалектического по своей сути, мышления необходимо знакомить обучающихся с теоретическими методами познания, среди которых: абстрагирование, идеализация, моделирование, мысленное экспериментирование, метод аналогий, дедукция и т.д. В данной статье приводится опыт использования

метода аналогий при проведении лекционных занятий по дисциплине «Теоретические основы электротехники».

Аналогия, согласно классификации методов педагогического исследования, – это метод научного познания, с помощью которого достигается знание об одних предметах или явлениях на основании их сходства с другими [1, с. 7].

Метод аналогий достаточно широко представлен в курсе электротехники. Так, во многих учебниках метод аналогии используется при изложении электромагнитных колебаний. Прежде всего, устанавливается аналогия между величинами: смещением x и зарядом q ; скоростью V и силой тока I ; ускорением a и изменением силы тока I/t ; массой m и индуктивностью L и т.д. [2, с. 33, 40].

Визуалов, то есть людей, ориентирующихся на визуальное восприятие, в разы больше, чем аудиалов и кинестетиков, ориентирующихся на звуковое и осязательное восприятие. Следовательно, материал, выдаваемый обучающимся, воспринимается легче, если его можно как-то изобразить на доске или в виде «живой» модели.

Если говорить об электрической энергии, бывает довольно проблематично описать визуальную модель процессов, происходящих в электрических цепях. По этой причине изучение специальных дисциплин на технических специальностях традиционно начинается с определения основных электрических величин. К ним относятся:

- напряжение (U);
- сила тока (I);
- сопротивление (R).

Приведенные величины связаны между собой законом Ома:

$$I = \frac{U}{R}.$$

Данное выражение является одним из основополагающих законов в электротехнике. Но, несмотря на простоту формулы, у определенного ряда обучающихся возникают затруднения при выводе указанной зависимости. Было решено провести опыт выдачи данного материала при помощи метода аналогий.

В группе **А** обучающимся данный материал был выдан традиционно. При этом упоминались выдержки из курса физики и химии, а так же электрические свойства различных материалов. Формула закона Ома сознательно не выводилась на доске. После выдачи необходимого объема информации студентам было предложено вывести закон Ома на основании только что выданного теоретического материала.

В группе **В** обучающимся предложили абстрагироваться от темы электронов и использовать следующие аналогии:

- электрическое напряжение – давление воды;
- электрический ток – скорость потока воды;
- электрическое сопротивление – проходимость трубопровода.

В этом случае электрическая цепь (рисунок 1, *а*) представляет собой замкнутый контур с циркулирующей в нём водой (рисунок 1, *б*). Разность давления, приводящая в движение воду, формируется насосом, являющимся аналогом источника питания.

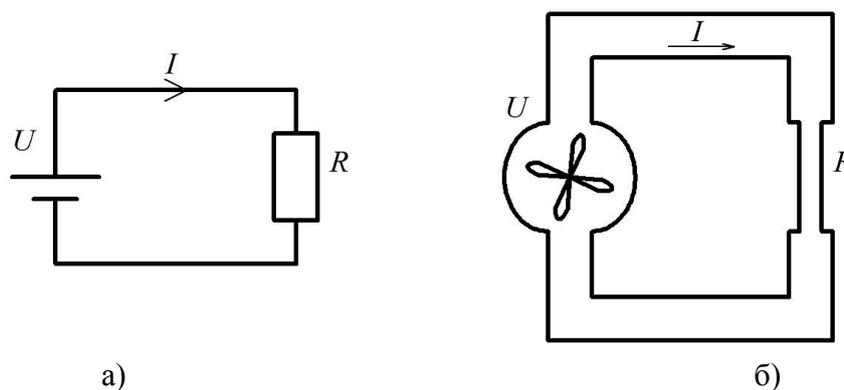


Рисунок 1. Приведение модели электрического контура к контуру с водой.

Из рисунка б) довольно легко понять, что скорость потока воды I прямо пропорционально зависит от давления воды U , нагнетаемого насосом, и обратно пропорционально зависит от проходимости трубопровода R . Причем проходимость трубопровода, так же как и проводимость (величина обратная сопротивлению) цепи, прямо пропорционально зависит от сечения трубы и обратно пропорционально от её длины.

Так же как и для группы А, группе В было предложено вывести закон Ома на основании предложенной физической модели.

Результаты опроса показали состоятельность метода в целом и модели в частности. В группе В 100% студентов безошибочно вывели необходимое выражение, тогда как в группе А это вызвало небольшие затруднения - процент обучающихся, справившихся с поставленной задачей, составил 94.

Таким образом, данный положительный опыт показал целесообразность применения метода аналогии при обучении электротехническим дисциплинам, а умение пользоваться данным методом позволит обучающимся развивать научное мышление и формировать миропонимание.

Литература:

1. Педагогические технологии в системе дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Цапенко В.Н., Филимонова О.В. Методика преподавания электротехнических дисциплин. – г. Самара: Самарский государственный технический университет, 2009 г.

УДК 821.161.1

МИФОЛОГЕМА СТРЕКОЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА

Леонтьева А.Ю.

(канд. филол. наук, доцент СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Баптың максаты О.Е. Мандельштам шығармашылық тәжірибесінде мифтер «инелік» өкілдігінің сипаттамаларын қарастыру болып табылады. Талдау өлеңдер тарихи-генетикалық әдіс

және мәдени аңғартпаларды пайдаланылады. Осы әдістердің көмек intertextual қосылымдары О.Э. Мандельштам өлеңдері қаралды бірге және прецедент мәтіндерді қалыптастыру.

Аннотация

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей репрезентации мифологемы «стрекоза» в творческой практике О.Э. Мандельштама. При анализе стихотворений использовались историко-генетический метод и культурологический комментарий. С помощью данных методов были рассмотрены интертекстуальные связи стихотворений О.Э. Мандельштама и формирование прецедентных текстов.

Abstract

The purpose of the article is to consider the characteristics of the representation of myths "dragonfly" in the creative practice of O.E. Mandelstam. When analyzing poems used the historical-genetic method and cultural commentary. With the help of these methods were considered intertextual connections poems of O.E. Mandelstam and the formation of precedent texts.

Иль стрекозы живая трель
Послышалась...

М.Ю. Лермонтов

Особенностью акмеизма является культуроцентризм. О.Э. Мандельштам 22 февраля 1933 года характеризует художественную систему как «тоску по мировой культуре» [1, т. II, с. 725]. Поэтическая традиция акмеизма включает как отечественное, так и всемирное наследие, органично освоенное и претворённое в «своё слово». Примером тому может служить мандельштамовская трансформация XLIII оды Анакреона в контексте русской поэтической традиции: «Сколь блаженна ты, цикада! / Ты, росы упившись каплей, / На верху дерев высоких, / Будто царь, поешь свободу!»

Началом русской традиции является перевод А.Д. Кантемира «К трекозе»: «Трекоза, тя ублажаем, / Что ты, на древах вершинке / Испив росы малы капли, / Как король, поешь до полна» [2, с. 311]. Кантемировская «русифицированная анакреонтея «К трекозе» - начало «вариаций на тему» кузнечиков и сверчков» [3, с. 5]. Анакреонтический мотив кузнечика появляется в автопсихологических «Стихах, сочиненных по дороге в Петергоф, когда я в 1761 году ехал просить о подписании привилегии для Академии, быв много раз прежде за тем же» М.В. Ломоносова, в лирике Н.А. Львова, Н.И. Гнедича, Г.Р. Державина, В.В. Капниста и др.

О.Э. Мандельштам использует все инварианты мифологемы цикады: в его поэзии присутствуют и цикада, и кузнечик, и стрекоза. Цикада и кузнечик связаны с темой творчества. Цикада указывает на интертекстуальную связь с античной культурой. О.Э. Мандельштам вводит реминисценции из лирики Сафо: «Бежит весна топтать луга Эллады, / Обула Сафо пёстрый сапожок, / И молоточками куют цикады, / Как в песенке поётся, перстенёк» [1, т. I, 105]. В 1930-е гг. цикада станет частью семиосферы языка, итальянского Возрождения и пушкинской гармонии («Ариост»): «На языке цикад пленительная смесь / Из грусти пушкинской и средиземной спеси - / Он завирается, с Орландом куролеса, / И содрогается, преображаясь весь» [1, т. I, с.180]. В программном труде «Разговор о Данте» цикада закрепляется в культурно-речевой семиосфере как знак вечной традиции: «Цитата не есть выписка. Цитата есть цикада. Неумолкаемость ей свойственна. Вцепившись в воздух, она его не отпускает» [1, т. II, с. 160].

Воссоздание мифологемы кузнечика раскрывает «трагический модус» [3, с. 7] О.Э. Мандельштама: «Сегодня дурной день: / Кузнечиков хор спит, / И сумрачных скал сень - / Мрачней гробовых плит» (1911) [1, т. I, с. 52]. Другой аспект кузнечика у поэта связан с семантикой времени: «Что поют часы-кузнечик, / Лихорадка шелестит / И шуршит сухая печка, - / Это красный шёлк горит...» (1918) [1, т. I, с. 99]. Мотив времени включается в тему смерти: «Потому что смерть невинна / И ничем нельзя помочь, / Что в горячке соловьиной / Сердце тёплое ещё» [1, т. I, с. 100]. В книге «Tristia» кузнечик связан с темой творческого кризиса. Кризису сопутствует топос мира мёртвых, семантика развоплощённого слова и мотивы забвения, сухости, пустоты: «В сухой реке пустой челнок плывёт, / Среди кузнечиков беспмятствует слово...» [1, т. I, с. 110]. Задача лирического героя: «Побороть забвение – хотя бы это стоило смерти...» [1, т. II, с. 40]. Высокая традиция М.В. Ломоносова трансформируется в модернистской эстетике – уже не личная несвобода, но сама атмосфера эпохи мотивирует кризис. Во 2-м варианте стихотворения «Ариост» (1935) динамика времени сопрягается с образами итальянского Ренессанса и сюжетом «Неистового Орланда (Роланда)» Лудовико Ариосто: «Часы песочные желты и золотисты, / В степи полуденной кузнечик мускулистый - / И прямо на луну влетает враль плечистый...» [1, т. I, с. 483]. Кузнечик стал частью идеального топоса итальянской культуры, антитезы жестокому XX веку: «В Европе холодно. В Италии темно. / Власть отвратительна, как руки брадобрея. / О, если б распахнуть, да как нельзя скорее, / На Адриатику широкое окно» [1, т. I, с. 482]. О.Э. Мандельштам обращается к конкретному аспекту мифологемы – это враждебный акмеизму хаос. Кузнечик «в странах, где природный баланс очень хрупок, - символ космического беспорядка» [4, с. 181].

Наша цель – рассмотреть особенности воссоздания мифологемы стрекозы О.Э. Мандельштамом. В переводе А.Д. Кантемира «К стрекозе» предполагается аналогия с поэтом, носителем божественного дара: «Любят тебя и все музы, / И сам Фебус тебя любит, / Что звонкий тебе дал голос» [2, с. 311]. Кантемирова стрекоза - «Песнолюбка! беспечальна, / Легкоплотна...» [2, с. 311]. Символическое значение образа стрекозы – «лёгкость и легкомыслие, грация, скорость» [4, с. 360]. Подобная характеристика присуща известной басне И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей»: «Попрыгунья Стрекоза / Лето красное пропела; / Оглянуться не успела, / Как зима катит в глаза» [5, с. 281].

О.Э. Мандельштам трансформирует анакреонтическую традицию и прецедентные тексты. В его творчестве мифологема стрекозы присутствует на всех основных этапах – в 1910-е, 1920-е и 1930-е годы. О.Э. Мандельштам отказывается от басенного контекста и включает в символику стрекозы темы творчества, жизни и смерти. Его стрекоза «делит символизм с бабочкой» [4, с. 360]. Бабочка, в свою очередь, символизирует бессмертие: «...её жизненный цикл стал превосходным примером этого: жизнь (яркая гусеница), смерть (тёмная куколка), возрождение (свободный полёт души)» [4, с. 18]. В цикле 1932-1934 гг. «Восьмистишия» акмеист воссоздаёт символ бабочки в единстве жизни и смерти: «О, бабочка, о, мусульманка, / В разрезанном саване вся - / Жизняночка и умираючка, / Такая большая – сия!» [1, т. I, с. 185].

Впервые стрекоза появляется у О.Э. Мандельштама в стихотворении 1910 года «Медлительнее снежный улей...» (книга «Камень»). Стихотворение организует оппозиция зимы и лета, любви и смерти. Любовь и лето представлены через импрессионистическое восприятие одежды: «Ткань, опьянённая собой, / Изнеженная лаской света, / Она испытывает лето, / Как бы не тронута зимой» [1,

т. I, с. 48]. Зима связана у поэта с твёрдостью и оформленностью. В акмеистической системе ценностей особое место отводится форме и организованности. В статье 1910 года «Государство и ритм» О.Э. Мандельштам заявляет: «Организовывая общество, поднимая его из хаоса до стройности органического бытия, мы склонны забывать, что личность должна быть организована прежде всего. Аморфный, бесформенный человек, неорганизованная личность есть величайший враг общества» [1, т. II, с. 45]. Зима в последней строфе стихотворения «Медлительнее снежный улей...» символизирует вечность, а стрекозы – мимолётность жизни: «И если в ледяных алмазах / Струится вечности мороз, / Здесь – трепетание стрекоз, / Быстроживущих, синеглазых» [1, т. I, с. 48]. Синеглазые стрекозы появятся в стихотворении на погребение Андрея Белого «Утро 10 января 1934 года», поэтому можно увидеть в них сквозной символ, обеспечивающий единство и целостность художественного мира О.Э. Мандельштама: «Всякий период стихотворной речи – будь то строчка, строфа или цельная композиция лирическая – необходимо рассматривать как единое слово. Когда мы произносим, например, «солнце», мы не выбрасываем из себя готового смысла, - это был бы семантический выкидыш, - но переживаем своеобразный цикл» [1, т. II, с. 420].

Стихотворение 1911 года «Стрекозы быстрыми кругами...» раскрывает ещё одну мифологическую функцию насекомого – функцию посредника между миром земным и омутом-бездной: «Стрекозы быстрыми кругами / Тревожат чёрный блеск пруда, / И вздрагивает, тростниками / Чуть окаймлённая, вода» [1, т. I, с. 278]. Стрекозы постоянно кружат, погружаясь в омут. Возможность увидеть в пейзаже бездну дают топос омута и образ траура. Кроме того, мотив пряжи-паутины ассоциируется с мандельштамовской темой нереализованного творчества: «То – пряжу за собою тянут / И словно паутину ткут; / То – распластавшись – в омут канут / И волны траур свой сомкнут» [1, т. I, с. 278]. В лирическом философском романе «Египетская марка» (1927-1928) пряжа станет знаком коммуникации глухонемых: «В это время проходили через площадь глухонемые: они сучили руками быструю пряжу. Они разговаривали» [1, т. II, с. 286]. Лирический герой стихотворения «Стрекозы быстрыми кругами...» ощущает воздействие стрекоз: «И я, какой-то невесёлый, / Томлюсь и падаю в глуши - / как будто чувствую уколы / И холод в тайниках души...» [1, т. I, с. 278]. Холод и падение обусловлены прикосновением лирического героя к бездне. Тот же омут в стихотворении 1910 года – бездна, хаос первородный: «Из омута злого и вязкого / Я вырос, тростинкой шурша...» Лирический герой выходит из бездны и вынужден в неё вернуться: «И никну, никем не замеченный, / В холодный и топкий приют...» [1, т. I, с. 50]. В книге «Шум времени» автор вспоминает: «...а кругом простирался хаос иудейства, не родина, не дом, не очаг, а именно хаос, незнакомый утробный мир, откуда я вышел, которого я боялся, о котором смутно догадывался и бежал, всегда бежал» [1, т. II, с. 213].

Следующий этап воссоздания мифологемы стрекозы приходится на 1916 год (книга «Tristia»). В стихотворении «Мне холодно. Прозрачная весна / В зелёный пух Петрополь одевает» астионим Санкт-Петербург – Петроград заменяется эллиноско-римским Петрополем. Такая замена подчёркивает непрерывность культурной традиции. Однако в годы Первой мировой войны умирающий Петрополь вызывает сложные чувства. С одной стороны, лирическому герою невольная вода «отвращенье лёгкое внушает». С другой стороны, море неподвластно гибели: «По набережной северной реки / Автомобилей мчатся

светляки, / Летят стрекозы и жуки стальные, / Мерцают звёзд булавки золотые, / Но никакие звёзды не убьют / Морской воды тяжёлый изумруд» [1, т. I, с. 92]. «Стрекозы и жуки стальные» в данном случае – метафора аэропланов. Для мандельштамовского стихотворения прецедентным текстом является «Комета» (1910) А.А. Блока, где летательные аппараты уподобляются насекомым: «Через Симплон, моря, пустыни, / Сквозь алый вихрь небесных роз, / Сквозь ночь, сквозь мглу – стремят отныне / Полёт – стада стальных стрекоз» [6, с. 426].

Стихотворение 1923 года «А небо будущим беременно...» включает мифологему стрекозы также в контексте смерти – но смерти насильственной. Стрекозы уже символизируют не опасность морю и Неве, а жертву: «А то сегодня победители / Кладбища лёта обходили, / Ломали крылья стрекозиные / И молоточками казнили» [1, т. I, с. 302]. Стихотворения «А небо будущим беременно...» и «Мне холодно. Прозрачная весна...» О.Э. Мандельштама формируют прецедентный текст стихотворения А.А. Тарковского «Когда купальщица с тяжёлою косой...»: «Над хрупкой чешуёй светло-студёных вод / Сторукий бог ручьёв свои рога склоняет, / И только стрекоза, как первый самолёт, / О новых временах напоминает» [7, с. 37].

Посвящённое актрисе Ольге Арбениной стихотворение «Мне жалко, что теперь зима...» (1920) также включает мифологему стрекозы, сопрягая её с ласточкой: «Стрекозы выются в синеве, / И ласточкой кружится мода, / Корзиночка на голове - / Или напыщенная ода?» [1, т. I, с. 114]. Стихотворение исполнено театральными ассоциациями: «запах апельсиновой корки» напоминает о произведении 1915 года «Я не увижу знаменитой «Федры» / В старинном многоярусном театре...»: «Вновь шелестят истлевшие афиши, / И слабо пахнет апельсиновой коркой...» [1, т. I, с. 86]. Лирическая героиня «...как нарочно создана / Для комедийной перебранки», в ней «...всё дразнит, всё поёт, / Как итальянская рулада» [1, т. I, с. 114]. Однако завершается стихотворение образом венецианского головного убора: «И тень от шапочки твоей - / Венецианская баута» [1, т. I, с. 114]. В стихотворении того же 1920 года «Венецианской жизни, мрачной и бесплодной, / Для меня значение светло...» театр Венеции становится местом смерти: «На театре и на праздном вече / Умирает человек» [1, т. I, с. 107]. Введение в стихотворение «Мне жалко, что теперь зима...» венецианского образа поселяет тревогу, которая контрастирует с позитивным символом ласточки.

Стрекоза появляется в лирике 1922 года как символ связи времён и культур: «Ветер нам утешенье принёс, / И в лазури почуяли мы / Ассирийские крылья стрекоз, / Переборы коленчатой тьмы» [1, т. I, с. 126]. Ассирия символизирует антигуманную «социальную архитектуру»: «Иногда она становится враждебной человеку и питает своё величие его унижением и ничтожностью» [1, т. II, с. 125]. Ассирийский эпитет стрекозиных крыльев подчёркивает неизбежность смерти, причём поэт использует мусульманский символ – образ ангела смерти в иудаизме и исламе – Азраила: «И, с трудом пробираясь вперёд, / В чешуе искалеченных крыл / Под высокую руку берёт / Победённую твердь Азраил» [1, т. I, с. 126]. Азраил, принимающий победённую твердь под свою руку, становится владыкой мира. Азраил выполняет функцию проводника в царство мёртвых, и в кризисном 1922 году О.Э. Мандельштам создаёт картину мира смерти. Негативная семантика насекомого соответствует славянским традициям: «...целый ряд названий стрекозы выявляет символику, соотносящую её с гадами, прежде всего со змеями. <...> В ряде названий отражена связь и с другими демоническими персонажами»

[8, с. 523]. Поэтому вполне органично смотрится связь стрекозы с Азраилом в стихотворении О.Э. Мандельштама.

Во второй половине 1920-х годов О.Э. Мандельштам ищет пути выхода из кризиса. Поэтому в романе «Египетская марка» стрекозы сопрягаются с позитивным восприятием детства и французской живописи – Барбизонской пейзажной школы. Акмеист творчески преобразует бытовые детали в красочный мир «барбизонского воскресенья»: «Мать заправляла салат желтками и сахаром. Рваные мятые уши салата с хрящиками умирали от уксуса и сахара. Воздух, уксус и солнце уминались с зелёными тряпками в сплошной, горящий солью, трельяжем, бисером, серыми листьями, жаворонками и стрекозами, в гремящий тарелками барбизонский день» [1, т. II, с. 285].

В 1932 году О.Э. Мандельштам пишет стихотворение, наполненное деталями художественных миров русских поэтов XIX века: «Дайте Тютчеву стрекóзу - / Догадайтесь, почему» [1, т. I, с. 178]. Акмеист вступает в непосредственный диалог с «провиденциальным собеседником» («О собеседнике», 1913) [1, т. II, с. 10], предлагая определить прецедентные тексты. Претекст Ф.И. Тютчева – стихотворение «В душном воздуха молчанье...»: «В душном воздуха молчанье, / Как предчувствие грозы, / Жарче роз благоуханье, / Звонче голос стрекозы...» [9, с. 59]. Лирический герой Ф.И. Тютчева переживает «жизни некий преизбыток», а О.Э. Мандельштам в начале 1930-х годов обретает «выпрямительный вздох» [1, т. I, с. 184].

Два стихотворения от 10 января 1934 года, «Голубые глаза и горячая лобная кость» и «Утро 10 января 1934 года» («Меня преследуют две-три случайных фразы»), посвящены похоронам Андрея Белого. В первом стихотворении стрекозы включаются в сравнение с репортёрами: «Как стрекозы садятся, не чуя воды, в камыши, / Налетели на мёртвого жирные карандаши» [1, т. I, с. 191]. Второе стихотворение сопрягает претексты А.С. Пушкина и самого Андрея Белого: «Меня преследуют две-три случайных фразы, - / Весь день твержу: печаль моя жирна. / О Боже, как жирны и синеглазы / Стрекозы смерти, как лазурь черна...» [1, т. I, с. 192]. Трагизм ситуации подчёркивается полемическим цитированием А.С. Пушкина: «Мне грустно и легко; печаль моя светла...» [10, с. 286]. Чёрная лазурь – антитеза названия сборника Андрея Белого «Золото в лазури»: «Пронесясь / ветерком, / ты зелень чуть тронешь, / ты пахнёшь / холодком / и смеяшь / вмиг / в лазури утонешь, / улетишь на крыльях стрекозовых» [11, с. 43].

Итак, О.Э. Мандельштам трансформирует мифологему стрекозы, отказываясь от оптимистического настроения и темы любимицы богов. Анализ мифологической составляющей образа насекомого позволяет акмеисту выразить трагическое мироощущение XX века. С другой стороны, именно мифологическая и культурно-историческая природа образа стрекозы мотивирует богатство прецедентных текстов русской классической поэзии в творчестве О.Э. Мандельштама, доказывающих непрерывность литературной традиции, когда: «В священном исступлении поэты говорят на языке всех времён, всех культур» [1, т. II, с. 54].

Литература:

1. Мандельштам О.Э. Полное собрание сочинений и писем. В трёх томах. – Том первый. Стихотворения. – М.: Прогресс-Плеяда, 2009. – 808 с. – Том второй. Проза. – М.: Прогресс-Плеяда, 2010. – 760 с.
2. Кантемир А.Д. Собрание стихотворений. – Л.: Советский писатель, 1956. – 540 с. – (Библиотека поэта).
3. Ильинская Н.И. Анакреонтический мотив цикады / кузнечика в поэзии Булата Окуджавы // Русская литература. Исследования. – 2011. – Выпуск XV. – С.4-14.

4. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
5. Крылов И.А. Полное собрание сочинений. Том 3. Басни, стихотворения, письма. – М.: Директ-Медиа, 2010. – 522 с.
6. Блок А.А. Стихотворения. Поэмы. Театр. – М.: Художественная литература, 1968. – 840 с. – (Библиотека всемирной литературы).
7. Тарковский А.А. Стихотворения и поэмы. – М.: Профиздат, 2000. – 384 с. – (Поэзия XX века).
8. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. – М.: Издательство «Индрик», 1997. – 912 с. – (Традиционная духовная культура славян / Современные исследования).
9. Тютчев Ф.И. Лирика. В 2 томах. Т. 1. – М.: Наука, 1965. – 450 с. – (Литературные памятники).
10. Пушкин А.С. Стихотворения. Поэмы. Сказки. – М.: Художественная литература, 1977. – 784 с. – (Библиотека всемирной литературы).
11. Белый А. Собрание сочинений. Стихотворения и поэмы. – М.: Республика, 1994. – 559 с.

УДК 379.85

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБСЛУЖИВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ТУРИСТОВ

Линник М.А.

(к.б.н., доцент СКГУ им. М.Козыбаева)

Кузьменко Д.Ю.

(магистр педагогики, старший преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Жобаның мақсаты: «Вороний остров» жерінде көпсалалы туристік кешенінен тұратын тірі тарих форматтағы бәсекеге қабілетті туристік өнім жасау. «Қазақ қонақжайлылығы» этнотурдың қызмет ету аясында туристік инфрақұрылымды қалыптастыру және дамыту барысындағы маңызды буын ретінде қарастырылатын тарихи-мәдени мұраны сақтап қалу және оны әрі қарай дамытуға қажетті жағымды жағдайлар жасау көзделіп отыр. Осы жоба «тірі тарих» форматта көшпенділердің мәдениеті мен тұрмысын, жаңартылған заманды жасау арқылы тарихи өткеннің атмосферасын анық елестетіп көруге мүмкіндік береді. Бұл жағдай туристерге этномәдени ортаға еніп, нақты материалдық мәдениеттің объектілері мен тірі тарихи іс-әрекетке қатысып, сақтар мен гунндар заманынан бастап бүгінгі күнге дейінгі адамзат өркениетінің дамуына қазақ жерінің қосқан үлесі туралы білім алуға көмек етеді.

Негізгі сөздер: туристік өнім; этнографиялық кезең; жанды тарих.

Аннотация

Цель проекта: создание на «Вороньем острове» конкурентоспособного туристского продукта в формате живой истории, совмещающего в себе многофункциональный туристский комплекс. В рамках функционирования этнотура «Казахское гостеприимство» предполагается создание максимально благоприятных условий для сохранения и дальнейшего развития историко-культурного наследия, через его активное использование для развития туризма, как важнейшего звена в процессе формирования и развития туристской инфраструктуры. Данный проект ярко представит культуру и быт кочевников в формате «живой истории», передавая атмосферу исторического прошлого, путем создания ощущения реконструируемой эпохи. Это позволит туристам непосредственно погрузиться в этнокультурную среду, соприкасаясь с конкретными объектами материальной культуры и живым историческим действием, узнать о вкладе казахской земли в развитие человеческой цивилизации со времен саков и гуннов до сегодняшнего дня.

Ключевые слова: туристский продукт; этнографический тур; живая история.

Annotation

The aim of the project: the establishment of the competitive tourist product in “history alive” format combining a multifunctional tourist complex on the territory of VoroniOstrov. In the framework of “Kazakh hospitality” ethno tour the creation of most favorable conditions will be performed for the preservation and further development of historic and cultural heritage through its active use for the development of tourism as an essential element in the process of tourist infrastructure establishment and progress. The given project will effectively present nomads’ culture and way of living in “history alive” format rendering the atmosphere of the historic past through the creation of the actual feeling of the reconstructed epoch. This will let tourists plunge into ethno cultural atmosphere, witnessing the concrete objects of material culture and live historical action and learn about the contribution of the Kazakh land to the development of human civilization since sags and Huns till present days.

Tourist product; ethnographic tour; history alive.

Существуют самые разные мотивы к путешествию и причины, вызывающие интерес к конкретному туристскому направлению. Важными переменными, влияющими на привлекательность туристского направления для различных групп и категорий туристов, являются его культурные и социальные характеристики. Наибольший интерес у туристов вызывают такие элементы культуры народа, как искусство, наука, религия, история и др.

Известно, что важной и существенной чертой в национальном характере казахского гостеприимства, родственная солидарность, включая взаимопомощь и взаимовыручку, уважение к старшим, которые напрямую связаны с их традиционной системой жизнедеятельности, основанной на кочевом скотоводстве и оседлом земледелии. Они вобрала в себе все положительное и рациональное из норм адата и шариата, доисламских верований, проверены практикой многих поколений, отвечали общим интересам и потребностям как кочевого, так и оседлого населения.

Следует подчеркнуть, что гость для казаха – священное лицо, независимо от социального и половозрастного положения. Поэтому не случайно русские дореволюционные и европейские исследователи особо подчеркивали эту особенность казахского менталитета. [1].

Сценарий принятия гостей и устройства торжества у казахов не бывает жестким, в отличие от русских и других контактирующих этносов, преимущественно европейских, которые не приходят раньше назначенного времени и не опаздывают. У казахов, как и других восточных народов, в большинстве случаев принято другое отношение ко времени нанесения визита и приема гостей. Приходится учитывать то обстоятельство, что часть гостей придет с опозданием, так как они воспринимают время приглашения по-своему.

Некоторые исследователи считают, что традиции гостеприимства у казахов заложены генетически. В Великой Степи всегда было особое отношение к гостю. На бескрайних просторах с тяжелыми переходами путешественнику, да и просто путнику было трудно выжить, если он не мог остановиться у кого-нибудь на ночлег. Только кочевник мог понять, насколько важно соблюдать законы гостеприимства. Гостю дается кров и еда. Без такой поддержки трудно выжить в степи, где солнечные дни сменяются снежными бурями и пыльными бурями. Сегодня ты оказал почести гостю, а завтра заплутав в дороге, ты сам станешь им совсем у незнакомых людей.

Одним из сильнейших побудительных мотивов к путешествию является культурное самовыражение народа. Особенности культуры различных регионов мира все чаще побуждают человека проводить отпуск, свободное время в

путешествии. Развитие туризма в определенной степени зависит от уникальности культурного национального наследия. Уровень культурного развития Казахстана может быть использован для создания благоприятного имиджа туристского направления на рынке услуг [2, 13-15].

Республика Казахстан обладает значительным потенциалом развития этнографического туризма. Однако многие признают, что данный потенциал остается нереализованным. В числе причин можно назвать неразвитая инфраструктура, дефицит информации об имеющихся ресурсах и маршрутах, слабые пока еще связи между туристскими фирмами и археологическими организациями, недостаток в этой сфере квалифицированных кадров.

Этнотуризм является на сегодня одним из самых перспективных направлений туристского бизнеса, привлекающей огромное число любителей всего необычного и неизведанного. Распорядиться мировым культурным наследием с пользой и без ущерба – вот главное направление работы этнической туристической индустрии сегодня.

Этнотуризм основан на интересе туристов к подлинной жизни народов, к ознакомлению с народными традициями, обрядами, творчеством и культурой. В современном унифицированном мире человек стремится к самоидентификации, ищет и изучает свои этнические корни для того, чтобы почувствовать себя особенным, обладающим глубинной историей и собственными культурными традициями. А познание других культур и этнических особенностей позволяет ему составить целостную картину многогранного мира народов и народностей, уникальных в своей индивидуальности. Этнотуризм содействует более тесным связям, обменом представителями этих народов, включению их культуры в мировое культурное наследие, является немалой доходной статьей многих коренных народов: можно жить в шикарной гостинице со всеми удобствами, а можно окунуться в мотивы старины глубокой и за особую плату провести ночь в древнем земляном жилище под свист ветра и звучание древних языческих песен. Этнографический туризм требует от туристов большой культуры поведения, деликатности к местным обычаям и образованности. Его можно назвать туризмом элитарным, а не массовым [3, 110-113].

Развитие данного вида туризма имеет не только положительный экономический результат, но и предполагает огромный социальный эффект. На первое место выходит занятость местного населения. Развитие этнографического туризма, несомненно, способствует и развитию сопутствующих сфер: производство сувениров, строительство средств размещения туристов, услуг питания и т.д. Появляется возможность развития производства, фермерского хозяйства, традиционных промыслов и ремесел [3, 3].

Живая история – это комплекс различных мероприятий, включающих в себя реконструкцию предметов материальной культуры, условий жизни и событий прошедших исторических периодов. Данное понятие тесно связано с двумя тесно переплетающимися и зачастую неразрывно связанными между собой направлениями деятельности: экспериментальной археологией и исторической реконструкцией, которые нередко сливаются в одно понятие.

Этнографический туризм в Казахстане привлекателен и для широкой публики, и для специалистов: этнологов, этнографов, для преподавателей соответствующих дисциплин и студентов, изучающих эти дисциплины. В этнотуры следует включать не только посещение музеев, но и встречи с носителями культуры, непосредственно в местах их проживания. Это производит

на туристов колоссальное впечатление, и является, по их мнению, одним из самых ярких элементов этнотура. Возможность общения, что-то сделать своими руками, поучаствовать в различных национальных играх, возможность охоты и прогулки на лошадях. Туристы, которые были в таких турах, выразили готовность вновь отправиться в этнопутешествие [4, 50-53].

Развитие культурных элементов региона является средством расширения ресурсов для привлечения туристских потоков. В Казахстане 494 туристские базы, и их число неукоснительно растет. В местности Имантау, что в Айыртауском районе, вскоре появится новая достопримечательность – этноаул. В Акмолинской области идет строительство финской деревни в поселке Бурабай, срок окончания – 2017 год. На 2011-2013 гг. планируется строительство базы отдыха «Жемчужина» в Северо-Казахстанской области на берегу озера Шалкар. За счет частных инвестиций в 2010 году в 50 км от Павлодара, в селе Ямышево Лебяжинского района, началось строительство туристского объекта «Тус кала». В 2015 году ожидается завершение строительства юрточного города в национальном и современном виде в Жамбылской области.

Продвижение казахских тур-услуг на мировом рынке идет в разных направлениях. Немногие зарубежные туристы хорошо представляют себе, что такое Казахстан. Познакомить их с казахской культурой, бытом можно не только в казахских аулах, но и специально организовать этнотур «Казахское гостеприимство» на базе отдыха Вороний остров [5, 129].

В рамках реализации проекта «Казахское гостеприимство» рассматривается, как базовый объект, для развития туризма на всей территории Северо-Казахстанской области, в связи с чем планируется взаимодействие со всеми наиболее перспективными объектами.

Фактически с каждым местом на территории Северо-Казахстанской области связана легенда. Этнографические деревни зачастую не располагают необходимым штатом научных сотрудников, соответствующей информационной базой, не имеют благоприятного транспортно-географического положения. Определенную роль в развитии путешествий с этнокультурными целями могут сыграть туристские базы отдыха [6, 17].

Туристская база «Вороний остров» – реликтовое урочище, останец первой надпойменной террасы р. Есиль. Расположен на правом берегу р. Есиль, в 20 км юго-запада г. Петропавловска. Общая площадь 247,6 га, из них под лесными массивами 153,2 га. Лес представлен сосной обыкновенной, березой бородавчатой и березой пушистой. Из кустарниковых растений преобладают степная вишня, черемуха и боярышник. Среди травянистой растительности можно встретить и реликтовые виды: грушанку круглолиственную, лилию сарану, кошачью лапку, купену и др. Сосново-березовый лес, живописные склоны к реке Есиль, чистая вода создают благоприятные условия для зимнего и летнего отдыха. На «Вороньем острове» построены лагеря и дома отдыха для школьников города. Все это создает хорошие условия для организации этнотура «Казахское гостеприимство» [7, 3-16].

В рамках функционирования этнотура «Казахское гостеприимство» предполагается создание максимально благоприятных условий для сохранения и дальнейшего развития историко-культурного наследия, через его активное использование для развития туризма, как важнейшего звена в процессе формирования и развития туристской инфраструктуры. Данный проект ярко представит культуру и быт кочевников в формате «живой истории», передавая

атмосферу исторического прошлого, путем создания ощущения реконструируемой эпохи [8, 9]. Это позволит туристам непосредственно погрузиться в этнокультурную среду, соприкасаясь с конкретными объектами материальной культуры и живым историческим действием, узнать о вкладе казахской земли в развитие человеческой цивилизации со времен саков и гуннов до сегодняшнего дня. Донесение в указанном формате истории и культуры казахского народа до массового сознания, позволит напрямую участвовать в формировании национального брэнда казахской культуры как преемника кочевой культуры евразийского пространства [9, 201].

Цель проекта: создание на «Вороньем острове» конкурентоспособного туристского продукта в формате живой истории, совмещающего в себе многофункциональный туристский комплекс. Предоставление услуг в сфере этнографического, спортивно-оздоровительного туризма с центром сохранения, возрождения и популяризации национальной истории и культуры, а так же полигоном для проведения серьезных научных исследований в сфере исторической реконструкции и экспериментальной археологии.

Направления этнотура «Казахское гостеприимство»:

- 1) предоставление услуг в сфере культурного, этнографического, экологического, экстремального, спортивно-оздоровительного туризма;
- 2) деятельность по сохранению и развитию народных промыслов и ремесел, в том числе производство и реализация ремесленных изделий;
- 3) деятельность по возрождению, развитию и популяризации конной охоты с ловчей птицей и традиционными породами собак (тазы, тобет);
- 4) проведение разноплановых мероприятий культурно-исторической направленности, а также предоставление площадки, для их проведения.

Представление основных элементов казахской культуры:

- 1) прикладное искусство казахского народа, как обработка металла и ювелирное искусство, казахский национальный орнамент, ковроделие, резьба по дереву, камню и кости;
- 2) древнее жилище казахов – юрта;
- 3) национальный костюм и украшения;
- 4) национальная кухня;
- 5) традиционная музыка;
- 6) национальные виды спорта и игры;
- 7) народные праздники и обряды.

Мероприятия по декорированию юрт:

- 1) оформление интерьера юрточного отеля;
- 2) оформление интерьера юрты-ресторана;
- 3) пошив униформы для персонала;
- 4) закупка сувенирной и канцелярской продукции.

Мероприятия по встрече гостей:

- 1) транспортное сопровождение;
- 2) организация питания – завтрак, обед и ужин в юрте-ресторане.

Также включены:

Спортивные мероприятия: прогулка на лошадях, конная охота с ловчей птицей и традиционными породами собак, проведение национальных игр. Прогулка на лошадях за пределами города в сопровождении инструктора.

Культурные мероприятия: казахские песни, обряды, танцевальные номера и состязания акынов на традиционном инструменте – домбра. Познакомить туристов национальной одеждой казахского народа, т. е. организовать показ национальных одежд, в частности мужской, женской и детской одежды.

Связь всех элементов дает возможность создать удивительно-познавательный этнографический тур в Северо-Казахстанской области, на базе отдыха «Вороний остров».

База отдыха «Абакшино», так же является очень удобной и привлекательной для организации программы «Казахское гостеприимство», здесь туристы увидят верблюдов, осликов, а если повезет – то даже осторожных маралов из местного мини – зоопарка. Все они свободно разгуливают в просторных вольерах и вызывают восторг у посетителей базы отдыха.

Этнотуризм является на сегодня одним из самых перспективных направлений туристского бизнеса, привлекающей огромное число любителей всего необычного и неизведанного. Распорядиться мировым культурным наследием с пользой и без ущерба – вот главное направление работы этнической туристической индустрии сегодня [10, 90-92].

Литература:

1. Ертысбаев Е. Культура должна быть конкурентоспособной и перспективной//Казахстанская правда. – №12. – 2006. – С. 13-15.
2. Дымов О.Г. Тепло казахстанской земли. – Алматы: Арыс, 2001. – С. 110-113.
3. Кузнецова Е. Хранить память веков: проект программы «Культурное наследие»//Казахстанская правда. – №345. – 2003. – С. 3.
4. Косанбаев С.К. История становления и развития этнографии Казахстана (XVIII-XX вв). – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 50-53.
5. Шалабаева Г. Казахская культура в истории мировой цивилизации//Евразийское сообщество. – №3. – 2001. – С. 129.
6. Исмаилова Р. Казахстан привлекает туристов//Страна и мир. – №20. – 2007. – С. 17.
7. Сближая культуры, объединяя народы//Простор. – №11. – 2010. – С. 3-16.
8. Муқанов К. Воспитывать уважение к деяниям предков: о культурном наследии нашего города//Северный Казахстан. – №30. – 2004. – С. 9.
9. Энциклопедия Северо-Казахстанской области. – Алматы: Арыс, 2004. – С. 201.
10. Грачева О.Ю., Маркова Ю.А., Мишина Л.А., Мишунина Ю.В. Организация туристского бизнеса: технология создания турпродукта. – М.: Финансы и статистика, 2008. – С. 90-92.

УДК 37.015

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Макарченков В.М.

(доцент кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им.М.Козыбаева, к.п.н.)

Андатпа

Бұл мақалада әлеуметтік педагог жұмысының педагогикалық технологиялары қаралады. Заманауи әлеуметтік педагогтың педагогикалық үдерісінің жүзеге арттыруға бағытталған.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы использования педагогических технологий в работе современного социального педагога и направления деятельности.

Annotation

The article discusses the activities of a modern social educator aimed at improving the teaching process.

Актуальность данной научной статьи обусловлена, на наш взгляд, направленностью на проектирование всего содержания личности ребенка и тем самым на реализацию принципа свободного развития личности [1, п.4 ст.3]. Напрямую это относится к разработке и использованию педагогических технологий работы социального педагога, обеспечивающих свободное развитие личности и ее самореализацию.

В статье 11 Закона РК об образовании формулируются задачи системы образования: **создание необходимых условий** для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности; **формирование** прочных основ нравственности; обогащение интеллекта путем **создания условий для развития индивидуальности; воспитание** гражданственности и патриотизма; **воспитание личности** с активной гражданской позицией и другие [1]. (выделено нами – В.М.)

В этих же задачах отмечается необходимость внедрения и эффективного использования новых **технологий обучения** (п.9) и развитие **систем обучения** в течение жизни (п.10). В п.59 статьи 1 речь идет об апробации новых **педагогических технологий** применительно к реализации образовательных учебных программ в режиме эксперимента (понятие «педагогический» предполагает три процесса - обучение, воспитание и развитие [2, с.256]). Таким образом, понятия «технология» и «педагогическая технология» в данном Законе увязываются только с процессом обучения.

При таком подходе только социальный педагог, как не обладающий никакими функциями авторитарного воздействия на личность ребенка, способен на основе анализа психической функциональной системы школьника спроектировать педагогическую функциональную систему (т.е. педагогическую технологию), которая устранил нерядоположность отдельных психических свойств и процессов посредством организации иерархической системы действий.

При отсутствии педагогических технологий работы социального педагога мы получаем противоречие между необходимостью решения поставленных задач и недостаточной разработанностью теоретических основ для их решения. В этом случае будет иметь место имитация решения: есть задачи (идеи), а технологии их реализации отбрасываются.

В первой половине 19 века известный немецкий философ, педагог и психолог И.Ф. Гербарт (1776-1841 гг.) разработал концепцию, которую назвал «воспитывающим обучением». Ее суть Гербарт выразил так: «Из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки» [3, с.153] Иначе говоря, знания определяют поведение человека, что полностью соответствует взглядам Сократа. Хотя концепция и подвергалась жесткой критике как в самой Германии, так и за ее пределами, она распространилась во многих странах, включая царскую Россию, а затем по наследству была передана Советскому Союзу. На наш взгляд, помимо недостатков, концепция Гербарта носила инновационный характер: уже в начале 19 века, когда еще не сложилась психология как наука, И.Гербарт пытался интегрировать педагогику с психологией. В данном аспекте мы считаем методику коммунистического воспитания прогрессивной.

На необходимость связи педагогики с психологией указывал А.С.Макаренко: «Отношение наших общественных нужд, наших общественных целей социалистического воспитания к целям и данным теорий психологии и биологии должно всегда изменяться и, может быть, даже оно будет изменяться в сторону постоянного участия психологии и биологии в нашей воспитательной работе» [4, с.110]. Также важны выводы В.А.Сухомлинского о том, что «вопрос о психических состояниях не должен бы сходить с повестки дня педагогического совета» [5, с.42].

Еще глубже видят проблему в контексте настоящей конференции современные казахстанские ученые. К.Ж. Кожаметова отмечает: «Имплицитная, т.е. подразумеваемая теория личности – центральная ценностная ориентация, с которой так или иначе соотносятся все формы социального поведения и в особенности - воспитание подрастающих поколений» [6, с.34]. Аналогичная мысль высказывалась А.П. Сейтешевым и Б.А. Абдыкаримовым: «Среди педагогических поисков отсутствуют работы, рассматривающие целостный процесс формирования личности, осуществляемый под воздействием всей совокупности применяемых средств и методов» [7, с.117]. Мы солидарны с этими учеными.

Основателем теории функциональной системы является академик П.К.Анохин. Согласно его определению, функциональная система – это система различных процессов, которые формируются применительно к данной ситуации и приводят к полезному для индивида результату. Полезный результат можно трактовать как удовлетворение самых разных потребностей и целей индивида: это может быть нормализация кровяного давления и удачная покупка, насыщение легких кислородом и победа на политических выборах [8, с.150]. В психологии концепция «психической функциональной системы деятельности» была разработана В.Д. Шадриковым [там же, с.88]. В педагогике концепция «гуманного сообщества как педагогической функциональной системы формирования личности учащегося» разработана автором этих строк.

Согласно К.Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур [9, с.114]. В психологической науке термин «самость» означает интеграцию всех структур психики человека в единое целое [8, с.276]. Однако интегрироваться могут далеко не все психические свойства и психические процессы, задействованные в данной ситуации. Это зависит от величины эгрессивной разности (эгрессия – «выхождение из ряда» [10, с.101]) численных значений стационарных состояний участвующих процессов и свойств. Нами экспериментально установлено, что эта величина должна быть не более трех баллов, если переводить оценки по всем тестам в десятибалльную шкалу посредством арифметической пропорции. Таким образом, процесс индивидуализации не происходит, во-первых, потому, что необходимые для данной ситуации процессы и свойства нерядоположны и, следовательно, не образуют систему с определенным интегративным качеством. Здесь на помощь психике ребенка должна прийти внешняя педагогическая функциональная система, которая бы посредством педагогического процесса подтянула отстающие в развитии психические свойства и процессы. Из психологии известно, что мышление ребенка формируется в педагогическом процессе.

Одной системности психических процессов и свойств недостаточно. Ведь Юнг определяет индивидуализацию как «дифференциацию от общности», что, на наш взгляд, означает разделение, различение участвующих в системе свойств и процессов по состоянию уровня их активации (возрастает, убывает, стационарен). Следовательно, индивидуализация как процесс максимального развития ребенка нами увязывается не только с системностью индивидуальных свойств и процессов, т.е. с процессом их интеграции, но и с их разделением, различением по уровню активации, т.е. с процессом их дифференциации. Тем самым модель процесса индивидуализации нам представляется в виде системы:



Отсюда вытекает вторая опасность. Процесс индивидуализации невозможен, если участвующие в психической функциональной системе процессы и свойства находятся в убывающем или стационарном состоянии. В этой связи нами сформулирован и аналитически доказан психолого-педагогический критерий оценки интегративного качества системы развивающих процессов. Одно из положений данного критерия заключается в том, что если один из компонентов системы возрастает, а остальные убывают или стационарны, то интегративное качество системы возрастает (до момента развала системы). Тем самым получаем вторую функцию педагогической функциональной системы: привести в возрастающее состояние хотя бы один психический процесс или свойство психической функциональной системы.

Взаимосвязь психической и педагогической функциональных систем обусловлена неразделимостью мотива и чувства по С.Л.Рубинштейну. Академик полагал, что «сама потребность как активная тенденция может испытываться как чувство, так что и чувство выступает в качестве проявления потребности» [11, с.154]. Именно поэтому последовательное удовлетворение потребностей ребенка согласно иерархии А.Маслоу [8,с.144] неразрывно связано с внешними социально-педагогическими процессами взаимодействия и самостоятельности, образующими учебно-воспитательный процесс.

Педагогическая функциональная система является управляющей по отношению к психической функциональной системе ребенка, которая развивает его. Педагогическая функциональная система избирательно осуществляет операции (коррекция отдельных психических свойств и процессов; приведение в возрастающее состояние хотя бы одного свойства или процесса образовавшейся психической функциональной системы) по реализации **действий** социального педагога в организованной и управляемой для конкретного ученика учебно-воспитательной работе. Вот эта **иерархическая система действий** (работ) и есть педагогическая технология развития данного школьника. Нетрудно понять, что если педагогическая функциональная система для данного ребенка отсутствует (т.е. не разработана педагогическая технология), то у него нет и психической функциональной системы, т.е. саморазвитие невозможно. Некому «скатить валун», - как говорит В.Ф.Шаталов. Если же ученик не развивается в результате учебно-воспитательной работы, то возникает вопрос о целесообразности проведения такой работы для данного ученика. Таким образом, фактически педагогические технологии работы социального педагога служат инструментом развития детей.

Задача. В четвертый класс школы прибыл ученик. Не успевает по всем предметам, мотивация к обучению 2 балла (из 10 возможных). Вызывающее

поведение на уроках, агрессивен на переменах, курит. На дополнительные занятия по ликвидации пробелов в знаниях не приходит. Ребенка воспитывает одна мать, которая не работает по причине психической болезни.

Профессионал решит эту задачу посредством разработки и реализации соответствующей педагогической технологии. Обычный социальный педагог, опираясь только на знание методики, этого сделать не сумеет.

Не менее сложные встречаются задачи с участием одаренных детей, воспитывающихся в благополучных семьях. Большое практическое значение имеют педагогические технологии при формировании в сознании школьника категорий нравственного порядка, т.е. личности. Задача социального педагога заключается не в противопоставлении понятий «технология» и «методика», а в использовании всего их арсенала для достижения поставленных целей.

Как было показано, педагогическая технология является производной педагогической функциональной системы, осуществляющей управление психической функциональной системой ребенка. По сути это «метод» Ч.Валиханова, который внес неоценимый научный вклад в создание теории системного анализа. «По этому методу, - пишет Ч.Валиханов, - во-первых, необходимо изучить само растение, затем нужно знать, на какой почве оно произрастает, сколько требует оно света, теплоты и пр. Сущность теории заключается в том, чтобы доставить растению все то, в чем оно нуждается, и устранить все то, что ему мешает» [12, с.128]. Здесь легко усматривается состояние равновесия двух систем, условием которого является характеристика «сколько». Результирующий процесс этих управляемой (растение) и управляющей (человек) систем – рост растения – может находиться в возрастающем, убывающем или стационарном (нейтральном) состояниях.

Дадим другое определение педагогической технологии, которое позволяет связать новую дисциплину «Методы и технологии работы социального педагога» с предшествующей ей дисциплиной «Проектирование социальной работы».

Педагогическая технология представляет собой **последовательность действий** педагога, полученную в результате моделирования категорий нравственного порядка личности ребенка на основе **системного анализа** данных его **индивидуально-психологических свойств** и апробированной в практической педагогической деятельности **полной теории личности**.

Академик РАО В.А. Сластенин определяет педагогическую технологию как «**строго научное проектирование** и точное воспроизведение **гарантирующих успех педагогических действий**», которое зависит от «**личностных параметров педагога**» [13, с.3] (выделено нами – В.М.). Понятие «методика» рассматривается им как «процедура использования комплекса методов и приемов воспитания безотносительно к личности их осуществляющего» [там же]. Мы солидарны с данным ученым, поскольку его определение имеет значительную степень сходства с нашим.

Мы полагаем, что **предметом** как социальной работы, так и социальной педагогики является **трансформация индивида (ребенка) в индивидуальность и личность**, что полностью соответствует задачам системы образования Закона РК. Ближайшее окружение ребенка (в школе, в семье, по месту жительства), в котором должна осуществляться данная трансформация, назовем гуманным сообществом ребенка или иначе - педагогической функциональной системой. Именно **гуманное сообщество ребенка**, как реально существующая действительность, является **объектом** социальной работы и социальной педагогики. Предмет – трансформация индивида в индивидуальность и личность – это модель, полученная в результате нашего многолетнего опыта и научно-теоретически обоснованная.

Контекст общих понятий «проектирования социальной работы» и «методов и технологий работы социального педагога» один и тот же: психолого-педагогический критерий оценки интегративного качества системы развивающих процессов, индивидуальность и личность, механизмы формирования категорий нравственного порядка («добро», «труд», «свобода личности») и гуманное сообщество ребенка. В курсе лекций нами моделируются все компоненты данного контекста общих понятий и показывается, что система этих моделей удовлетворяет рекомендациям авторов книги «Теории личности» Л.Хьелла и Д.Зиглера [14, с.38]. Следовательно, мы имеем полную теорию личности, а наше представление педагогической технологии истинно (соответствие знания объекту). Гуманное сообщество ребенка (или педагогическая функциональная система) в этой теории личности является организующим компонентом. Под управлением социального педагога в гуманном сообществе применительно к конкретному ребенку выстраивается та или иная педагогическая технология, которая обеспечивает решение всех задач системы образования Республики Казахстан.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 29.12.2014г.
2. Смирнов С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Учебник для вузов. – М., 2003. – 509 с.
3. Гербарт И.Ф. Избр. пед. соч. т.1 – М., 1940. – 289 с.
4. Макаренко А.С. Собр. соч. т. 5 – М., 1951. – 510 с.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1975. – 272 с.
6. Волков Г.Н., Кожахметова К.Ж. Этнопедагогика народов Казахстана. – Алматы «Алем», 2001. – 305с.
7. Сейтешев А.П., Абдыкаримов Б.А. Научные основы профессионально-технической педагогики (под ред. Акад. С.Я.Батышева) – Алма-Ата, 1993. – 432 с.
8. Дружинин В.Н. Психология. – С. - Петербург, 2002. – 650 с.
9. Зимняя И.В. Педагогическая психология. – М., 2001. – 382 с.
10. Богданов А.А. Тектология. т.1 – М.,1989. – 354 с.
11. Рубинштейн С.Л. Эмоции// Психология эмоций. Тексты под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер, изд-во Моск. ун-та. – 1984. – 288 с.
12. Валиханов Ч. Избр. произведения. – М., 1986. – 320 с.
13. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002. – 204 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – С. – Петербург – Москва – Харьков: «Питер», 2001. – 606 с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Маркова Л.Н.

(магистр педагогики ст. преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Мүмкіндіктері шектеулі адамдардың толеранттық ара қатынасын дамытуға толеранттық дамуының зерттеу сауалдарына арналған мақала.

Аннотация

Статья посвящена вопросу исследования развития толерантности, которая будет способствовать развитию толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями.

Annotation

The article is devoted to the study of tolerance which will contribute to the development of a tolerant.

Республика Казахстан в числе первых стран, подписавших в марте 2011 года Конвенцию ООН о правах инвалидов. Целью Конвенции является продвижение и защита социально-экономических прав и человеческого достоинства одной из самых уязвимых категорий населения – инвалидов [1].

В соответствии с Декларацией о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей 9 декабря 1971 г. «инвалид - это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного характера или нет, его (ее) физических или умственных возможностей»[2, с. 23].

В рамках нашего исследования нас заинтересовала физиологическая толерантность. Физиологическая толерантность – отношение к больным, инвалидам, физически неполноценным, лицам с внешними недостатками и т.д.

Иногда люди с ограниченными возможностями вызывали страх, иногда – уважение как отмеченные особой «меткой». Для современности характерно стремление к равноправию. По словам Р. Кошчелака, на то, как сейчас относятся к людям с ограниченными возможностями, оказывают влияние социальные нормы, идеи, верования, социальная политика, уровень культуры, экономические условия, определяющие уровень жизни человека. А. Сенковски считает, что источники конкретных отношений находятся не только в окружающей среде, но и связаны с персональными чертами людей. Согласно этому автору, отношение к человеку с ограниченными возможностями зависит от его личных качеств, а также от внешних для него условий, в которых указанное отношение зарождается.

Целью нашего исследования является развитие толерантное отношение студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.

В качестве испытуемых выступили студенты педагогических специальностей музыкально – педагогического факультета СКГУ им.М. Козыбаева. Выборка составила 30 респондентов – студенты вторых курсов в возрасте от 18 до 20 лет.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В начале исследования нами были определены методы, позволяющие достичь цели и реализации поставленных задач: анализ научной литературы, психодиагностический метод, метод эксперимента, метод сравнительного анализа.

Нами были определены 2 группы студентов: одна из которых является экспериментальной, а другая контрольной. В каждой группе по 15 студентов (18- 20 лет), выборка в целом составила 30 студентов вторых курсов. В качестве критерия дифференциации на контрольную и экспериментальную группы выступил индекс толерантности по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова). Для

дифференциации испытуемых нами была выбрана эта методика, потому что, она позволяет выделить 3 уровня общей толерантности респондентов: «низкий», «средний» и «высокий», что позволяет нам разделить испытуемых на группы.

На формирующем этапе эксперимента в соответствии с выдвинутой гипотезой и на основании данных констатирующего эксперимента, позволяющего выявить уровень толерантного отношения студентов вторых курсов, нами составлена коррекционно-развивающая программа «Толерантность», направленная на развитие толерантного отношения студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.

Программа составлена на основании анализа психолого-педагогической литературы и полученных в ходе исследования данных.

Программа состоит из 10 занятий. Длительность каждого занятия – 90 минут. Периодичность проведения – 2 раза в неделю. Занятия проводились в экспериментальной группе.

На последнем этапе эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ полученных данных, результаты которого послужили подтверждением гипотезы экспериментального исследования, что послужило основанием для подведения итогов и составления выводов по данному исследованию.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что в данной выборке испытуемых принимавших участие в экспериментальном исследовании для студентов в большей степени характерен средний индекс толерантности (26 человек, что составляет 86,60%). Для таких студентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они проявляют терпимость к чужому образу жизни и мысли, поведению, чувствам, идеям и ценностям, в других ситуациях могут проявлять интолерантность, т.е. демонстрировать отсутствие терпимости и активное неприятие другого. Меньшее количество студентов обладает низким индексом толерантности (3 человека, что составляет 10%). Такие результаты свидетельствуют о высоком уровне интолерантности испытуемых и наличии у них выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. Они не готовы и не желают взаимодействовать с людьми, относящихся к другим социальным группам. Высокий индекс толерантности присущ лишь 1 респонденту (что составляет 3,30% респондентов из общей выборки). Данный респондент обладает выраженными чертами толерантной личности, такими как снисходительность, терпение, доброжелательность и т.д.

2. На констатирующем этапе было выявлено, что 80% респондентов (что составляет 24 студента) имеют средний уровень социальной толерантности, что свидетельствует о готовности респондентов взаимодействовать с большинством социальных групп, но также существуют некоторые социальные группы, с которыми респонденты не могут успешно взаимодействовать. Меньшее количество студентов, 5 респондентов (что составляет 16,6% из общей выборки), обладают низким уровнем социальной толерантности. Это свидетельствует о неготовности и нежелания респондентов взаимодействовать с другими социальными группами, к которым студенты не относятся. Лишь одному респонденту (3,3% из общей выборки) имеет высокий уровень социальной

толерантности, что говорит о том, что он может успешно работать, общаться с людьми, независимости от их принадлежности к той или иной социальной группе.

3. Также на констатирующем этапе с помощью методики «Личностного дифференциала» было выявлено отношение испытуемых к людям с ограниченными возможностями. Так 16% респондентам, что составляет 5 студентов, характерен высокий уровень по шкале «Оценка». Это свидетельствует о расположенности, симпатии испытуемых к людям с ограниченными возможностями. Данные респонденты приписывают инвалидам доброту, дружелюбие, отзывчивость и другие положительные качества. Средний уровень по данному фактору свойственен 12 студентам (40% из общей выборки). Это может говорить о том, что данные студенты относятся к инвалидам нейтрально. Они не имеют к ним никаких отрицательных или положительных установок. Большинству респондентов (13 студентов, что составляет 43,3%) характерен низкий показатель по фактору «Оценка», что свидетельствует о непривлекательности или не симпатии респондентов к людям с ограниченными возможностями. Испытуемые приписывали людям с ограниченными возможностями такие качества как безответственность, непривлекательность, неискренность.

Доминирующим уровнем по фактору «Сила» является «низкий». Он характерен 93,3% испытуемых, что составляет 28 респондентов, которые приписывают инвалидам следующие качества: слабость, зависимость, нерешительность и несамостоятельность. Лишь двум респондентам (6,6%) характерен средний уровень по фактору «Сила». Испытуемые приписывали людям с ограниченными возможностями, как и отрицательные (слабый, зависимый), так и положительные (уверенный, решительный) качества. Высокий уровень по данному фактору не выявлен в данной выборке респондентов.

23 испытуемым (76,6%) свойственен низкий уровень по фактору «Активность». Данные студенты воспринимают инвалидов как молчаливых, замкнутых, вялых и пассивных людей. 7 студентам (23,3%) присущ средний уровень по данному фактору. Респонденты приписывают людям с ограниченными возможностями, как и отрицательные (замкнутый, пассивный), так и положительные (общительный, разговорчивый) качества. Высокий уровень по данному фактору не выявлен в данной выборке респондентов.

При помощи методики «Шкала социальной дистанции» была изучена социальная дистанция испытуемых с людьми с ограниченными возможностями и тремя социальными группами (люди с интернет-зависимостью; люди, имеющие алкогольную зависимость и люди, нетрадиционной сексуальной ориентацией). Наименьшая социальная дистанция у респондентов проявляется по шкале «Социальная дистанция с людьми с ограниченными возможностями», она равна 3,42 баллам. Это свидетельствует о том, что испытуемые охотнее примут инвалидов как близкого родственника или соседа по дому, нежели человека, имеющего алкогольную зависимость. Испытуемые принимали инвалидов более охотно (т.е. устанавливали меньшую дистанцию) чем людей других представленных групп, в роли «близкого друга», «коллегу по работе», «гостя своей страны».

4. Для проведения формирующего этапа эксперимента мы разделили группу испытуемых на контрольную и экспериментальную по 15 человек в каждой. Критерием дифференциации на контрольную и экспериментальную группы выступил общий индекс толерантности по экспресс-опроснику «Индекс

толерантности». Для подтверждения эквивалентности групп мы использовали U – критерий Мана-Уитни.

5. В эксперименте принимало участие 15 студентов, для которых была специально составлена программа коррекционно-развивающих занятий с целью развития толерантного отношения студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями.

6. После проведения коррекционно-развивающей программы в рамках формирующего эксперимента в экспериментальной группе снизился низкий общий уровень толерантности на 13% (2 испытуемых), что соответственно привело к повышению среднего уровня толерантности до 100% показателя (15 студентов). Полученные данные свидетельствуют о том, что в данной группе студенты стали более терпимы к другим людям, пытаются понять и принять их различия, уважать их взгляды и мировоззрения.

7. Также снизился средний уровень социальной толерантности на 6,60% (1 студент), что привело к повышению высокого уровня социальной толерантности до 6,60% (1 студент). Полученные данные свидетельствуют о том, в данной группе студенты стали более толерантны к разным социальным группам (меньшинствам, людям с ограниченными возможностями).

8. После коррекционно-развивающих занятий у испытуемых уменьшилась социальная дистанция с людьми с ограниченными возможностями на 1,09 балла (с 3,55 до 2,46 баллов). Это свидетельствует о том, что респонденты с большей готовностью принимать инвалидов в разных социальных ролях. Большинство испытуемых готовы принять людей с ограниченными возможностями в роли своих друзей, коллег, соседей.

9. Математико-статистический анализ данных контрольного этапа эксперимента с применением критериев Вилкоксона и Стьюдента показал, что в контрольной группе испытуемых изменения результатов оказались статистически не значимы, а в экспериментальной группе изменение показателей статистически значимы после проведения эксперимента. Следовательно, данные изменения не являются случайными, а произошли под влиянием составленной и реализованной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта.

Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев в своем ежегодном послании народу от 30 ноября 2015 года отметил, что «наша последовательная политика, направленная на обеспечение толерантности, межконфессионального и межкультурного согласия» получила признание в международном сообществе [80].

Анализ изученной психолого-педагогической литературы, государственных документов, современных концепций воспитания и образования показал, что проблема формирования толерантности является актуальной как в педагогической теории, так и практике (следует отметить тот факт, что среди изученной литературы по данной проблеме нет монографических трудов, а только отдельные статьи в журналах). Исследователи под термином «толерантность» понимают отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.

Проанализировав современные концепции образования, мы пришли к выводу, что современный педагогический процесс не возможен без решения

данной проблемы, поскольку именно сфера образования имеет непосредственное отношение к таким важнейшим категориям как менталитет и толерантность. В связи с этим можно утверждать, что воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности - важнейшая стратегическая задача образования, педагогической теории.

Исследователи обращают внимание на такие аспекты этой проблемы, как формирование толерантности студента; формирование толерантности как профессионального качества педагога; использование активных методов в процессе формирования толерантности.

Проведенное нами исследование по развитию толерантности студентов педагогических специальностей к людям с ограниченными возможностями еще раз выявило наличие данной проблемы, тем самым подтвердив ее актуальность. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами уточнена сущность категории «толерантность», определены ее содержательные компоненты и критерии сформированности.

В процессе нашего исследования была составлена и реализована диагностическая программа толерантности, адекватная предмету исследования. На основе данных констатирующего этапа исследования нами составлена программа по развитию толерантности студентов педагогических специальностей.

Таким образом, все поставленные задачи в нашем исследовании были реализованы. В ходе нашего эксперимента подтвердилось, что процесс развития толерантности, навыков и форм толерантного поведения в студенческом коллективе может быть более эффективным при обеспечении развития формирования ценностного отношения к различным социальным группам. Эффективность программы по развитию толерантности к людям с ограниченными возможностями студентов педагогических специальностей достигнута посредством коллективных форм обучения, развивающих и рефлексивных упражнений, развивающих толерантность.

После проведения коррекционно-развивающих занятий в экспериментальной группе:

1. снизился низкий общий уровень толерантности на 13%, что соответственно привело к повышению среднего уровня толерантности до 100% показателя;

2. у 6,6% респондентов уровень вырос уровень социальной толерантности со «среднего» уровня до «высокого»;

3. респонденты начали приписывать людям с ограниченными возможностями положительные черты личности (добрый, деятельный, дружелюбный и т.д.);

4. наблюдается более положительное отношение к людям с ограниченными возможностями, приписывание им положительных качеств и адекватная оценка их способностей и возможностей;

5. уменьшилась социальная дистанция с людьми с ограниченными возможностями на 1,09 балла (с 3,55 до 2,46 баллов).

Следовательно, коррекционно-развивающая программа исправила и возымела влияние на уровень толерантности. Это подтверждено данными сравнительного анализа. Проведенное нами исследование имеет практическое значение. В ходе экспериментальной работы составлена и апробирована диагностическая программа исследования толерантности; представлена и

реализована программа по развитию толерантности к людям с ограниченными возможностями студентов педагогических специальностей.

Результаты экспериментального исследования дают основание применять составленную нами коррекционно-развивающую программу в качестве рекомендации, приемов, форм и способов взаимодействия со студентами и может быть использована педагогами-психологами и кураторами.

Литература:

1. Концепция ООН о правах инвалидов // Астана: Акорда. – 2011 года. – №191. – С.14-18.
2. Декларация о правах инвалидов // Международные акты о правах человека. Сборник документов. М: Известия, – 2010 года. – С. 45-48.
3. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 30 ноября 2015 г. <http://akorda.kz/ru/addresses/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-30-noyabrya-2015-g>

УДК 37.013

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

Момбек А.А.

(к.п.н., профессор Каз.НПУ им. Абая)

Аңдатпа

Мақалада музыкалық білім берудің тарихын оқытуда әдіснамалық тұрғыдан (өркениеттілік және мәдениеттанулық) қарастырылады. Музыкалық білім берудің тарихын әдіснамалық тәсілдеме жағынан қолдану ерекшелігі, оның пәні тарихтың екі кеңістігінде – білім беру тарихы және музыкалық білім тарихының бөлігі болып табылатын педагогикалық ойлар, сонымен қатар музыкалық мәдениет тарихы. Осы ерекшелікті қарастыру әдіснамалық арсеналға қарай назар аударуды қажеттілігін тудырып, танымдық құралдар арқылы өткенді заманауи ғылыми деңгейде зерттеп, интерпретация жасауды қажет етеді.

Аннотация

В статье рассматриваются методологические подходы (цивилизационный и культурологический) в изучении истории музыкального образования. Особенность применения методологических подходов в изучении истории музыкального образования состоит в том, что предмет находится в пространстве двух областей исторического знания – истории образования, педагогической мысли и истории музыкальной культуры, частью которой является история музыкального образования. Данная специфика обусловила необходимость обращения к методологическому арсеналу, используемому в каждой из указанных отраслей исторического знания, главным образом к тем познавательным средствам, позволяющих на современном научном уровне изучать, интерпретировать прошлую действительность.

Abstract

In this article discusses the methodological approaches (civilizational and cultural) in the study of the history of music education. The peculiarity of methodological approaches in the study of the history of music education consists in that the subject matter is in the space of two areas of historical knowledge - the history of education, pedagogical ideas and history of musical culture, which is part of the history of music education. This feature is caused necessity of recourse to methodological arsenal used in each of the

mentioned branches of historical knowledge, especially to those cognitive tools allowing on modern scientific study, to interpret past reality.

На различных этапах развития художественного знания в целом и педагогической науки в частности были приоритетными различные концептуальные модели осмысления историко-педагогического процесса. Методологически обосновывая проблему музыкального образования, считаем необходимым, прежде всего, уделить внимание историко-педагогическим изменениям, происходивших в конце XX века:

- смена образовательных парадигм, обусловленная интенсивными изменениями в политико-экономической и социально-культурной сферах;
- характеристика педагогической образовательной системы, способствующая эффективности ее развития, понимаемая как степень удовлетворения потребности личности, запросов общества, заказа государства [1, с.50].

С нашей точки зрения нашего исследования выявить закономерные связи и отношения к изучаемым положениям, позволят методологические подходы. Методология на философском уровне трактуется как «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [2, с.553]. Различают общенаучную методологию и методологию частных наук. В поле зрения общей методологии находятся вопросы обоснования научного знания независимо от того, в какой конкретно отрасли науки оно получено. Частная методология исследует методологические проблемы отдельных наук или их узких групп [3]. К числу частных относится методология истории, изучающая природу, принципы и методы исторического познания [4]. В этом ряду находится и методология истории педагогики, в том числе истории музыкального образования.

Обоснование выбора и раскрытие сущности методологических подходов к изучению исследуемой проблемы необходимо начать с анализа процессов, протекавших в методологии исторической и историко-педагогической науки последнего десятилетия XX – начала XXI века. Указанный период – это годы активной разработки теоретико-методологических проблем исторического знания. Об этом свидетельствует рост числа публикаций, количества «круглых столов», научных конференций и семинаров, посвященных вопросам методологии истории образования и педагогической мысли. Интенсивность исканий была обусловлена произошедшими в стране кардинальными трансформациями в обществе, что вызвало необходимость поиска новых методологических ориентиров, в познавательный арсенал которого вошли ранее не применявшиеся научные подходы, в том числе цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, гендерный и др. Для методологического мышления характерными стали отрицание жесткого линейного детерменизма, отказ от методологических крайностей и абсолютизации тех или иных познавательных средств, отход от гносеологического монизма, ориентированность на диалогическую форму исторического познания, доминирование культурологической тенденции над сциентической. Методологическая мысль стала ориентировать исследовательскую практику в антропологическое русло, нацеливать на проведение исторических исследований на макро и микро уровне,

на расширение предметного поля научных изысканий, за счет обращения к истории ментальностей, истории повседневности, истории детства и др.

Важным результатом методологического поиска 1990-х годов стало признание историками следующих положений:

– не существует единого, универсального метода познания, способствующий без ущерба для научной объективности исследовать все многообразие процессов и явлений исторической действительности;

– все научные теории, исследовательские подходы, методы содержат рациональные зерна, обладают познавательным потенциалом и могут быть в определенных границах использованы в исследовательской практике;

– при изучении исторических реалий целесообразно обращаться к разным исследовательским стратегиям, применять разные научные подходы, необходим синтез этих подходов, их генерирование [1, с.51].

Особенность применения методологических подходов в изучении истории музыкального образования состоит в том, что предмет находится в пространстве двух областей исторического знания – истории образования, педагогической мысли и истории музыкальной культуры, частью которой является история музыкального образования. Данная специфика обусловила необходимость обращения к методологическому арсеналу, используемому в каждой из указанных отраслей исторического знания, главным образом к тем познавательным средствам, позволяющих на современном научном уровне изучать, интерпретировать прошлую действительность.

В историко-педагогической науке рубежа XX-XXI веков с ее приоритетным вниманием вопросам преемственности исследования, проблеме человека входит цивилизационный и антропологический подходы, а в истории музыкальной культуры – культурологический подход. Методологическую платформу нашего исследования составили цивилизационный, культурологический, антропологический, аксиологический и гендерный подходы. В данной статье раскроем цивилизационный и культурологический подходы.

Цивилизационный подход представляет собой особое измерение исторического процесса, которому присуще принципиально новое представление «соотношение миров экономики, политики и культуры, роли духовного фактора в истории» [4]. Включенность в орбиту цивилизационного подхода духовной сферы делает его особенно необходимым при изучении феноменов духовной деятельности, одним из которых является музыкальное образование. Базовым в цивилизационной теории является понятие «цивилизация». Оно известно с античности, введено в научный обиход в XVIII веке, имеет множество определений, трактовок, типологии. Присущее цивилизации особенности воплотились во всех сферах социокультурной практики, включая педагогическую и оказали свое воздействие и на музыкальное образование. Суть цивилизационного подхода изучения процесса развития, функционирования музыкального образования заключается в рассмотрении этого процесса в контексте основных характеристик цивилизации, в выявлении и объяснении влияния принципов самобытности на музыкально-образовательную теорию и практику. Рассмотрение с этой позиции базовой черты цивилизации, как приверженность к духовным ценностям, помогает во многом понять, почему мыслители, передовая педагогическая практика всегда отстаивали мысль о необходимости введения искусства в семейное и школьное образование, о важности приобщения всех детей к музыке.

Следовательно, обращение к цивилизационному подходу с содержащейся в нем идеей исторической преемственности, связи времен способствует прояснению целого ряда принципиальных аспектов теории и практики преподавания музыкального искусства в учебных заведениях (школа, колледж, институты, университеты и т.п.). Опора на базовые принципы цивилизации помогает во многом понять и объяснить своеобразие, особенности, присущие отечественному музыкальному образованию в прошлом, а также осмыслить его современное состояние и, отчасти, предвидеть развитие в будущем.

В научной литературе, подчеркивается, что цивилизация основывается и вырастает на культуре между которыми наблюдается органическая связь и взаимопроникновение. В свою очередь, цивилизация создает условия, базу для развития культуры, реализации различных форм культурной деятельности [6]. Поэтому изучать историю музыкального образования следует опираясь на адекватные культуре исследовательские средства, т.е. *культурологический подход*, в основе которого лежит фундаментальное понятие «культура», имеющая множество интерпретаций:

Для нашего исследования наибольший интерес представляют интерпретации, отражающие человекотворческую функцию данного феномена, «...как сотворенную человеком материальную и духовную среду его обитания, способ преобразования его природных задатков и возможностей, условие развития творческих способностей личности и гуманизации общества» [7, с.143].

В приведенном определении культура рассматривается в тесной связи с образованием и содержит огромный ресурс для развития личности, совершенствования образовательного процесса. Образование, будучи базовым институтом культуры, обеспечивает трансляцию культурных норм и ценностей, вводит человека в мир культуры [8]. На основе взаимосвязи образования и культуры создаются культуроцентристские модели образования, включающие в себя уровни и подсистемы. Важнейшее место в ее пространстве принадлежит духовной культуре, в сферу которого входят просвещение, наука, мораль, религия, другие формы духовной жизни. Неотъемлемый элемент духовной сферы – художественная культура, и ее разновидности, присущие свойства.

Музыкальная культура, «есть единство музыки и ее социального функционирования» [9]. А.Н.Сохор рассматривает музыкальную культуру как сложную систему, включающую:

- а) музыкальные ценности (произведения и их исполнительские трактовки);
- б) все виды деятельности по их созданию, распространению, усвоению (автор, интерпретатор, обучающийся);
- в) специальные институты и учреждения, обеспечивающие эту деятельность (театры, филармонии, издательства и др.);
- г) всех субъектов, участвующих в музыкальной практике [10].

Субъектами музыкальной культуры выступают «*композитор – исполнитель – слушатель*», то есть создатели, трансляторы, потребители музыкальных ценностей (в трактовке Б.В.Асафьева). Участники данной «триады» получают подготовку к деятельности в мире музыки через сферу общего или специального музыкального образования. Обе ветви музыкального образования также представляют собой важный и неотъемлемый компонент музыкальной культуры. При этом общее музыкальное образование одновременно является частью общего школьного образования. Сущность культурологического подхода как познавательного средства состоит в соотнесении изучаемого явления с

пространством культуры, «встраивания» этого явления в определенный историко-культурный контекст, нахождении связей, взаимодействий предмета изучения с различными областями культуры [11]. Применительно к нашему исследованию это означает необходимость сопряжения феномена музыкального образования с отечественной музыкальной культурой, а также осмысление процессов взаимодействия и взаимовлияния данных сфер.

Опора на культурологический подход позволяет установить влияние процессов, происходивших в музыкальной культуре на развитие музыкального образования – на его ценностные ориентации, целевые установки и содержание; предусматривает рассмотрение и обратной связи – влияние музыкального образования на музыкальную культуру; помогает прояснению вопросов воздействия музыки на распространение ценностей музыкальной культуры; содействует воспроизводству потребителей музыкального искусства. Культурологический подход нацеливает на осмысление вопросов теории и практики преподавания музыки не только в пространстве музыкальной культуры, но и в сопряжении с другими сферами социально-культурной практики, прежде всего с областью общего образования – базовым институтом трансляции культуры.

Следовательно, значение культурологического подхода состоит в том, что, ориентируя на рассмотрение исследуемой проблемы в широком культурном контексте, способствует прояснению роли и места музыкального образования в казахстанском культурном пространстве, выявлению взаимодействий этого образования с различными культурными сферами, прежде всего музыкальной культурой и общим образованием как ведущими детерминантами развития музыкально-образовательной практики.

Из вышеизложенного следует, что особенность, многоаспектность решаемых задач способствовали применению цивилизационного и культурологического подходов, которые под определенным углом зрения дают возможность познавать, интерпретировать исследуемое явление. Применение цивилизационного подхода позволяет прояснить смысл и сущность изучаемой проблемы через призму базовых принципов цивилизации. Культурологический подход открывает возможность соотнести с пространством культуры, «встроить» это явление в определенный историко-культурный контекст, показать связи, взаимодействия исследуемого феномена с различными культурными сферами, прежде всего с музыкальной культурой и областью образования. Избранные подходы в нашем исследовании составляют методологическую основу, позволяющую в полной мере, адекватно реконструировать и объяснить исследуемую историческую реальность.

Литература:

1. Момбек А.А. Педагогика и психология, №3 (24). – Алматы: Ұлағат, 2015.
2. Швырев В.С. Методология //Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2001. Т.2.
3. Кудрявцев В.Н. Об особенностях методологии социальных и гуманитарных наук //Новая и новейшая история. – М., 1995, №3.
4. Ивин А.А. Методология науки //Философия: энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004.
5. Толстых В.И. Цивилизация //Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2001, Т.4.
6. Мчедлов М.П. Культура и цивилизация //Российская цивилизация. – М.

7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. 2-е изд. – М.: Наука, 2003.
8. Чубарьян А.О. Культурология образования как новое направление в науке //Учит.газета. М., 2004, №22.
9. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура //Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов.композитор, 1980, Т.1.
10. Сохор А.Н. Музыка – культура – музыкальная культура //Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов.композитор, 1980, Т.1.
11. Александрова Е.Я. Художественное образование в России (историко-культурологический анализ): Автореф. дис...д-ра культурологии. – М., 1997.

УДК 372

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПЕСОЧНОЙ СТРАНЕ

Момот Е.А.

(преподаватель СКГУ им. М.Козыбаева)

Стабаева С.Б.

(методист д/с «Арай»)

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі балалардың мақаласында,құмда пайдалануға болатың логопедті койындармен мысалдарды талқылайды.

Аннотация

В статье предложены примеры логопедических игр с песком, которые могут быть использованы в работе с дошкольниками.

Annotation

The examples of speech therapy games that can be use in a sandbox with children of preschool age are considered in the article.

В настоящее время значительно возрос интерес педагогов к использованию игр с песком в работе с детьми. Песок – загадочный материал. Он обладает способностью завораживать человека, притягивать, как магнит. Песок привлекает детей и взрослых своим непостоянством. Песок может быть сухим, лёгким, и ускользящим или влажным, плотным и тяжёлым, способным принимать любые формы. Игры с песком вносят в душу ребёнка веселье и радость и вместе с тем способствуют его развитию. Кто из нас не любил в детстве часами возиться с песком?

Технология песочной терапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития речи. Сам же ребенок решает задачи самовыражения и развивает самооценку, учится работать в коллективе.

У истоков песочной терапии стоит Карл Густов Юнг, основатель аналитической психотерапии.

Идеальные размеры песочницы для песочной терапии – 49,5 * 72,5 * 7 см. Лучше её изготовить из дерева, изнутри окрасить в голубой цвет (символ неба и воды), но можно использовать и пластик. Песок для занятий должен быть

крупный, приятного желтоватого оттенка. Можно приобрести песок в зоомагазине или кварцевый песок в аптеке. Если вы берёте строительный или морской песок, его обязательно нужно промыть и прокалить в духовом шкафу.

Для игр-занятий в песочнице понадобятся множество фигурок высотой не более 8 см по разным лексическим темам. Это люди, животные, транспорт, морские обитатели и т. д. Наверняка в каждом доме, где есть ребёнок, найдутся игрушки из «Киндер-сюрпризов». Подойдёт также различный природный материал (палочки, плоды, семена, ракушки и д.).

На наш взгляд использование игр с песком, особенно в группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи, является очень эффективным средством в образовательной и коррекционно-развивающей работе с детьми. Можно использовать игровые упражнения с песком в индивидуальной логопедической работе с детьми, а также как элемент подгруппового занятия, в процессе которых решаются очень многие задачи:

- развитие диафрагмального дыхания;
- развитие фонематических представлений;
- совершенствование грамматического строя речи;
- автоматизация поставленных звуков;
- обучение грамоте;
- развитие связной речи;
- формирование слоговой структуры речи;
- развитие мелкой моторики.

Наряду с этим известно, что песок поглощает негативную психическую энергию, обладает релаксационным действием. Опыт показывает, что использование песочной терапии позволяет раскрыться даже «закомплексованному» ребёнку, сохранить работоспособность дошкольника, а также повысить интерес к логопедическим занятиям.

Примеры логопедических игр, которые можно использовать в песочнице:

1. Игры и упражнения на развитие диафрагмального дыхания. При выполнении игр и упражнений на дыхание необходимо следить, чтобы дети набирали воздух через нос, выдыхали медленно и плавно, добиваясь длительности воздушной струи.

«Выровняй дорогу». От детской машинки логопед проводит неглубокую канавку в песке. Ребёнок воздушной струёй выравнивает дорогу перед машинкой.

«Что под песком?» Картинка засыпается тонким слоем песка. Сдувая песок, ребёнок открывает изображение.

«Помоги зайцу замести следы». В песке делаются небольшие углубления (следы), ведущие к домику зайца. Неподалёку расположить лису. Необходимо «замести» все следы, чтобы лиса не обнаружила зайца.

«Секрет». В песок неглубоко закапывается игрушка или предмет. Необходимо сдуванием песка обнаружить спрятанное.

«Ямка». Ребёнок плавной и длительной воздушной струёй выдувает ямку в песке.

2. Словарная работа

«Кто больше назовёт?» Ребёнок подбирает прилагательные (слова-признаки), глаголы (слова-действия) и на каждое слово выкладывает ракушку, камешек, пуговку.

«Слова-родственники». Игра проводится аналогично предыдущей.

3. Совершенствование грамматического строя речи

«Чего не стало?». Игра на закрепление использования существительных в Родительном падеже единственного и множественного числа. Логопед стирает часть предметов на песочной картинке, а затем просит ребёнка назвать, что изменилось.

«Машинки». Игра на употребление в речи предлогов к, между, за, перед, из-за. Логопед расставляет машинки по песочному полю. Ребёнок рассказывает о местоположении машинки относительно других.

«Подбери слово». Ребёнок обнаруживает спрятанные в песке игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их в роде с существительными (рыбка – быстрая, блюдце – пластмассовое, тигр – полосатый).

4. Развитие фонематических представлений

Игра «Два короля». Игра на дифференциацию твёрдых и мягких звуков. Предложить детям подарить подарки (игрушки, картинки) двум королям, которые правили королевствами твёрдых и мягких звуков.

«Спрячь ручки» — спрятать руки в песок, услышав заданный звук.

«Два замка». Под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки, картинки с дифференцируемыми звуками. Ребёнок откапывает и раскладывает на две группы.

«Два города». Тазик с песком делится на две части. Ребёнок раскладывает предметы на две группы по заданию логопеда.

«Выложи узор». Дети выкладывают на песке бусы из цветных камешков (синие и зелёные) в зависимости от того, какой звук они слышали в слове.

«Клад». Логопед закапывает в песок зелёные, синие, красные камешки. Ребёнок достаёт камешек и в зависимости от цвета камешка называет слово на данный звук (гласный, согласный твёрдый, согласный мягкий).

5. Формирование слоговой структуры слова

«Полоски». Логопед (затем ребёнок) чертит на песке заданное количество полосок, а затем по их количеству придумывает слово.

«Исправь ошибку». Логопед чертит на песке ошибочное количество полосок. Ребёнок анализирует количество слогов в слове и исправляет ошибку, добавляя или убирая лишнюю полоску.

«Раздели слово на слоги». Ребёнок печатает на песке заданное слово и вертикальными полосками делит его на слоги.

6. Развитие связной речи

«Мой клад». Ребёнок зарывает в песок предмет и описывает его, не называя. Тот, кто догадается, о каком предмете идёт речь, откапывает его в песке.

«Нарисуй и расскажи». Ребёнок создаёт картинку на песке и сопровождает свои действия речью.

7. Обучение грамоте

«Найди буквы и назови». Логопед прячет в песок пластмассовые буквы. Ребёнок должен найти и назвать все буквы. Эту игру можно усложнить, давая инструкции типа: «в правом верхнем углу», «в левом нижнем углу».

«Назови слово». Ребёнок достаёт спрятанную логопедом букву и называет слово, начинающееся на этот звук.

«Прочитай слово». Логопед пишет слово на песке. Ребёнок читает. Затем меняются ролями.

8. Развитие мелкой моторики

«Песочный круг». Пальцами нарисуйте с ребёнком круги: самый большой, внутри поменьше, ещё меньше – и так до тех пор, пока в центре кругов у вас не

образуется точка. Теперь предложите ребёнку украсить круги разными предметами: камешками, ракушками, пуговицами, монетками. Как и круги украшать можно что угодно: отпечатки пальцев, ладоней, игрушек и т. д.

Упражнение «Необыкновенные следы»:

— «Идут медвежата» — ребёнок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок;

— «Прыгают зайцы» — кончиками пальцев ребёнок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях;

— «Ползут змейки» — ребёнок пальцами рук делает поверхность песка волнистой;

— «Жучки – паучки» — ребёнок погружает руки в песок и двигает всеми пальцами, имитируя движения насекомых.

Использование песочной терапии позволяет развивать не только все стороны речи. В песочной стране ребёнок и логопед легко обмениваются идеями, что позволяет построить партнёрские и доверительные отношения. Особенно хорошо подходит метод песочной терапии для детей, которые по какой-либо причине отказываются выполнять различные задания на традиционных занятиях.

Песочница – прекрасный посредник для установления контакта с ребенком. И если ребенок еще плохо говорит и не может рассказать взрослому о своих переживаниях, то в играх с песком все становится возможным. Проигрывая волнующую ситуацию с помощью маленьких фигурок, создавая картину из песка, ребенок освобождается от напряжения и беспокойства.

Литература:

1. Грабенко Т.М., Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1988. – 48с.
2. Инновации – в логопедическую практику/ Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений/ Сост. О. Е. Громова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 232 с.
3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб.: Речь, 2006. – 176с.
4. Балаева В.И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи. Хрестоматия по логопедии. – М.: Владос, 1997. – 150 с.

УДК 070

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИАЛОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТА В ПЕЧАТНЫХ СМИ

Морозова Т.А., Даулетова А.А.

*(м.ф.н., ст. преподаватель кафедры «Журналистика», студентка 4 курса
специальности «Журналистика» СКГУ им. М. Козыбаева)*

Аннотация

Актуальность темы исследования «Лексические особенности материалов поликультурного контента в печатных СМИ» обусловлена необходимостью изучения средств массовой информации как источника создания атмосферы гражданского мира и согласия.

Аңдатпа

«Басып шығарылатын БАҚ-тағы полимәдени контент материалдарының лексикалық ерекшелігі» зерттеу тақырыбының өзектілігі азаматтық бейбітшілік пен келісім атмосфераны істеу көздері ретінде бұқаралық ақпарат құралдарын зерттеу қажеттілігімен белгіленген.

Annotation

lexical features materials of multicultural content in the print media. The actuality of the research topic “The Lexical Features of the Materials of the Multicultural Content in the Print Media” is due to the necessity of studying media as a source of creating an atmosphere of civil peace and harmony

Республика Казахстан – это многоэтническое и многокультурное государство. Народы, населяющие его территорию, различаются по своим экономическим и социальным характеристикам, уровню политической организации, языку, духовному складу, национальному характеру и т.д. Данное многообразие выдвигает перед обществом целый комплекс проблем, связанных с решением задачи мирного сосуществования и взаимообогащения различных культур, составляющих его. В связи с этим возрастает роль СМИ в отражении поликультурности общества.

В современных условиях, когда общественное мнение во многом формируется под влиянием теле- и радиопередач, публикаций в газетах и журналах, неизмеримо возрастает роль и ответственность средств массовой информации за создание атмосферы гражданского мира и согласия.

СМИ выражают интересы общества, различных социальных групп, отдельных личностей. Их деятельность имеет важные общественно-политические следствия, так как характер информации, адресуемой аудитории, определяет её отношение к действительности и направление социальных действий. Важно помнить, что такое качество, как поликультурность, не закладывается на генетическом уровне, оно должно быть воспитано. И именно СМИ здесь отводится одна из ведущих ролей. Наряду с общей тематикой выступлений СМИ важно уделять серьезное внимание языку масс-медиа, а в рамках нашего исследования – лексическим особенностям материалов поликультурного контента.

Образование и воспитание в современном мире становятся основным интегрирующим фактором и условием развития личности, а интеграционные процессы в воспитательных системах выполняют функции по освоению мировой культуры, трансляции социального и индивидуального опыта, способствуют выработке единого мировоззрения, основанного на принципах гуманизма, организуют человечество в единую взаимосвязанную систему.

Важная задача в этом процессе принадлежит средствам массовой информации. В условиях современной реальности СМИ призваны вести диалог со своей аудиторией как с полиэтническим обществом.

Необходимо учитывать, что человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже нескольких культур, взаимодействие с ними требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. «Многоязычие, как отмечает Э.Д. Сулейменова, является неоспоримой и существенной характеристикой языковой ситуации Казахстана. Оно создается активным участием в нем казахского, русского, английского и других языков. Казахская, русская и английская языковые компетенции являются естественным отражением потребности практического и профессионального

владения несколькими языками для получения реальных шансов занять в обществе более престижное социальное и профессиональное положение» [1, с. 21].

Принципы поликультурности предполагают возможность ведения диалога и способность личности к интеграции в другие культурные модели — способность принять чужую культуру как свою.

В 1999 г. российский исследователь В.И. Матис в Барнауле защищал диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе», где дал определение понятия «поликультурность». Согласно автору, поликультурность – это «сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [2, с. 15].

В конце XX века в мире пошел процесс сближения стран и народов, произошла мощнейшая миграция населения (в мире 2000 народов и более 200 стран), превращая планету в «глобальную деревню». Это потребовало сменить ценностные ориентации и переориентироваться с монокультурного образования на многокультурное, т.е. поликультурное при сохранении в качестве стержня своей собственной культуры. Поликультурность также является качеством личности» [3].

В приведенной цитате обращает на себя внимание тот факт, что автор не только использует понятия «поликультурный» и «многокультурный» как синонимичные, но даже поясняет одно понятие другим. Резюмировать же сказанное этих понятий поможет определение поликультурности, данное Н.Б. Крыловой по поводу образования: «Поликультурность – это способность образования выразить разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур; способность создать условия для формирования культурной толерантности» [4, с. 21].

Итак, понятия «поликультурность» и «многокультурность», уже бывшие в научном обороте до понятия «мультикультурность», лишь подчеркивали, что та или иная культура не была «монокультурной», а включала в себя разнообразие/многообразие культурных норм, ценностей, образцов поведения и т.п. представителей различных этносов и национальностей, живущих на одной территории и способствующих появлению нового оригинального культурного образования, как правило, при доминировании основополагающей культуры базового этноса и его народности.

Цель поликультурного воспитания посредством СМИ – способствовать с помощью журналистики созданию в своей стране демократического государства, которое характеризуется:

- «- толерантностью взглядов, суждений, людей;
- признанием и развитием культурного плюрализма в обществе;
- равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан;
- эффективным участием всех и каждого в принятии всех решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества;
- справедливостью для всех и каждого;
- свободой выбора;
- уважением решений большинства и защитой прав меньшинства;
- уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей».

Таким образом, «коммуникация в поликультурном обществе затруднена многими обстоятельствами. Во-первых, воспринимать информацию субъекты будут через призму усвоенных ценностей и установок. Во-вторых, ориентироваться в поведении они будут на традиции и культурные паттерны. В-третьих, каналы передачи включены в структуру социальных практик, отличающихся для различных этнических сообществ. В-четвертых, сами сообщения имеют смысл только при наличии общего дискурса. Если социологи под коммуникацией понимают «социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств» [5, с. 14].

В обществе с большим количеством этнокультурных групп интерес к этническим культурам обостряется. Поликультурность и поликультурное образование в Республике обуславливается государственной национально-языковой образовательной политикой.

Президент Н.Назарбаев подчеркивает: «Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство, в котором ведущими являются два потока. Один отражает возрождение казахской культуры и ее составных элементов, языка. Идет объективный процесс восстановления утраченного. Другой поток – русскоязычная культура, основой которой являются исконные традиции русского народа и все то, что они впитали в ходе многовекового развития. Признание самостоятельно существующих культурных потоков не отрицает их взаимодополняемости и взаимообогащаемости, что не означает ассимиляции. Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [6, с. 17].

Итак, выделим свойства, присущие поликультурному контенту в СМИ:

- динамичность, характеризующая постоянную подвижность межкультурных коммуникаций в повседневной реальности, и движение информации через распространение и тиражирование;

- структурированность, предполагающая выстраивание отношений между этнокультурными сообществами и между этнокультурными сообществами, и обществом в целом;

- разнообразность, предполагающая различное социальное назначение этнокультурной информации, содержащейся в пространстве;

- виртуальность, характеризующая в современных условиях развития сети интернет отсутствием прямого сопряжения с реальным физическим пространством, и, как следствие, возможностью организации межкультурных коммуникаций между представителями различных этнокультурных сообществ, разделенных географически.

Поликультурное информационно-коммуникативное пространство – современное явление, имеющее системный характер и целый ряд функций, в числе которых:

- интегрирующую (сплачивает вокруг и внутри себя этнокультурных субъектов);

- информационную (выступает как резервуар информации и производит информацию); – коммуникативную (обеспечивает и активизирует связи и обмен поликультурной информацией);

- актуализирующую (фокусирует внимание вокруг жизненно важных вопросов межэтнических отношений);
- адаптационную (способствует адаптации новых представителей этнокультурных сообществ (этнических мигрантов);
- ориентировочную (обеспечивает ориентацию в многочисленных традициях, обрядах, ритуалах различных этнических культур, позволяющей расставить ориентиры в условиях расширения культурного многообразия);
- конвенциональную (позволяет прийти к соглашениям на основе поликультурной информации, снизить уровень конфликтности, развить толерантность);
- мотивационную (способствует формированию направленных действий по решению этнокультурных проблем; повышению стремления индивидов, сообществ и групп к позитивному межкультурному диалогу).

Формирование поликультурного информационно-коммуникативного пространства предполагает консолидацию усилий граждан, институтов гражданского общества и органов государственной власти. Особое внимание должно уделяться как отбору информации – целенаправленной, достоверной, функциональной, оперативной, полной, так и контролю за направленностью информационных потоков. Это делает формирование информационно-коммуникативного пространства направленным социальным процессом, а целенаправленность является характеристикой деятельности, направленной на достижение определенного конечного результата, цели.

Информирование этнокультурных меньшинств о сложившихся нормах, традициях, ценностях культурного большинства должно сопровождаться информированием представителей доминантной культуры об особенностях норм, традициях, ценностях миноритарных культурных групп и сообществ.

Таким образом, поликультурный контент подразумевает содержание СМИ, связанное с распространением информации о различных культурах и направленное на взаимодействие между носителями этнических культур.

В казахстанских СМИ достаточно часто можно увидеть слово «алтын». В современном русском языке оно считается устаревшим: «Алтын – в старину: три копейки, а также монета в три копейки. Не было ни гроша, да вдруг алтын (посл.)» [7, с. 24].

В казахстанском варианте русского языка слово «алтын» понятно без перевода и означает «золото», «золотой». Например:

«Не вдруг алтын! Или почему назрел вопрос о единой валюте в рамках ЕАЭС» («Время», 26 марта 2015 г.);

«Не все то золото, что алтын» («Время», 17 марта 2015 г.).

В этих случаях мы имеем дело с функциональным смещением общеязыковых единиц, которое А.И. Черденниченко называет «смещение во времени (или диахроническое), при котором языковой элемент, свойственный предшествующему состоянию языка в первичном ареале, сохраняется и ведет активное существование в его вторичном / вторичных ареалах» [8, с. 10].

Следующий вид смещения – смещение в пространстве. То есть, это снятие «территориальных ограничений с употребления языковых единиц во вторичном ареале, по сравнению с первичным» [8, с. 10].

Так, для каждого казахстанца, независимо от его национальности, известно значение слова «рахмет», что в переводе с казахского языка значит «спасибо». Однако для жителей Петропавловска «Рахмет» ассоциируется с одним из мест общения – так называется популярный в городе торгово-развлекательный центр.

Таким образом, мы видим территориальное ограничение значения слова «Рахмет» во всем Казахстане и в Петропавловске – в частности.

В качестве примера смещения по стратам можно рассмотреть слово «сарай». Известно, что в русском языке оно означает хозяйственную постройку для размещения скота или хранения различного инвентаря.

В казахском языке «сарай» переводится как «дворец». Поэтому в языке казахстанских СМИ оно нередко употребляется именно в этом значении. Однако нетрудно предположить, что в представлении различных социальных слоев русскоязычного населения Казахстана «сарай» в значении «дворец» выглядит по-разному. Это большое, красивое здание с богатой архитектурой. Но так же, как критерии богатства у всех разные, так и облик дворца для всех выглядит по-разному. Например:

«На территории караван-сарая «Тас-Кешу», что в 10 километрах к юго-востоку от станции Сагиз, члены экспедиции во главе с директором центра археологии и истории Атырауской области Амандыком Гарифуллой нашли необычное захоронение» («Время»).

Как видим, слово «сарай» здесь представляет собой «смещение по стратам, выражающееся в повышении или понижении уровня функционирования той или иной единицы» [8, с. 10].

Национальная специфика в семантике языковых единиц является результатом влияния экстралингвистических факторов – культурных и исторических особенностей развития народа. Каждый язык обладает определенным количеством единиц с национально-культурным компонентом значения.

Под культурным компонентом семантики языковой единицы понимается «та часть ее значения, которая отражает связь знака и культуры и которая в конечном итоге обусловлена национальной культурой» [9, с. 100].

Для обозначения соответствующих языковых единиц в русском языке Казахстана нами принимается термин «регионализм» в тех случаях, когда эти единицы находятся либо в оппозиции общеупотребительному литературному стандарту, либо расширяют его границы. Словарный состав казахстанского варианта русского языка является репрезентативным для всех национальных разновидностей – состоит из трех основных слоев: лексики литературного уровня, обиходно-разговорных лексических единиц и, гораздо реже, диалектных слов.

Практику использования в русской речи лексических единиц казахского языка можно назвать типичным явлением для настоящего времени, поскольку действительность, окружающая носителя языка, требует употребления адекватных для ее отражения средств.

Приведем несколько характерных примеров, выявленных из газетных заголовков:

«Крепче за баранку держись, апай!» («Время», 18 марта 2015 г.);

«Как Алтын адама обокрали» («Время»);

«Синдром токал» («Караван», 1 мая 2015 г.);

«Золотые хиты казахских тоев» («Караван», 20 марта 2015 г.);

«Кресло бастыка по прейскуранту» («Время», 19 марта 2015г.).

Как видим, слова казахского языка, употребляются в газетных русскоязычных текстах без перевода. Таким образом, адаптированная казахская лексика и русские лексические единицы, характеризующие реалии данной страны, отмечаемые в русском языке Казахстана как регионализмы, освоены русским сознанием, употребляются в речи и участвуют в коммуникативном процессе.

В указанных примерах использованы регионализмы «апай», «алтын адам», «токал», «той», «бастык». Данные единицы не имеют аналогов в русском языке России и других стран, что позволяет рассматривать их как свидетельство вариативности лексической системы русского языка.

Функционирование регионализмов в казахстанских СМИ зависит от концепции издания. Мы изучили номер газеты «Казахстанская правда» от 1 декабря 201 года (№ 230), выделив методом сплошной выборки из текстов данного номера все регионализмы.

При использовании регионализмов в газете «Казахстанская правда» наиболее частотное употребление антропонимов. Как видим, в номере 230 газеты «Казахстанская правда» за 2015 год используется большинство антропонимов. Из них треть занимает употребление имени Президента РК.

Литература:

1. Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика. Алматы: Казахский университет, 2011.
2. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 1999.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога. М., 2000. <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/polikulturnoe-obrazovanie>.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Нар. образование, 2000.
5. Бориснёв С.В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. М.: Юнити-дана, 2003.
6. Назарбаев Н.А. Стратегия трансформации общества и возрождения евразийской цивилизации.- Алматы, 2000. С.16-18.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: Оникс, 2007.
8. Чередниченко А. И. Методологические вопросы теории языкового варьирования // Грамматические и лексические аспекты регионального варьирования полинациональных языков: Сборник научных трудов. К., 1988. С. 10.
9. Спиридовская Л.А. Национально-специфическая лексика как средство идентификации языковой личности // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности: Сборник научных трудов / Под ред. Л.И. Гришаевой, Т.Г. Струковой. Воронеж: ВГУ, 2002. С. 98-102.

УДК 15: 373.9

ПОКАЗАТЕЛИ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У БОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Мурзабаева М.Д.

(доцент, к.м.н. кафедры «Педагогика и психологии» СКГУ им. М.Козыбаева),

Лепегова И.А.

(врач терапевт КГКП «Городская поликлиника №1»)

Аннотация

Статья содержит материал, посвященный исследованию особенностей вариативностей сердечного ритма у детей с ДЦП. Исследовано 7 подростков с ДЦП. Временное повышение активности симпатического звена вегетативной регуляции обеспечивает адаптацию различных систем организма к внешним условиям. Нарушения носят функциональный характер.

Аңдатпа

Бап материалды қамтиды, атты зерттеу ерекшеліктерін variability жүйеке ыргағының БЦП бар балаларда. Зерттелді 7 жасөспірімдердің БЦП бар. Уақытша белсенділігін арттыру симпатического буын вегетативтік реттелуінің бейімдеуді қамтамасыз етеді ағзаның әртүрлі жүйелерінің сыртқы шарттары. Бұзу киеді функционалдық сипаты.

Annotation

The article contains the material sanctified to research of features of variability of cardiac rhythm for children with ДЦП. 7 teenagers are investigational with ДЦП. The temporal increase of activity of sympathetic link of the vegetative adjusting provides adaptation of the different systems of organism to the external terms. Violations carry functional character.

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Двигательные нарушения у детей с ДЦП имеют разную степень выраженности: от тяжелой, когда ребенок не может ходить и манипулировать предметами, до легкой, при которой ребенок ходит и обслуживает себя самостоятельно.

Развитию вегетативной дисфункции в этом периоде способствует свойственная ему незавершенность морфологического и функционального формирования вегетативной нервной системы и гормональная перестройка. Временное повышение активности симпатического звена вегетативной регуляции обеспечивает адаптацию различных систем организма к внешним условиям. Эти нарушения носят функциональный характер, снижают физическую активность и качество жизни подростков. Совокупность систем, лимитирующих адаптационные возможности организма при выполнении физической нагрузки, являются кислородообеспечивающие системы: сердечно-сосудистая, дыхательная и система транспорта кислорода [1, с 15]. Реакции системы кровообращения, и в частности ее регуляторные механизмы, рассматриваются как результат адаптации организма к действию большого числа разнообразных факторов внешней среды, в том числе и к двигательным актам. Ритмическая работа сердца как главного органа, обеспечивающего кровью все ткани, должна обладать наибольшим запасом приспособляемости к постоянно меняющимся внешним условиям. Изменение положения тела, движение, физическая или психическая нагрузка даже в минимальных масштабах заставляют сердце перестраиваться на новый ритм. В связи с этим аксиомой является концепция о сердечнососудистой системе как индикаторе адаптационных реакций всего организма [1, с14]. Состояние регуляторных систем у исследуемых с большим по времени дефицитом движения может значительно изменяться во время реабилитационного процесса. При этом важно не допустить их перенапряжения и дальнейшей возможности их истощения. Поэтому знание возможности степени напряжения систем регуляции на основе анализа variability сердечного ритма позволит эффективно решать задачи оперативного педагогического и врачебного контроля за ходом и планированием реабилитационного процесса [3,с46]. К сожалению, число работ, посвященных изучению функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы посредством анализа variability сердечного ритма у детей-инвалидов с детским церебральным параличом (ДЦП) и другими врожденными

нарушениями функционирования опорно-двигательного аппарата при ОПГМ (органическом поражении головного мозга), несмотря на актуальность исследования, недостаточно. Снижение интенсивности объема двигательной активности у детей с ДЦП и другими НОДА (нарушениями опорно-двигательного аппарата) приводит к снижению функционирования сердечно-сосудистой и других систем. Это подтверждается исследованиями, в которых указывается на гипокинетический тип кровообращения у детей с ДЦП, снижение ударного и минутного объемов крови, ударного и сердечного индексов [4, с.57]. При длительной обездвиженности происходит увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС), которое является проявлением общефизиологической закономерности процесса детренированности (неадаптированности) организма, что проявляется в снижении парасимпатических и усилении симпатических регуляторных влияний. Встречаемые в единичных публикациях сведения о состоянии сердечно-сосудистой системы у больных ДЦП носят, как правило, описательный характер; нет сведений об оценке физической работоспособности у больных ДЦП; неизвестно, на какие гемодинамические показатели следует ориентироваться при невозможности проведения пробы с физической нагрузкой [7, с.78]. Общая двигательная активность детей-инвалидов зависит от возрастных изменений, индивидуальных исходных моторных возможностей, характера и длительности гипокинезии. Поэтому цель данного исследования - оценка показателей текущего функционального состояния, адаптационного потенциала, стрессовой реакции на движение в сравнении с аналогичными значениями у детей этого же возраста, не имеющих ограничений локомоторных функций по показателям вариабельности сердечного ритма. На основании данных динамики параметров этих функциональных систем и межсистемных корреляций можно судить об уровне активности механизмов управления во время физической нагрузки и особенностях межсистемных взаимоотношений [2, с.47]. Представляет большой интерес изучение показателей вариабельности сердечного ритма при детском церебральном параличе по методике Баевского.

Материал и методы. Обследованы 7 подростков в возрасте 14-16 лет (5 мальчиков и 2 девочек), страдающих ДЦП, находящихся на восстановительном лечении в школе- интернате г.Петропавловска. Группу контроля составили 7 здоровых подростков 14-16 лет (5мальчиков и 2 девочки). Обследование проводилось методом корреляционной ритмографии с использованием компьютерной диагностической системы «Валенты». Учитывая, что ритм сердца является интегральным показателем оценки функционального состояния не только сердечно-сосудистой системы, но и всего организма в целом, для изучения степени напряжения регуляторных механизмов целостного организма был использован метод математического анализа сердечного ритма, позволяющий определить состояние вегетативного гомеостаза. Физиологическими показателями, отражающими работу сердечно-сосудистой системы являются артериальное давление (АД) и пульс. Обработка полученных данных проводилась методами вариационной статистики с использованием критерия Стьюдента. Статистическая и математическая обработка данных проводилась с использованием программы Excel.

В группе контроля у мальчиков частота сердечных сокращений составила $74,4 \pm 5,6$, у девочек $78,2 \pm 2,4$. У исследуемых мальчиков в покое частота сердечных сокращений составила $72,4 \pm 3,3$, у девочек $76,25 \pm 2,9$. У одной девочки из группы контроля показатели частоты сердечных сокращений превысили

данные нормы и составили 124 удара в 1 минуту. Превышение указанного предела у симпатотоников означает, что организм затрачивает больше усилий для поддержания нормального равновесия с окружающей средой. Это может указывать на отклонение от нормы, которое может быть связано либо с индивидуальными особенностями регуляции ритма, либо с предшествующим воздействием на организм определенных факторов (эмоциональный стресс или физическая нагрузка). Возможно, это результат внутренней перестройки сердечно-сосудистой системы на более высокий или более низкий уровень функционирования в связи с изменившимися потребностями организма (может быть после перенесенного заболевания). Средние показатели систолического артериального давления в группе контроля у девочек составили $125,3 \pm 5$, а диастолического $77,5 \pm 5,8$. В группе контроля у мальчиков показатели систолического артериального давления составили $122 \pm 9,4$, а диастолического $77,5 \pm 6,8$. Выявленных различий по показателям гемодинамики мы не выявили.

Корреляционная ритмография применялась для определения типа вегетативной регуляции сердечного ритма и также для определения статистических, волновых характеристик и показателей по Баевскому, необходимых для вычисления показателя активности регуляторных систем (ПАРС). У 2-х девочек по заключению КРГ сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма. У 4-х мальчиков по заключению КРГ выявлен нормотонический тип регуляции сердечного ритма. У 1-го исследуемого мальчика отмечено сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением парасимпатического влияния на регуляцию сердечного ритма. Индекс напряжения у него составил 8 условных единиц (у.е).

В группе контроля у 2-х девочек выявлено значительное усиление симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма. Индекс напряжения у них составил 170 у.е. У 2-х девочек из группы контроля сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма, и у одной из них выявлено сохранение вагосимпатического баланса (нормотонический тип регуляции). Индекс напряжения у одной из них составил 114 условных единиц. У 2-х исследуемых мальчиков из группы контроля выявлено сохранение вагосимпатического баланса с умеренным усилением симпатического влияния на регуляцию сердечного ритма и у 3-х сохранение вагосимпатического баланса (нормотонический тип регуляции). Средний показатель индекса напряжения составил 44 условных единиц.

Значения среднего квадратичного отклонения (СКО) являются чувствительным показателем состояния механизма регуляции. Нормальные значения СКО находятся в пределах 40-80 мс. У исследуемых подростков составил 84 мс. Незначительный рост указывает на усиление автономной регуляции, то есть влияния дыхания на ритм сердца, что не является нормой. В качестве индикатора вегетативного баланса мы выбрали индекс напряжения регуляторных систем (ИН), который отражает соотношение активности симпатического и парасимпатического отделов. Индекс напряжения регуляторных систем (ИН) характеризует активность механизмов симпатической регуляции, состояние центрального тонуса. Это показатель вычисляется на основании анализа графика распределения кардиоинтервалов-гистограммы. В норме ИН колеблется в пределах 50-150 условных единиц, он чувствителен к усилению

тонуса симпатической нервной системы. По результатам анализа вариабельности сердечного ритма «нормотоники» имели показатели ИН от 41 до 120 усл. ед. «симпатотоники» с показателями ИН от 121 до 170 усл.ед

Особое внимание мы уделили спектральному анализу кардиоинтервалов, позволяющим оценивать отдельных управляющих структур ЦНС в общий ритм деятельности сердца. Существуют 2 способа измерения величины спектра – по абсолютной мощности и в процентах. Уменьшение как относительной, так и абсолютной мощности HF укладывается в представления о системе регуляции сердечной деятельности, так как согласно общепризнанным взглядам, этот диапазон спектра (частоты от 0,4 до 0,15) отражает активность ядра блуждающего нерва. [3, с.221, 4, с.280, 5, с.235]. Природа длинноволновой части спектра ВСР, «волн Майера». «волн Геринга» лежащая в диапазоне частот 0,15 до 0,04 Гц (Lf), «вазомоторных волн» остается неясной. Чаще всего колебания ВСР в этом частотном диапазоне связывают с изменением тонуса симпатической нервной системы. [6, с.153]. В то же время, некоторые ученые связывают эти колебания с функцией барорецепторов, с сосудистыми эффектами, с петлей обратной связи в системе регуляции кровяного давления [7, с.50]. Существует представление, что этот параметр отражает суммарный эффект центральной регуляции, включающий в себя как высшие симпатические, так и парасимпатические влияния на ритм сердца [8, с.132]. Показатели мощности быстрых волн в группе исследуемых мальчиков составили $2828,6 \pm 247$, у девочек $2559,3 \pm 162$; в процентном отношении $72,6 \pm 10\%$ и соответственно у девочек $82,5 \pm 2,5\%$, что превысило показатели нормы (доля вазомоторных волн составляет от 15 до 35-40%). Мощность медленных волн 2-го порядка характеризует влияние высших вегетативных центров на сердечно-сосудистый подкорковый центр и может использоваться как надежный маркер степени связи автономных уровней регуляции кровообращения с надсегментарными, в том числе с гипофизарно-гипоталамическим и корковым уровнем. В норме мощность МВ-2 составляет 15-30% суммарной мощности спектра. В группе исследуемых девушек средние показатели мощности медленных волн составили $507,5 \pm 31,5$, у мальчиков $878,6 \pm 45$; в процентном отношении $17,5 \pm 2,5\%$ и соответственно у мальчиков $27,4 \pm 10\%$. Значения данного спектра у большинства подростков в пределах нормы.

В группе контроля у мальчиков показатели мощности быстрых волн составили 1072 ± 827 , у девочек $547,3 \pm 29$; в процентном отношении $69,6 \pm 6,7\%$, и соответственно у девочек $79,5 \pm 8,2$. Данные показатели превысили показатели нормы в общем волновом спектре. Показатели мощности медленных волн у мальчиков составили $485 \pm 42,6$, у девочек $131,3 \pm 73,6$; в процентном отношении $30,3 \pm 6,7\%$ и соответственно у девочек $20,5 \pm 8,2\%$. Значения данного спектра в пределах нормы. Оценивая показатели ПАРС, у исследуемых девочек и мальчиков значения оказались в пределах 4 баллов, то есть в состоянии умеренного функционального напряжения. В группе контроля у девочек показатели ПАРС составили 6 баллов, у мальчиков 4 балла.

Таким образом, анализируя результаты у исследуемой группы мы пришли к заключению, что у больных детей и подростков детским церебральным параличом на фоне проводимой восстановительной терапии отмечается сохранение вагосимпатического баланса на регуляцию сердечного ритма. Показатели ПАРС в пределах умеренного функционального напряжения.

В то время как в группе контроля прослеживаются разного рода изменения вагосимпатического баланса в виде значительного усиления, ослабления и сохранения вагосимпатического баланса.

Литература:

1. Математические методы анализа сердечного ритма. Под ред. Парина В.В. и Баевского Р.М. М.: Наука, 1968.
2. Фалеев А.Г. Изменчивость внутрисистемных и межсистемных связей в организме как основа интегральной регуляции двигательной активности //Материалы Всесоюз. конф. по методам определения тренировки спортсменов высших разрядов. Минск, 1972. С.47.
3. Воскресенский А.Д., Вентцель М.Д. Статистический анализ сердечного ритма и показателей гемодинамики в физиологических исследованиях. М.: Наука.1974. С.221.
4. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. М., 1979. 280 с.
5. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. - М.: Медицина, 1997. - 235 с.
6. Максимов А.Л., Максимова Н.Н., Дейно В.В. Особенности корреляционных взаимосвязей математических параметров кардиоритма у лиц с различным уровнем гипоксической устойчивости // Тезисы докладов международного симпозиума «Компьютерная электрокардиография на рубеже столетий». - Москва, 1999. - С. 153-154.
7. Пермяков И.А., Торшин В.И., Кислицын Ю.Л., Сороковой В.И. Использование метода оценки variability ритма сердца в исследованиях по программе «Здоровье студентов». // Тезисы международной научно-практической конференции «Здоровье студентов». - Москва., 1999. - С. 50-51.
8. Хаспекова Н.Б., Вейн А.М. Анализ variability сердечного ритма в неврологии // Тезисы докладов международного симпозиума «Компьютерная электрокардиография на рубеже столетий». - Москва, 1999. - С.131-133.

УДК 347.96

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
КУРСА «ОСНОВЫ МЕДИАЦИИ» ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

Мусабаева Г.Н.

(к.ю.н., доцент кафедры «Правовые дисциплины» СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Осы мақалада қазіргі замандағы құқықтық білім берудің ең өзекті мәселелерінің бірі - «Құқықтану» мамандығы бойынша жаңа курс «Медиация негіздері» қарастырылады. Оқу-әдістемелік кешені, дәріс курсы дайындау мәселелері бойынша автор құнды нұсқаулар береді және құқытық пәндер жүйесіндегі осы курсының орыны мен рөлін анықтайды.

Аннотация

В данной статье рассматривается один из актуальных вопросов современного юридического образования – это преподавание нового курса «Основы медиации» для специальности «Юриспруденция». Автор дает ценные рекомендации по разработке учебно-методического комплекса, лекционного курса, определяет место и роль данного курса в системе юридических дисциплин.

Annotation

In this article one of topical issues of modern legal education is considered is a teaching the new course «Mediation Bases» for specialty «Law». The author makes valuable recommendations about development of an educational and methodical complex, a lecture course, defines the place and a role of this course in system of legal disciplines.

28 января 2016 года исполнилось 5 лет со дня принятия Закона Республики Казахстан «О медиации» [1]. В настоящее время встает вопрос не только о доступности в обучении профессии медиатора с целью получения сертификата профессионального медиатора, но и о необходимости преподавания курса «Основы медиации» в высших учебных заведениях республики, где готовят юристов.

На мой взгляд, медиация – это социально-правовой институт, который развивается параллельно с нотариатом и адвокатурой. Но в отличие от нотариата и адвокатуры, он только начинает быть узнаваемым нашим обществом. И было бы абсолютно верно, пополнить учебные планы по подготовке бакалавров юриспруденции новой дисциплиной «Основы медиации».

Основываясь на Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года, а именно статью 21 «Образовательные программы высшего образования», проведем небольшой анализ. Согласно пункту 2 статьи 21: «Содержание образовательных программ высшего образования предусматривает изучение цикла общеобразовательных дисциплин, цикла базовых дисциплин, цикла профилирующих дисциплин, а также прохождения профессиональной практики по соответствующим специальностям» [2]. В данном случае основываясь на норму статьи, мы относим «Основы медиации» к циклу профилирующих дисциплин с возможностью прохождения профессиональной практики по желанию студента, к примеру, в суде (судебная медиация) или в организациях профессиональных медиаторов (классическая медиация).

Итак, продолжаем цитировать пункт 2 статьи 21: «Образовательные программы высшего образования включают дисциплины обязательного компонента и компонента по выбору. Дисциплины из компонента по выбору обучающегося в каждом цикле должны содержательно дополнять дисциплины обязательного компонента» [2]. Здесь же мы относим «Основы медиации» к компоненту по выбору.

В настоящее время есть опыт преподавания специализированных элективных курсов таких, как «Конфликтология», «Юридическая психология», «Основы дипломатии», «Искусство ведения переговоров» и др. В данном случае, «Основы медиации» объединяют все эти дисциплины в одном курсе. А также включает дисциплины обязательного компонента такие, как «Уголовное процессуальное право Республики Казахстан», «Гражданское процессуальное право Республики Казахстан» и др. Этот комплекс обязательных и элективных дисциплин при тщательном отборе материала формирует главные разделы курса «Основы медиации». А теперь возникают вопросы: Каким образом разработать учебно-методический комплекс новой дисциплины? Какие темы выделить для лекционного обучения? Как разделить курс «Основы медиации» на модули и т.д.?

В целях реализации пункта 4 статьи 9 Закона Республики Казахстан от 28 января 2011 года «О медиации» Правительство Республики Казахстан приняло Постановление от 3 июля 2011 года № 770 «Об утверждении Правил прохождения обучения по программе подготовки медиаторов» [3].

Согласно пунктам 8-11 «Правил прохождения обучения по программе подготовки медиаторов» данная программа состоит из учебных программ «Общий курс медиации», «Специализированный курс медиации» и «Курс подготовки тренеров медиаторов» (тренинг для тренеров).

«Общий курс медиации» предназначен для подготовки всех желающих стать профессиональным медиатором, соответствующих требованиям статьи 9 Закона Республики Казахстан «О медиации» и должен быть в объеме не менее 48 часов. Лица, получившие сертификат по учебной программе «Общий курс медиации» вправе вести практическую деятельность в качестве медиатора на профессиональной основе без права преподавания медиации. Это теоретическая часть курса «Основы медиации» для бакалавриата, которая указывает основные темы лекции.

«Специализированный курс медиации» предназначен для лиц, прошедших «Общий курс медиации». «Специализированный курс медиации» предназначен для подготовки профессионального медиатора по конкретной специализации и должен быть в объеме не менее 50 часов. Лица, получившие сертификат по учебной программе «Специализированный курс медиации», ведут практическую деятельность в качестве медиатора на профессиональной основе, в том числе с конкретной специализацией, без права преподавания медиации [3]. И здесь темы, которые имеют отраслевое значение в применении медиации в уголовных, гражданских, трудовых, семейных и др. спорах и конфликтах. Это и есть в основном практическая часть курса «Основы медиации» для бакалавриата, которая указывает основные темы практических занятий.

Также «Правила...» содержат «Курс подготовки тренеров медиаторов» предназначенный для подготовки профессионального медиатора, желающего проводить обучение по медиации и должен быть в объеме не менее 32 часов. При этом профессиональный медиатор должен иметь сертификаты по учебным программам «Общий курс медиации» и «Специализированный курс медиации». Что касается обучения бакалавров, то необходимость включения тем «Курса подготовки тренеров медиаторов» в УМКД исключается.

Программа обучения по курсу «Основы медиации» предусматривает теоретическую часть (чтение лекций), проведение практических занятий, тренингов, деловых игр.

В целом, курс «Основы медиации» необходимо разделить на два модуля: модуль 1 «Теоретические основы медиации» и модуль 2 «Специализированные основы медиации». Каждый модуль курса «Основы медиации» завершается итоговой аттестацией.

Итоговая аттестация включает в себя два уровня проверки знаний и навыков медиатора: теоретические знания проверяются в форме собеседования или тестирования; практические навыки проверяются и оцениваются на практических занятиях и по результатам имитационной медиации.

Рекомендуем в модуль 1 «Теоретические основы медиации» включить такие темы как:

1. Понятие и виды альтернативного разрешения споров.
2. Определение конфликта. Разрешение и трансформация конфликта.
3. Понятие и принципы медиации.
4. История возникновения медиации
5. Виды и модели медиации в современном мире

6. Законодательство Республики Казахстан по медиации. Правовое регулирование медиации.

7. Восприятие и коммуникация в медиации.

Рекомендуем в модуль 2 «Специализированные основы медиации» включить такие темы как:

1. Процедурные аспекты проведения медиации. Правила проведения процедуры медиации.

2. Работа с интересами сторон.

3. Правовой статус медиатора. Этические нормы в медиации.

4. Особенности разрешения споров, возникающих из гражданских, трудовых, семейных.

5. Особенности разрешения конфликтов по уголовным делам правоотношений.

6. Применение медиации в межэтнических отношениях

7. Международный опыт в области применения медиации [4].

Важную роль в усвоении нового курса «Основы медиации» играют практические занятия. И здесь важно уделить внимание рассмотрению особенностей разрешения споров, возникающих из гражданских, семейных, трудовых правоотношений [5], организуя занятие в виде тренинга. Аналогично рассмотреть особенности разрешения уголовных дел с применением медиации [6]. И завершить курс изучением темы о международном опыте в области применения медиации [7].

В своем докладе на 24 сессии АНК 26 апреля 2016 года Президент страны Н.А. Назарбаев подчеркнул: «До 2011 года, когда был принят закон о медиации, никто не знал, как к нему подступиться. Ассамблея проявила инициативу, и вопрос сдвинулся с места. Развитие сети медиаторов снизило нагрузку на суды, усилило правовую культуру и правосознание в обществе» [8]. В настоящее время медиация действительно получает широкое применение в обществе.

При подготовке материалов к занятиям можно использовать опыт Центра медиации Северо-Казахстанской областной ассамблеи народа Казахстана (СКО АНК). Главной целью деятельности данного Центра является развитие института медиации в рамках деятельности СКО АНК по обеспечению общественного согласия в регионе. Благодаря помощи СКО суда в марте был оформлен и открыт кабинет медиации в областной ассамблее. Важным событием этого периода стало подписание Меморандума от 1 апреля 2016 года о взаимном сотрудничестве по развитию института примирительных процедур для урегулирования правовых споров. Меморандум подписали - СКО суд, Общественный совет СКО, СКО филиал партии «Нұр Отан», секретариат СКО АНК, СКО коллегия адвокатов, Нотариальная палата СКО, ОО «Центр медиации и права «Содружество» СКО и «Институт развития местного самоуправления.

30 июня 2016 года был подписан Меморандум между Ассамблеей народа Казахстана и Верховным судом Республики Казахстан. С этого момента начинается этап сотрудничества между СКО судом и СКО АНК на основе плана по реализации Меморандума. Первым успешным совместным мероприятием стала организация Республиканской акции «День медиации» от 5 августа 2016 года с проведением круглого стола и Дня открытых дверей при Дому дружбы и во всех районах области. Советом по медиации СКО АНК утвержден медиа-план информационного освещения мероприятий по развитию

института примирительных процедур и альтернативных способов разрешения споров, в том числе, медиации.

В настоящее время ведется работа по организации регистрации реестра профессиональных и непрофессиональных медиаторов как в АНК СКО, так и по региону. Центром медиации СКО АНК разработан проект «Кодекса чести медиатора». Планируется работа по активизации деятельности кабинетов медиации в районах с обучением непрофессиональных и профессиональных медиаторов. Всё это представляет очень ценный практический материал, который необходимо использовать в ходе разработки УМКД.

Дисциплина «Основы медиации» предназначена для студентов 4 курса и занимает важное место в системе профессиональной подготовки будущего специалиста. Она позволяет обеспечить системность и непрерывность процесса формирования профессиональных компетенций и профессиональной подготовленности будущего специалиста к работе с людьми в конфликтных ситуациях. Имеет междисциплинарную связь в образовательном процессе с дисциплиной «Юридическая психология» и «Конфликтология». В целом, изучение курса «Основы медиации» позволит повысить качество юридического образования с учетом современных требований к подготовке будущего конкурентоспособного специалиста.

Дисциплина тесно связана с юридической наукой и практикой урегулирования и разрешения правовых споров и конфликтов. Рост конкуренции на казахстанском рынке профессионального юридического образования диктует необходимость разрабатывать и внедрять такие учебные дисциплины, которые будут отвечать спросу на рынке труда. Введение новой дисциплины в образовательный процесс отвечает задачам совершенствования системы юридического образования.

Исходя из вышесказанного, определяем требования к освоению содержания дисциплины. Студенты в результате изучения дисциплины должны иметь представление:

- о роли процедуры медиации в развитии судебной системы в Республики Казахстан;
- специфике медиативного подхода к разрешению споров (конфликтов);
- о динамике конфликтов, стратегиях поведения личности в конфликтной ситуации;
- о специфике процедуры медиации в разрешении гражданских, семейных и трудовых споров и др.

Студенты в результате изучения дисциплины должны знать:

- Закон Республики Казахстан «О медиации» от 28 января 2011 года и др. нормативно-правовые акты, определяющие применение и проведение медиации;
- правила и приемы анализа споров (конфликтов) и проведения медиации;
- виды, структуру, этапы медиации, динамику поведения участников медиативной сессии;

Студенты в результате изучения дисциплины должны уметь:

- наблюдать, распознавать и учитывать в процедуре медиации невербальные сигналы поведения ее участников;
- достигать состояния «присутствия, естественности и сознательности, открытости, симпатии и уважения», значимые для достижения результатов медиации;
- применять техники медиации для урегулирования разнообразных конфликтов в личной и профессиональной жизни.

Таким образом, курс «Основы медиации» предполагает получение знаний, умений, приобретение навыков, необходимых для понимания медиации как одного из видов примирительных процедур, а также подготовка к деятельности в качестве

медиатора в сфере урегулирования споров (конфликтов), возникающих из гражданских, трудовых, семейных и иных правоотношений с участием физических и (или) юридических лиц, а также рассматриваемые в ходе уголовного судопроизводства по делам о преступлениях небольшой и средней тяжести. Целью дисциплины «Основы медиации» является формирование основ стратегии сотрудничества с людьми в конфликтах и спорах.

Курс «Основы медиации» позволяет систематизировать знания фундаментальных, отраслевых и прикладных юридических наук бакалавриата по группе специальности «Право». Благодаря этому студенты будут более подготовленными к выполнению своих профессиональных обязанностей в будущем.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан от 28 января 2011 года № 401-IV «О медиации», с изменениями и дополнениями по состоянию на 01 января 2016 года // ИПС «Әділет», 2016
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании», с изменениями и дополнениями по состоянию на 09 апреля 2016 // ИПС «Әділет», 2016
3. Постановление Правительства Республики Казахстан от 3 июля 2011 года № 770 «Об утверждении Правил прохождения обучения по программе подготовки медиаторов», с изменениями и дополнениями по состоянию на 02 января 2012 года // ИПС «Әділет», 2016
4. Гражданский процессуальный кодекс Республики Казахстан от 31 октября 2015 года, с изменениями и дополнениями по состоянию на 08 апреля 2016 года // ИПС «Әділет», 2016
5. Уголовно-процессуальный кодекс Республики Казахстан от 4 июля 2014 года, с изменениями и дополнениями по состоянию на 09 апреля 2016 года // ИПС «Әділет», 2016
6. Самойленкова Ж. Медиация в США, Израиле и России // Электронный ресурс // <http://publex.ru/news/19/>
7. Выступление Н.А. Назарбаева на 24 сессии Ассамблеи народа Казахстана // Казахстанская правда. – 27 апреля. – 2016. – С. 2

УДК 378

О РОЛИ И ЗНАЧЕНИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Никифоров А.В.

(д.ф.н., профессор кафедры «Правовые дисциплины», СКГУ им. М.Козыбаева)

Куртова З.К.

(к.и.н., доцент кафедры «Правовые дисциплины», СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының жоғарғы оқу орындарында қоғамдық-гуманитарлық пәндерді оқыту мәселелері жан-жақты баяндалған. Дін бостандығы мен еркіндікті сақтау шарты болып табылатын «дінтану» курсының зайырлы оқу орындарының бағдарламаларына енгізу маңыздылығы айқындалған.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы гуманитарного образования в системе высшей школы. Сокращение курсов и количества часов социально-гуманитарных дисциплин может способствовать снижению духовно-нравственной культуры человека. Рассматривается значение и важность курса «Религиоведение» для религиозного просвещения и необходимость внедрения его в систему высшего образования.

Annotation

In the article the problems of humanitarian education in higher school. The reduction of courses and number of hours of social-humanitarian disciplines can contribute to the decline of moral and spiritual culture of man. Discusses the meaning and importance of the course «Religious studies» religious education and the necessity of its introduction into the system of higher education.

Образование современного человека зависит, прежде всего, от состояния естественных наук, которые являются двигателем социального и технического прогресса, но воспитание человека не заканчивается с восприятием им естественно-научных знаний, а дополняется гуманитарным образованием. Оно-то и является определяющим в духовно-нравственной культуре человека, отражающей его этническую и религиозную специфику. Говорить о национальной системе образования необходимо, прежде всего, подразумевая ее будущее состояние в социогуманитарной сфере [1].

Мы живем в светском, полиэтническом и поликонфессиональном государстве. В такой многонациональной поликонфессиональной стране, как наша, взаимопонимание, взаимотерпимость, знание менталитета, культуры друг друга очень важно. Этому надо последовательно и терпеливо учить, системно формировать в процессе обучения как в школе, так и в ВУЗе. К сожалению, из программ высшего образования безвозвратно уходят общественно-гуманитарные дисциплины, основная цель которых мировоззренческая. Гносеологические функции гуманитарных наук оказались не востребованными на данном этапе развития общества. Возможно ли воспитание и обучение без философского мировидения, которое делает «понятным» многие сложные процессы?

Чтобы быть настоящим гражданином необходимо знать историю своей страны, обычаи, традиции, литературу, музыку, этническую психологию, то есть, культуру своего народа в широком смысле. А поскольку Казахстан в настоящее время является полиэтническим государством, понимание собственных национальных истоков немыслимо без диалога прежде всего с культурами тех народов, представители которых проживают в Казахстане. Чтобы сохранить мир и согласие, естественно, каждому казахстанцу с ранних лет следует знакомиться с культурными особенностями своих соседей и, прежде всего, гостеприимного казахского народа, принявшего в свою семью представителей многих этносов. Но из учебных программ вузов республики исчез курс «культурологии», который системно формировал представление о взаимодействии культур как фактора межнационального согласия в Казахстане. Данный курс предполагается изучать в рамках элективных дисциплин, но заведующие выпускающих кафедр некоторых университетов стараются внести в учебные планы собственные дополнительные курсы, забывая о культурологии. Это, на наш взгляд, сужает мировоззренческий кругозор будущих специалистов.

Не способствует воспитанию патриотизма и то обстоятельство, что государственный экзамен по предмету «История Казахстана» в ряде Вузов принимается не в традиционной устной форме, а с помощью компьютерного тестирования. Компьютерное тестирование гуманитарных дисциплин не дает возможности понять насколько усваиваются студентами сложные мировоззренческие понятия. Из учебных программ юридических факультетов исчез и такой специализированный курс как «логика». Думается, что настоящим юристам необходимо владеть логикой доказательств, культурой мышления и речи. Логика преподается в рамках курса философии в пределах тех часов,

которые выдаются на весь предмет. А ведь «логика» - специализированный курс, требующий особого изучения и отдельных часов.

Из программ педагогических факультетов исключены такие предметы, как «этика» и «эстетика». Возможно, ли стать настоящим педагогом без знания основ нравственности и прекрасного? Уже сегодня мы должны начать серьезную работу по подготовке курсов «Қазақ өнерінің тарихы», «Халықтардың салт-дәстүрлерінің ерекшеліктері». Возврат и внедрение названных курсов и предметов в образовательный процесс республики позволит нам выпускать культурных, высокообразованных специалистов с широким мировоззренческим кругозором, свободным от политико-религиозного экстремизма.

Гармонизация межэтнических и межконфессиональных отношений в Казахстане в немалой степени определяется правилами нашего общежития, которые формируются у тех, кто сегодня сидит за школьной партой и студенческой скамьей. Будущее межэтнических и межрелигиозных отношений в известной степени связано с современным образованием школой, с тем, как осуществляются в ней гуманитарное обучение и воспитание, в том числе преподавание таких предметов как «история мировых религий», «религиоведение» или «философия религии».

В Республике Казахстан проживают представители более 130 этносов, исповедующих различные религии, а также атеисты и люди, относящиеся к религии и атеизму индифферентно. Немало в Казахстане и внеконфессиональных верующих, которые не посещают религиозные организации. Они, как правило, независимо от их уровня образования отождествляют свою этническую принадлежность с религиозной. Это заблуждение наших сограждан используют проповедники различных религий, в частности мусульманские священнослужители, внушая, что «казах» и «мусульманин» – идентичные понятия.

Внеконфессиональную религиозность поддерживают посредством проповеднической деятельности богословы различных религий в сети Интернет. В религиозном многообразии республики при возрастающем миссионерстве со стороны иностранных проповедников различного толка, подкрепляемого финансовой помощью из-за рубежа, нашим согражданам достаточно сложно найти правильные мировоззренческие ориентиры. При этом не следует забывать, что проповедь фанатичного иноверия не только разрушает сложившийся менталитет народов Казахстана, но и грозит нашей стране распространением среди граждан чуждых нам идей политико-религиозного экстремизма и терроризма. Этими идеями вооружают мусульман Казахстана обучающихся в религиозных школах исламских стран. Исламским священнослужителям за рубежом, где они проходили специальное богословское обучение, преподносили знания по исламу с нежелательным для нашей страны политическим подтекстом.

Знания о религиях мира и концепциях свободомыслия становятся потребностью современного человека, так как ему необходимо ориентироваться в сложившемся мировоззренческом калейдоскопе. Поэтому в учебных заведениях нашей страны необходимо преподавать курс «религиоведение». Хотя наша страна является светским государством, однако, в обществе заметна дискуссия относительно того, какая или какие религии должны иметь в Казахстане приоритет, которая из них сыграла большую роль в истории. И эта дискуссия не так безобидна, как кажется на первый взгляд.

В нашей республике церковь отделена от государства, а школа - от церкви. Однако религиозные организации пытаются проявлять заметную активность в сфере образования. С начала 90-х гг., когда ухудшилось социально-экономическое положение граждан нашей страны, религиозные организации активизировали миссионерскую деятельность, особое внимание обратив на малоимущее население и молодежь. Например, Духовное Управление Мусульман Казахстана (ДУМК) большими тиражами стало издавать мусульманскую богословскую и учебную литературу на языках народов Казахстана, в том числе и на русском языке. Была проявлена определенная активность в исламском просвещении граждан Казахстана через средства массовой информации. Одним из направлений деятельности ДУМК стало налаживание мусульманского воспитания в детских садах и в средних школах государственной системы образования, организация медресе при мечетях. Эта деятельность ДУМК дала определенные результаты. Происходит рост числа мусульманских общин (в настоящее время их свыше 3000) и ведется строительство новых мечетей, нередко с помощью мусульманских государств [2].

В этих условиях уместно вспомнить о известной истине: кто платит, тот и заказывает музыку. Слабое знание населением основ ислама при сложных отношениях между различными направлениями данной религии, усиление потока религиозной литературы, нередко пропагандирующей нетерпимые отношения к инакомыслящим, чревато обострением внутррелигиозной и внутривосточной обстановки в республике.

Русская православная церковь также заботится о религиозном и нравственном воспитании подрастающего поколения. При многих церквях открываются церковноприходские и воскресные школы по изучению основ православия, организованы общественные объединения «Светоч», помогающие верующей молодежи из Казахстана, независимо от их национальности, получать высшее духовное образование в России. В Алматы создан Международный Православный благотворительный фонд «Веди», основной задачей которого является восстановление православной духовной культуры [3].

Такие же цели в отношении молодежи Казахстана преследует и Римско-католическая церковь, а также многочисленные протестантские церкви, иностранные миссионерские центры и представители разнообразных нетрадиционных культов.

Формы работы с молодежью в религиозных школах весьма разнообразны: это и пропаганда здорового образа жизни, борьба с наркоманией, потреблением алкоголя и табака, что обосновывается религиозными канонами ислама, христианства, некоторыми нетрадиционными культурами и т.д. При целом ряде религиозных объединений функционируют спортивные секции, детские лагеря отдыха, создаются театральные студии, хоровые кружки. И это привлекает молодежь в религиозные организации, в то время как государство значительно ослабило воспитательную деятельность среди подрастающего поколения.

Отметим, что влияние религиозных организаций на подрастающее поколение неоднозначно. Необходимо осознавать как «плюсы» так и «минусы». С одной стороны как положительный факт нужно отметить, что уже сегодня религиозные объединения активно участвуют в воспитании у верующих чувства казахстанского патриотизма. Практически все богослужения в мечетях, церквях и молитвенных домах начинаются или заканчиваются молитвами за народ и правительство Казахстана. А с другой стороны молодежную аудиторию, порой

даже через систему школьного образования, буквально атакуют религиозные фонды, организации, объединения. Например, известная американская ассоциация «Новая жизнь», пустившая прочные корни в Казахстане, располагает значительными материальными ресурсами, многочисленным проповедническим составом, умело преподносит детям по ярким пособиям доктринальные положения новой веры.

Переход к рыночной экономике породил в нашей стране проблемы бедности и безработицы. В связи с этим немаловажным моментом в решении этих острых проблем является гуманитарная помощь, поставляемая по линии различных религиозных объединений. Но не нужно забывать, что зачастую она становится элементом миссионерской деятельности. И эта деятельность зарубежных миссионеров может привести к проникновению на территорию нашей республики политико-религиозного экстремизма, к нестабильности в этноконфессиональной сфере.

Поэтому, на наш взгляд, своевременным является предлагаемое в «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года» внедрение курса «религиоведение» в программы средних, среднеспециальных и высших учебных заведений нашей страны. Однако Министерство образования и науки Республики Казахстан в полной мере не обращает внимания на данный пункт правительственного документа и не слышит повсеместного мнения по этому вопросу религиоведов. Например, 23-24 июня 2006 года Комитет по делам религий при Министерстве юстиции РК на расширенном заседании с участием профессиональных религиоведов, правоведов и сенаторов Парламента, принял резолюцию с обращением к МОН РК о необходимости внедрения в программы учебных заведений курса религиоведения, чтобы предотвратить проникновения в сознание молодежи нежелательных политико-религиозных экстремистских взглядов. Но и этого призыва частично не услышали в Министерстве образования и науки Республики Казахстан. Не беспокоят чиновников от образования акции политико-религиозного экстремизма, участвовавшие в нашей стране.

В последние годы основы религиоведения стали преподавать в средних школах, но данный курс исчез из программ высших учебных заведений. Нет курса «История мировых религий» и в программах для будущих учителей- историков, а кому как не им преподавать данный предмет школьникам. Квалифицированный светский педагог должен дать ученику представление о мировых религиях, о великих памятниках религиозного искусства и культуры, храмах, в том числе о Священных книгах, этнических обрядах, традициях, а также изложить основные идеи свободомыслия и атеизма. Важно, чтобы знания о религиях и свободомыслии были направлены, с одной стороны, на обеспечение свободного и сознательного выбора системы ценностей, а с другой – на выработку у учащихся доброжелательного, толерантного отношения к носителю любой иной гуманной мировоззренческой ориентации.

Вполне закономерно, что данные предметы в светской школе должен вести светский педагог, без предвзятости освещающий различные религиозные системы и их культовую практику, а также концепции свободомыслия. Богослов или священнослужитель не может быть преподавателем религиоведения в светской школе, так как он будет пропагандировать свою религию как истинную, а другие – как ложные. Твердо находясь на позициях собственной вероисключительности, он будет, предвзято относиться к идеям свободомыслия.

Сегодня среди христиан и мусульман немало фундаменталистов, отстаивающих свою вероисключительность и истинность, негативно относящихся к инакомыслящим. Стоять на позиции этнической исключительности также опасно, поскольку она умаляет достоинства других народов, вызывает негативное отношение, создает межнациональное напряжение, а отождествление этнического и религиозного способствует обособлению народов друг от друга. И потому религиозное противостояние, пропаганда одного или двух вероучений как истинных, угодных государству, воспринимались и воспринимаются сегодня как пропаганда, направленная против другого вероисповедания. А так как многие смешивают национальную и религиозную принадлежность, то и, следовательно, против другого народа.

В настоящее время перед человечеством стоит задача не только социально-экономической консолидации, но и осознания духовного единства всех людей. И особенно важна эта задача для мультикультурных государств, к числу которых относится и Республика Казахстан. Очевидно, что наше государство, считающее себя светским, должно учитывать в своей политике интересы всех слоев населения, независимо от их религиозной и этнической принадлежности. Президент нашей страны заботится о благоприятной этноконфессиональной ситуации и в мире в целом, так как под его патронатом в столице нашего государства во Дворце мира и согласия проходят Съезды лидеров мировых и традиционных религий. Мы понимаем, что руководители религиозных объединений никогда не пойдут на компромисс с другими конфессиями в области догматических положений, но религиозные лидеры могут решать и решают общечеловеческие проблемы по сохранению мира между народами, исповедующими разнообразные религии.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана от 27 января 2012 года «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» отмечает: «Важно усилить воспитательный компонент процесса обучения. Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» [4].

Французское слово «толерантность» - терпимость, не в полной мере отражает те отношения, которые сложились в этноконфессиональной сфере нашей страны. Дословно лат. «tolerantia» и англ. «tolerance» можно перевести своеобразным синонимом «терпимость». Можно терпеть, но в то же время ненавидеть. Отношения между народами и религиями Республики Казахстан следует определять другим понятием. Например, комплементарность - взаимная симпатия (антипатия) индивидов, определяющая деление на «своих» и «чужих». Или конвергентность - взаимное уважение различных точек зрения в целях выработки общего решения. Возможно не следует искать в иностранных словарях понятие, выражающее этноконфессиональные отношения в Казахстане, поскольку они отражают своеобразную казахстанскую модель. На наш взгляд, в казахском языке можно и нужно найти понятие, которое выражало бы отношения взаимопонимания, взаимоуважения в этноконфессиональной сфере нашего Отечества. В качестве общего концепта можно использовать слова «сабырлық», «татулық», «төзімділік».

Так или иначе преподавателей высших учебных заведений беспокоит то обстоятельство, что высшее образование «теряет» свои мировоззренческие и

философско-теоретические ориентиры. Социально-гуманитарные дисциплины всегда с успехом выполнявшие функции, консолидирующие общество, безжалостно сокращаются либо заменяются различными курсами. Неуклонно сокращаются часы по предметам «история Казахстана», «всемирная история», «философия», «культурология». В число предметов сокращенных в количестве часов попали в 2016-2017 учебном году учебные дисциплины «политология» и «социология». Необходимо понять, что наступает момент когда абстрактные гуманитарные науки оказываются востребованы обществом.

Литература:

1. Нысанбаев Ә. Адам және ашық қоғам. Человек и открытое общество. – Алматы, 1992 – 272 б.
2. Информационно-методические материалы по организации работы средств массовой информации в сфере профилактики религиозного экстремизма и терроризма. – Астана, 2006
3. Трофимов Я.Ф. Межконфессиональное согласие – залог стабильности государства. – Караганда, 2006
4. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана 27 января 2012 года. «Социально- экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». – Петропавловск: Акимат Северо-Казахстанской области, 2012.- 40 с.

УДК 371.322

ДЕНОТАТНЫЙ ГРАФ К ПОНЯТИЮ «ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ»

Ордабаева Ж.Ж., Кангужина К.М.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Бұл мақаланың мазмұны мен құрылымы педагогика ғылымын оқытуды іскерлік мәселесе тұрғысынан жүзеге асыруды және білім беру барысында осы мәселені жүзеге асыруға практикалық ұсыныстарды қарастырады.

Аннотация

Содержание и структура данной статьи отражает проблему реализации деятельностного подхода к обучению в педагогической науке, также раскрывая практические рекомендации решения данной проблемы в процессе обучения учащихся.

Annotation

The content and structure of this article reflects the problem of realization of activity approach to training in pedagogical science, also revealing practical recommendations to solve this problem in the learning process of students.

Проблема формирования личности выступает приоритетом политики государств, обеспечивая их конкурентоспособность в мировом сообществе.

Так, инициированный Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы [1] поставил на уровне среднего общего образования ряд целей и задач, выполнение которых будет способствовать формированию главных функциональных качеств личности (инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни).

Одним из ожидаемых результатов от реализации данного плана [1] в рамках учебно-методического обеспечения является обновление и активное внедрение в педагогическую практику современных технологий и подходов к обучению учащихся, обеспечивающих личностную ориентацию, дифференциацию, практическую направленность, активный развивающий и системно-деятельностный характер образования.

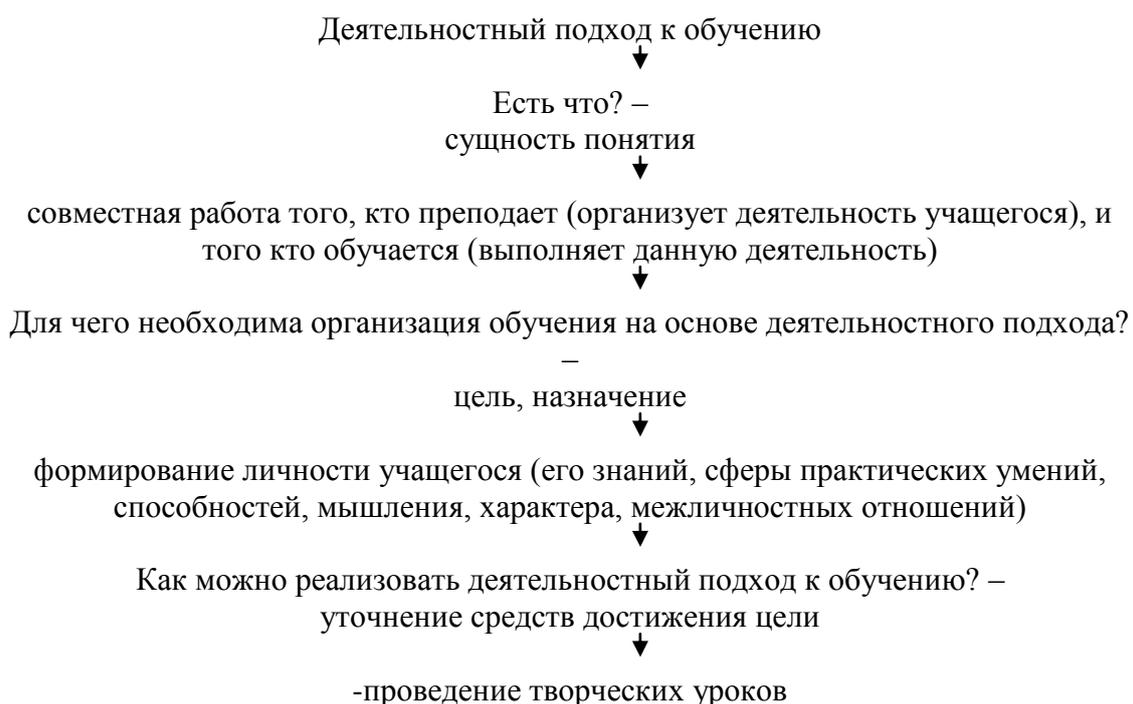
Данное положение задает вектор рассуждений и определяет замысел нашей статьи.

В качестве методологической основы деятельностной подачи содержания обучения выступает теория деятельности и основанный на ней деятельностный подход к обучению.

Деятельность выступает предметом изучения в философии, психологии, педагогике, и в каждой из этих наук существуют свои трактовки данного понятия:

- человеческая форма активного отношения к окружающему миру, к другим людям;
- путь практического созидания предметного мира;
- система взаимодействия человека с миром;
- единица жизни.

Проведя анализ концепции Э.М. Браверман [2] на проблему деятельностного подхода к обучению нами был составлен денотатный граф, отражающий его суть (рисунок 1).



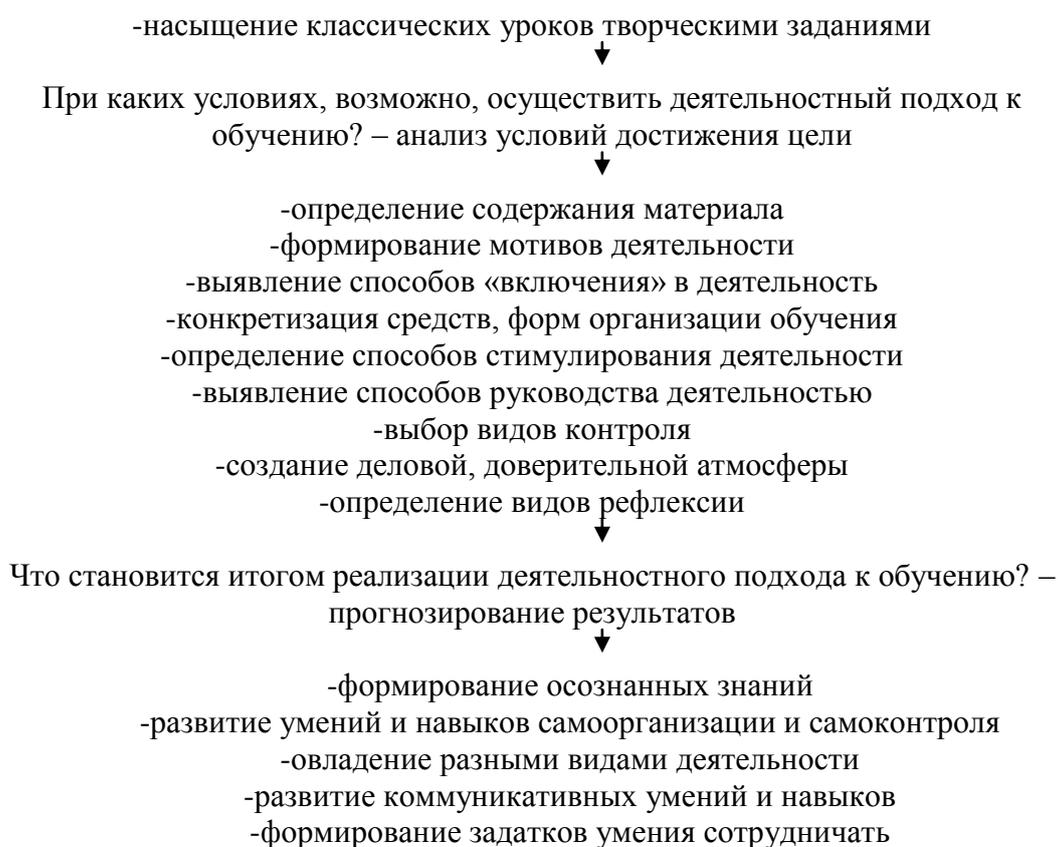


Рисунок 1. Денотатный граф к понятию «Деятельностный подход к обучению»

Учитывая, что понятие «творчество» является основой денотатного графа, дадим ему научно-теоретическую интерпретацию. Из определений, приведенных в основных справочных изданиях по психологии и педагогике, нам импонируют следующее: это «всякая теоретическая или практическая деятельность, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [3, с.649].

По мнению А.В. Хуторского, творческий урок «воплощает структурные элементы образовательной программы: смысл, цели, задачи, фундаментальные образовательные объекты и проблемы, виды деятельности учащихся, предполагаемые результаты, формы рефлексии и оценки результатов» [4, с.554].

Автор рекомендует разработку творческого урока строить с поиска ответов на вопросы:

-что именно будет создано учащимися (собственный образовательный продукт) в направлении изучаемой темы?

-как обеспечить данный процесс?

Согласно Э.М.Браверман [2], в структуру классического урока необходимо включать следующие творческие задания:

-задания, требующие воспроизведения данных или репродукции;

-задания, требующие простых мыслительных операций;

-задания, требующие сложных мыслительных операций;

-задания, требующие творческого мышления.

Таким образом, отметим, что для достижения цели – формирование личности учащегося, способной соответствовать требованиям современного мира, учителю необходимо проводить целенаправленную и системную работу по созданию соответствующей образовательной среды (проведение творческих уроков, насыщение классических уроков творческими заданиями), особое внимание уделяя развитию рефлексивных умений как качественного критерия оценки деятельности учителя, учащихся.

Литература:

1. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы. – Астана, 2012
2. Преподавание физики, развивающее ученика: Кн.1. Подходы, компоненты, уроки, задания/Сост. и под. ред. Э.М.Браверман: Пособие для учителей и методистов. - М.: Ассоциация учителей физики, 2003. – 400 с.
3. Большой психологический словарь/Сост. и общ.ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2007. - 639 с.

УДК 159.9

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Павловская Н.Г.

*(ст. преподаватель кафедры "Педагогика и психология" СКГУ им. М. Козыбаева,
магистр педагогических наук по специальности "Педагогика и психология",
кандидат психологических наук)*

Андатпа

Қазіргі уақытта біздің елімізде тұрып жатқан ұлттардың тілдерін зерттеу мәселесі өзеті болып табылады. Қазақстандағы халықтар өкілдерінің алдыңғы буынын жастардың ана тілін ұмытуы қатты мазасыздандырады. Білім беру мен мансап жолында қазақ, орыс, ағылшын тілдерін қатар меңгеру қазіргі өмір шындығы. Мақалада этникалық тілдердің маңыздылығы мен өзектілігінің қаншалықты екендігін, оларды оқып-үйренуге мотивацияны қалай жоғарылату керектігінің мәселелері қарастырылады.

Аннотация

Проблема изучения языков народов, населяющих нашу страну, в настоящее время является весьма актуальной. Старшее поколение представителей народов Казахстана обеспокоено, что молодёжь забывает (не знает) родной язык. Но реальность нашего времени в том, что, для дальнейшего образования и карьеры молодежи нужны казахский, русский и английский. В статье рассматривается проблема: как убедить молодёжь, что этнические языки сегодня также важны и актуальны, и какая должна быть мотивация к их изучению.

Annotation

The problem of studying the languages of the peoples inhabiting our country at the present time is relevant. The older generation of representatives of the peoples of Kazakhstan is concerned about, young people forget (not know) native language. But the reality of our time is, for further education and careers young people need Kazakh, Russian and English. The article deals with the problem: how to convince ethnic languages today are also important and relevant, and what should be the motivation for their study.

В Казахстане уделяется большое внимание изучению языков народов, населяющих нашу страну. По государственной программе учебники нового поколения издаются в стране на шести языках: уйгурском, узбекском, турецком, немецком и соответственно на казахском и русском языках. Обучение в школах осуществляется на государственном, казахском и русском языках. В школах предусмотрены изучение русского языка в казахских и казахского языка в русских школах, также изучаются английский, немецкий или французский языки.

Но, на территории современного Казахстана, по разным оценкам, количество проживающих национальностей, может составлять: 140, 130, 100. И обозначенные меры не могут решить проблему сохранения этнических языков.

И сегодня, старшее поколение представителей народов Казахстана обеспокоено, что молодёжь забывает (не знает) родной язык. Без языка - народа не существует, вместе с языком постепенно забываются традиции и обычаи, исторический опыт предков.

Но реальность нашего времени в том, что, для дальнейшего образования и карьеры молодежи нужны казахский, русский и английский. Как следствие возникает проблема: как убедить, что этнические языки сегодня также важны и актуальны. Какая должна быть мотивация к их изучению?

Чтобы попытаться ответить на эти вопросы, для начала рассмотрим основополагающие механизмы мотивации поведения личности.

Под мотивацией понимается система побуждений человека, направленных на достижение конкретных целей. Мотивация поведения дает ответы на вопросы: "Чего хочет человек?", "К чему он стремится?" и т.п. Побуждения человека всегда связаны с реализацией доминирующих потребностей, т. е. в основе поведения людей лежат потребности. Потребность — это переживаемая человеком нужда, удовлетворение которой жизненно важно для его существования, сохранения целостности его личности или развития индивидуальности.

Все человеческие потребности социально обусловлены. К потребностям непосредственно примыкает система таких побудительных факторов, как убеждения, взгляды, стремления, интересы, идеалы. Эта система, соотнесенная с потребностями, и становится мотивацией поведения. Мотивации, не исходящей из потребностей, не существует.

Мотивация поведения всегда эмоционально насыщена, т.к. то, к чему мы стремимся, нас эмоционально волнует. К мотивационным состояниям человека относятся интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки.

Таким образом, мотивационный механизм (побудительный и целеобразующий) состоит из сложного комплекса взаимосвязанных личностных факторов — направленности личности, ее потребностей, желаний, интересов. Мотивация является поэтому «ЗАПУСКНЫМ МЕХАНИЗМОМ» всякой человеческой деятельности. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это сказывается на выполнении деятельности.

Обозначив основные мотивационные механизмы поведения человека, попытаемся разобраться: какие же существуют проблемы мотивации изучения родного языка на сегодняшний день?

➤ У молодежи практически нет мотивации к изучению родного языка, т.к. отсутствует какая-либо потребность в этом. Если рассматривать с точки зрения

социальной и общественной значимости, то знание родных языков практически остается не использованным. Они не требуются в вузах, на госслужбе, да и в других сферах жизнедеятельности, также остаются, не востребованы. Таким образом, мотивации нет ни у детей, ни у родителей.

➤ Решение говорить в быту, не меняет ситуации. Любой филолог понимает, что воспроизведение носителей языка возможно только на уровне литературной нормы, а это классические тексты, которые нужно изучать в школе. Для этого необходимы подготовленные педагогические кадры [1].

Следовательно, чтобы у молодежи было желание изучать родного языка, необходимо наличие потребностей и видение практической реализации полученных знаний.

Исходя из выше обозначенных проблем, возникает вопрос: как сохранить и развить мотивацию изучения родных языков?

Так как проблема выявления и реализации мотивационного потенциала родного языка в другой поликультурной среде достаточно нова, поэтому я просмотрела, какие проводились научные исследования по проблеме изучения родных языков в поликультурном обществе. Существуют исследования по проблеме мотивация изучения иностранных языков в образовательных учреждениях, но специальных научных исследований, посвященных проблеме мотивации изучения родного языка в многонациональном обществе, пока не существует [2].

Мы можем оперировать только практическими наблюдениями и, связывая с теоретическими закономерностями, строить предположения.

Объективно существуют несколько видов мотивации, обеспечивающие заинтересованное учение.

Во-первых, на нее могут оказать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями общества – в совокупности они составляют ВНЕШНЮЮ мотивацию.

Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это так называемая ВНУТРЕННЯЯ мотивация, ее подвидом является мотивация успешности.

Точную характеристику (внешней) социальной мотивации дает П.М. Якобсон: такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством долга перед родителями, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлением об освоении больших ценностей культуры своего народа [3].

Вторая разновидность внешней мотивации – узоличная – определяет отношение к овладению родным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию. Здесь возможен довольно широкий диапазон морального плана. Например: «Я хочу знать язык, чтобы обучаться в данной стране». Здесь возможна и отрицательная мотивация: «Мне не нравится этот язык, но родные считают, что он мне пригодится; они сами сожалеют, что слабо им овладели, и не хотели бы, чтобы я повторил их ошибку»; «Я не люблю этот язык, но надо овладеть им, чтобы ребята убедились, что и здесь я могу быть первым».

При этом если внешняя мотивация выполняет в известном смысле «стратегическую роль», задавая извне движение на весь период обучения, то внутренняя мотивация – «тактическую», т.к. она «подогревается» самим процессом овладения языком (поэтому ее часто называют процессуальной мотивацией). Эта мотивация является близкой и актуальной: ведь учебный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы учащиеся на каждом уроке испытывали радость от удовлетворения потребностей. Внутренняя мотивация - определяет поведение, когда регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения. Внутренне мотивированные деятельности не

имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград.

Рассмотрим несколько примеров. Если ученик приходит домой и с восторгом говорит, что в школе был интереснейший урок, и он хочет почитать энциклопедию, чтобы завтра участвовать в обсуждении, то он демонстрирует пример внутренне мотивированного поведения. В данном случае направленность на выполнение урока проистекает из содержания самого урока и связана с интересом и удовольствием, которые сопровождают процесс познания и открытия нового. Когда все приятели бегут записываться в секцию каратэ-до, потому что это стало модным (пример внешней мотивации), а наш ученик направляется в городошную секцию, потому что только это ему интересно, он вновь демонстрирует внутренне мотивированное поведение.

Разновидность внутренней мотивации как основной причины изучения родного языка - это возможность коммуникации, т.к. коммуникативность – это первая и естественная потребность изучающих родной язык. Несмотря на столь очевидную потребность, этот тип мотивации труднее всего сохранить. Дело в том, что при овладении родным языком в другой языковой среде он предстает как искусственное средство общения. Молодые люди, овладевшие родным языком, редко или вообще не используют его при общении друг с другом, поэтому как это ни парадоксально, если делать ставку только на естественную коммуникацию, вряд ли удастся сохранить мотивацию и добиться успеха.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину овладения родным языком и обеспечивающую его результативность, нужно иметь ввиду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ребенка, она определяется его собственными побуждениями, пристрастиями и его потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. И учитель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания для возникновения личной заинтересованности в работе - знание самих учащихся.

Каковы же способы стимулирования коммуникативной мотивации? Г.В.Рогова предлагает рассматривать эти способы на всех этапах обучения в связи со всеми видами речевой деятельности:

- заронить интерес к языковому «строительному материалу»;
- учащиеся должны ощущать необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей;
- важным видом внутренней мотивации является инструментальная мотивация, вытекающая из положительного отношения учащихся к определенным видам работы.

Главные моменты вызова коммуникативной мотивации - это постановка задач урока и определение и организация содержания занятий. В соответствии с требованиями современной дидактики учитель должен ставить в известность о задачах урока, «ибо активность возникает лишь тогда, когда задача ... принимается учеником» [4]. Принятие задачи учащимися – это отправной момент для возникновения мотивации и успешного осуществления задачи.

Следовательно, побуждающей причиной к изучению станет четкое:

1. выявление мотивационных возможностей родного языка учащихся;
2. определение мотивационного потенциала родного языка учащихся в зависимости от условий и задач обучения;
3. повышение эффективности обучения родному языку через формирование положительных мотивов средствами родного языка;
4. для повышения эффективности обучения родному языку необходима целенаправленная работа по формированию мотивации его изучения;

5. мотивация изучения родного языка формируется, прежде всего, содержанием учебного материала;

6. эффективным средством повышения уровня мотиваций изучения родного языка, является использование фактов и явлений родного языка учащихся.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Действительно, нужна четкая мотивация для изучения родного языка. В данном случае надо учитывать, что для формирования мотивации изучения родного языка, важное значение имеют следующие факторы:

1. Реальная перспектива практической значимости владения родным языком.

2. Социальное окружение (семья, близкие) должны формировать у детей:

ценностное отношение к культуре, истории, традициям своего народа;

понимание, что родной язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным народом;

осознание, что родная речь – это бесценное сокровище, основа идеологии и психологии народа, его генетическая память.

3. Организация и изучение родного языка должно формировать:

осознание роли родного языка как средства национального общения, понимание необходимости владения родным языком;

познавательные мотивы, связанные непосредственно с предметом учебной деятельности (с изучением родного языка);

интерес к языку, через привлекательность самой учебной работы по усвоению языка.

Литература:

1. Хусаинова М. К. Стимулятивно-мотивационное использование родного языка на уроках русского языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / М.К. Хусаинова. - Москва, 1995. - 14 с.
2. У севастопольских школьников нет мотивации к изучению родного языка (31.08.2008). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://novocrimea.ru/sevas/204174.html>
3. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: МПСИ, 1998. –340 с.
4. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе. /Д.Н.Богоявленский Н.А. Менчинская – М.: Просвещение, 2002. –340 с.

УДК 378.147.88

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АППАРАТНОЙ ПЛАТФОРМЫ ARDUINO В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Петров П.А.

(докторант СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Бұл мақалада инженерлік студенттер зерттеуде тұғырнамасы Arduino Uno микроконтроллерлардың қажеттігін көрсетеді.

Аннотация

В этой статье приведена необходимость применения платформы Arduino Uno при изучении микроконтроллеров студентами инженерных специальностей.

Annotation

This article shows the need for a platform Arduino Uno microcontrollers in the study of engineering students.

Аппаратная платформа Arduino имеет огромную практическую ценность для студентов, обучающихся на инженерных специальностях. На кафедре «Энергетика и радиоэлектроника» СКГУ им. М. Козыбаева нашла свое применение одна из таких платформ как Arduino Uno, славящаяся своей простотой и практичностью. В частности, она активно используется на лабораторных и практических работах по дисциплинам «Мехатроника и робототехника», «Микроконтроллеры и микропроцессоры в электроэнергетике», «Микроконтроллеры и специальные микропроцессоры» у специальностей 5В071600 – «Приборостроение», 5В071800 – «Электроэнергетика» и 5В071900 – «Радиотехника, электроника и телекоммуникации». Плата Arduino Uno имеет довольно компактную форму, что позволяет ей свободно умещаться в ладони. На рисунке 1 изображена плата Arduino Uno в сравнении габаритов со спичечным коробком.



Рисунок 1. Плата Arduino Uno в сравнении со спичечным коробком

Теперь стоит разобраться, что собой представляет архитектура таких плат. Arduino Uno контроллер построен на ATmega328. Платформа имеет 14 цифровых вход/выходов (6 из которых могут использоваться как выходы ШИМ), 6 аналоговых входов, кварцевый генератор 16 МГц, разъем USB, силовой разъем, разъем ICSP и кнопку перезагрузки. Для работы необходимо подключить платформу к компьютеру посредством кабеля USB, либо подать питание при помощи адаптера AC/DC или батареи. В отличие от всех предыдущих плат, использовавших FTDI USB микроконтроллер для связи по USB, новый Arduino Uno использует микроконтроллер ATmega8U2. "Uno" переводится как один с итальянского и разработчики тем самым намекают на грядущий выход Arduino 1.0. Новая плата стала флагманом линейки плат Arduino. Для сравнения с предыдущими версиями можно обратиться к полному списку плат Arduino. Основные характеристики платы вынесены в таблицу 1.

Таблица 1. Основные характеристики платы Arduino Uno

Микроконтроллер	ATmega328
Рабочее напряжение	5 В
Входное рекомендуемое напряжение	7-12 В
Входное предельное напряжение	6-20 В

Цифровые входы/выходы	14 (6 – ШИМ)
Аналоговые входы	6
Постоянный ток через вход/выход	40 мА
Флеш-память	32 Кб
ОЗУ	2 Кб
EEPROM	1 Кб
Тактовая частота	16 МГц

Каждый из 14 цифровых выводов Uno может настроен как вход или выход, используя функции `pinMode()`, `digitalWrite()`, и `digitalRead()`. Выводы работают при напряжении 5 В. Каждый вывод имеет нагрузочный резистор (по умолчанию отключен) 20-50 кОм и может пропускать до 40 мА. Некоторые выводы имеют особые функции:

- последовательная шина: 0 (RX) и 1 (TX). Выводы используются для получения (RX) и передачи (TX) данных TTL. Данные выводы подключены к соответствующим выводам микросхемы последовательной шины ATmega8U2 USB-to-TTL.

- внешнее прерывание: 2 и 3. Данные выводы могут быть сконфигурированы на вызов прерывания либо на младшем значении, либо на переднем или заднем фронте, или при изменении значения. Подробная информация находится в описании функции `attachInterrupt()`.

- ШИМ: 3, 5, 6, 9, 10, и 11. Любой из выводов обеспечивает ШИМ с разрешением 8 бит при помощи функции `analogWrite()`.

- SPI: 10 (SS), 11 (MOSI), 12 (MISO), 13 (SCK). Посредством данных выводов осуществляется связь SPI, для чего используется библиотека SPI.

- LED: 13. Встроенный светодиод, подключенный к цифровому выводу 13. Если значение на выводе имеет высокий потенциал, то светодиод горит.

Платформа программируется посредством программного обеспечения Arduino. Из меню Tools > Board выбирается «Arduino Uno» (согласно установленному микроконтроллеру).

Микроконтроллер ATmega328 поставляется с записанным загрузчиком, облегчающим запись новых программ без использования внешних программаторов. Связь осуществляется оригинальным протоколом STK500 [1].

Таким образом, Arduino Uno – это, в первую очередь, перепрограммируемый микроконтроллер ATmega328 с вынесенной на плату периферией.

Программное обеспечение Arduino имеет довольно простой и понятный интерфейс и, что важно, имеет русифицированную версию (рисунок 2).

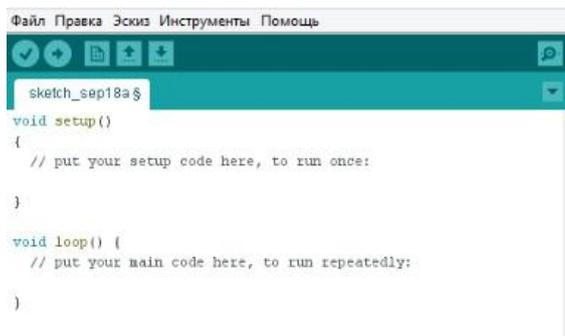


Рисунок 2. Интерфейс программного обеспечения Arduino

На лабораторных и практических занятиях, студенты, как правило, работают входами-выходами платы, которые имеют как аналоговый и цифровой характер. Для начала, проведем эксперимент с цифровыми выводами.

Напишем программу для работы с 9 выводом Arduino, который поддерживает генерацию широтно-импульсного сигнала [2, с. 49-52]. Подключим к выводу светодиода, чья яркость будет меняться с помощью ШИМ, программно генерируемого с микроконтроллера. ШИМ – это сигнал, характеризующийся изменением коэффициента заполнения:

$$D = \frac{\tau}{T}, \quad (1)$$

где τ - длительность одного импульса, T – период сигнала.

Сам ШИМ - сигнал выглядит как на рисунке 3:

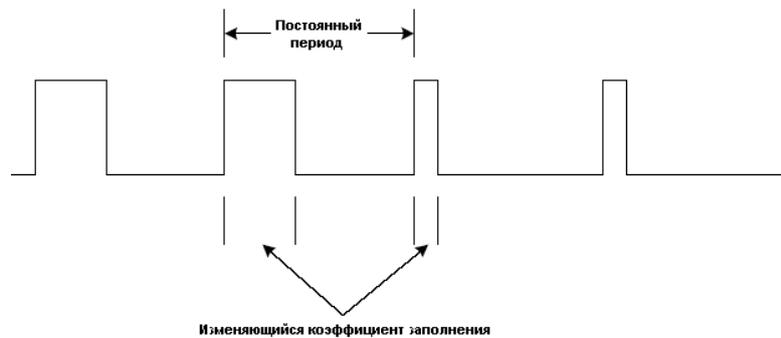


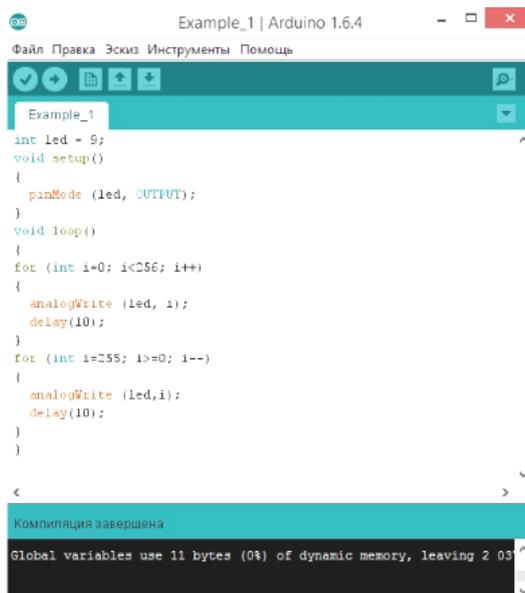
Рисунок 3. ШИМ – сигнал

По сути, ШИМ – это эмуляция аналогового сигнала, что делает его неоценимым при изучении микроконтроллеров. Ведь ШИМ используется со многими электромеханическими нагрузками, в частности с двигателями постоянного тока.

Язык Arduino основывается на платформе C++, что позволит с легкостью перейти на изучение этого языка программирования.

Прошивка платы осуществляется через последовательный порт персонального компьютера, взаимодействующего с USB-портом Arduino Uno.

Программа для изменяющего яркость светодиода представлена на рисунке 4:



```
Example_1 | Arduino 1.6.4
Файл Правка Эскиз Инструменты Помощь
Example_1
int led = 9;
void setup()
{
  pinMode (led, OUTPUT);
}
void loop()
{
  for (int i=0; i<256; i++)
  {
    analogWrite (led, i);
    delay(10);
  }
  for (int i=255; i>=0; i--)
  {
    analogWrite (led,i);
    delay(10);
  }
}
Компиляция завершена
Global variables use 11 bytes (0%) of dynamic memory, leaving 2 03
```

Рисунок 4. Программа для светодиода, подключенного к 9 выводу Arduino, поддерживающего ШИМ

Цифровые контакты Arduino Uno имеют 8-разрядную систему, т.е. могут генерировать значения от 0 до 255. Таким образом, напряжение в 0 вольт соответствует десятичному значению 0, а значение напряжения около 5 вольт – десятичному значению 255.

Плату Arduino Uno очень удобно коммутировать с макетными платами, что демонстрирует рисунок 5, где изображен макет для вышеописанной программы.

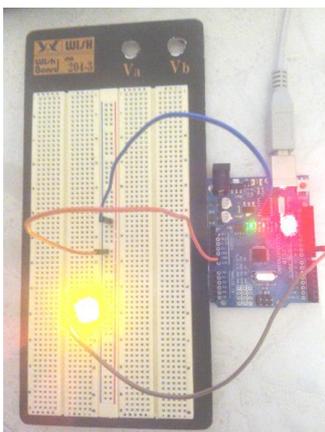


Рисунок 5. Макет для опыта со светодиодом, меняющего свою яркость

Теперь проведем эксперимент с аналоговыми входами Arduino Uno. По сути, это подразумевает работу с 6-канальным 10-разрядным аналого-цифровым преобразователем. То есть, он принимает 1024 градации от 0 до десятичного значения 1023[2, с.64-66]. Соединим аналоговый вход 0 со средним выводом потенциометра и будем крутить его ручку, что будет соответствовать изменению напряжения на входе 0 Arduino Uno 0 до 5 вольт. Рисунок 5 иллюстрирует макет устройства.

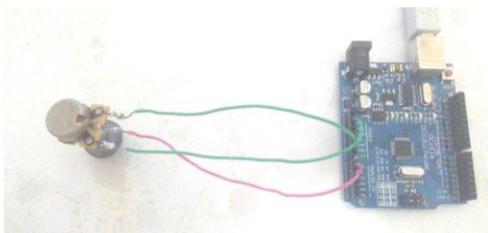


Рисунок 6. Соединение потенциометра с аналоговым входом Arduino Uno

Программа для устройства подразумевает считывание аналогового значения с потенциометра и отправку его каждые 0,5 секунд в встроенный в Arduino интерфейс последовательного порта компьютера (рисунок 7) [2, с. 67-71]:

```
Example_1 | Arduino 1.6.4
Файл Правка Эскиз Инструменты Помощь
Example_1
int pot = 0;
void setup()
{
  pinMode (pot, INPUT);
  Serial.begin(9600);
}
void loop()
{
  int val = analogRead(pot);
  Serial.println(val);
  delay(500);
}
```

Рисунок 7. Программа для считывания значения напряжения с аналогового входа 0

В интерфейсе COM-порта можно увидеть значения напряжения в десятичной форме, т.е. значению в 2,5 вольт соответствует число 512, значению в 5 вольт – число 1023 и т.д. (рисунок 8).



Рисунок 8. Интерфейс COM-порта со значениями напряжения на аналоговом входе 0 в десятичной форме

Показания мультиметра при крайне правом положении ручки потенциометра равны 4,95 вольт вместо 5, что обусловлено некоторыми погрешностями АЦП и самим элементом (рисунок 9):



Рисунок 9. Измерения мультиметром для описанного опыта

Таким образом, описанная плата имеет ряд отличительных достоинств для того, чтобы использовать её в образовательном процессе у студентов инженерных специальностей. Это компактность, удобство программирования, простота коммуникации с макетными платами, наличие 14 цифровых и 6 аналоговых выводов. Это позволяет проводить различные выводы по изучению микроконтроллеров и собирать макеты различной сложности.

На основе изученной платы Arduino Uno, автор перешел к изучению более сложных плат - Arduino Mega 2560 и Arduino Due. Такие многофункциональные платы, подразумевающие даже генерацию аналогового сигнала, могут использоваться в сложных системах автоматизации. В частности, на основе работы таких плат, готовится диссертационное исследование по разработке высокоточной автоматизированной системы управления двухдвигательным асинхронным электроприводом механизма вращения крупногабаритных агрегатов.

Литература:

1. <http://arduino.ru/Hardware/ArduinoBoardUno>
2. Джереми Блум. Изучаем Arduino: инструменты и методы технического волшебства: Пер. с англ. – СПб.: БХВ-Петербург, 2016. – 336 с.: ил.

УДК 378

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АКТИВНЫМИ МЕТОДАМИ И ФОРМАМИ ОБУЧЕНИЯ

Полищук Н.Ю.

(старший преподаватель СКГУ им.М.Козыбаева)

Андатпа

Мақала талдау, енгізу және қолдану белсенді әдіс-тәсілдерді зерделеу кезінде техникалық пәндер, олардың әсеріне дамыту қабілеттерін, инженерлік шығармашылығына арналған.

Аннотация

Статья посвящена анализу внедрения и применения активных методов и форм обучения при изучении технических дисциплин, их влиянию на развитие у студентов способностей к инженерному творчеству.

Annotation

The article is devoted to the introduction and application of active methods and forms of education in the study of technical subjects, their impact on the development of students ' abilities to engineering work.

Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, **что усваивается (содержание обучения)**, но и от того, **как усваивается:** индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения [1].

Если использовать активные методы в различных формах обучения, то подготовка специалистов будет более эффективной.

В связи с этим положением рассмотрим влияние активных методов обучения на процесс подготовки специалистов в вузе.

Апробация и внедрение активных методов обучения осуществлялись на кафедре «Транспорт и машиностроение» СКГУ, при изучении технических дисциплин специальности 5В072900 «Строительство».

Учебный процесс с использованием активных методов обучения в условия вуза опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, а именно:

- Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

- Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение.

- Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

- Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи.

- Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация

занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так А.М.Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели.

- Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

- Изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни своей группы;

- Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д. [2].

На кафедре «Транспорт и машиностроение» СКГУ им. М.Козыбаева активно применяются в процессе изучения специальных строительных дисциплин деловые игры. В этих играх отрабатываются специальные качества, которыми должен обладать выпускник кафедры. Это знания и практические навыки инженерного проектирования; навыки формирования политики предприятия в области качества, ориентации на потребителя, активное изучение нового с проведением патентного поиска, перспективы интеграции системы менеджмента качества.

В большинстве проводимых деловых игр применяются инструменты качества. В процессе проведения деловых игр большое внимание уделяется формированию таких качеств как: умение слушать, культура речи и этика поведения; ориентация на потребности и удовлетворенность заказчика; умение создавать в коллективе атмосферу взаимного доверия; потребность постоянно самосовершенствоваться и саморазвиваться.

Главное достоинство деловых игр – это активное вовлечение всех студентов в познавательный процесс, а также экономия времени этого процесса [3]. Продолжительность игры может составлять несколько минут, но в итоге каждый ее участник получит соответствующую рейтинговую оценку.

Использование активных методов обучения позволяет усваивать модель новых отношений в обществе, формировать их в коллективе. В то же время педагог становится управленцем взаимодействия со студентами, выполняет функции планирования и организации, мотивации и контроля обучения.

Процесс обучения - это информационная система, поскольку одной из основных функций обучения является передача информации, знаний новому поколению. Соответственно в ней работают закономерности, характерные для информационного общества.

Активность студента создает условия для более развитой внутренней мотивации, формируя тем самым благоприятные условия для того, чтобы материал был не просто воспринят, но и усвоен по существу, заинтересованно. Участие каждого студента (вовлеченность) в коллективной работе аудитории позволяет сконцентрировать умственные и эмоциональные усилия участников на анализе и осмыслении происходящих в группе явлений.

Диалог в процессе обучения является своего рода цепочкой к мысли и ведет к дальнейшему разворачиванию других элементов деятельности. В диалоге студенты могут поделиться опытом, который является открытием для других.

Эффективно применение деловой игры совместно с инструментами качества. В системе высшего образования все более востребованной становится модель подготовки специалистов, владеющих достаточным объемом знаний, умений и навыков, необходимых в дальнейшей производственной деятельности. Предприятия и организации четко выражают свою потребность в социально ориентированных и коммуникабельных сотрудниках, нацеленных на освоение нового. Кроме того, выпускники вуза, имеющего Сертификат Качества должны хорошо знать основные принципы Международного стандарта качества, уметь применять в своей учебной и производственной деятельности.

ИСО – международная организация по стандартизации. Она является всемирной федерацией национальных органов по стандартизации. Во всем мире огромное количество организаций, учреждений, промышленных предприятий сертифицировано по стандарту качества ИСО 9001:2008.

Для чего строительной организации необходим Сертификат качества?

- Это требования заказчиков, инвесторов и организаторов тендеров (конкурсов) по размещению заказов на строительно-монтажные или проектные работы;

- данная система является инструментом повышения качества продукции и усовершенствования системы управления;

- наличие у организации сертификата Системы качества является важным фактором повышения ее конкурентоспособности на рынке строительно-монтажных или проектных услуг, особенно, если на нем активно работают иностранные фирмы.

Принципы Стандарта качества универсальны, и при внедрении Системы необходимо только адаптировать эти универсальные требования к специфическим условиям деятельности проектной или строительно-монтажной организации.

В Деловой игре рассматриваются основные принципы Международного стандарта качества ИСО 9001:2008: Ориентация на потребителя; Роль руководства; Вовлечение работников; Процессный подход; Системный подход; Постоянное улучшение; Принятие решений, основанных на фактах; Взаимовыгодные отношения с поставщиками.

При проведении этой деловой игры используется **Метод проектов**. Основной формой работы на занятии является групповая работа. Перед каждой группой (3-4чел.) ставится задача: **Обосновать применение принципов Международного стандарта ИСО 9001 в строительно-монтажной или проектной организации с целью повышения качества продукции**. Каждая малая группа анализирует 2 принципа стандарта качества.

В ходе занятия присутствуют все этапы, характерные для реализации проекта или решения проблемы. Каждая группа работает по следующему плану: 1) Мозговой штурм (метод генерации идей); 2) Анализ накопленных идей и их группировка, разработка тезисов для выступления; 3) Полученные в ходе работы результаты каждая группа оформляет в виде тезисов; 4) Каждая группа представляет результаты работы в виде устного сообщения. Затем подводятся итоги работы, и дается оценка деятельности каждой группы.

В основе такого метода лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений

ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Здесь также присутствует принцип моделирования.

Моделирование ставит перед студентами серьезную проблему, которую они должны решить в предложенной обстановке, где они вместе с однокурсниками играют определенные роли, встречающиеся в реальной жизни.

Моделирование вовлекает студентов в абстрактную или вымышленную ситуацию, которая представляет собой упрощенный, но живой пример реального события. Активно познать объект – значит воспроизвести его в мышлении как конкретное, то есть в виде системы необходимых связей, но не материальных, а идеальных.

В процессе моделирования, благодаря аналитико-синтетической деятельности своего разума, студент получает всестороннее знание о предмете, ибо целое будет не полностью понято без рассмотрения его отдельных частей, так же как знание целого позволит глубже изучить его части. В процессе относительно самостоятельного развития мышления субъект, моделируя, обобщая накопленный материал по управлению, приходит к установлению новых связей и закономерностей, новому знанию, созданию гипотез и теорий.

Также при изучении дисциплин специальности «Строительство» Инженерно-технического факультета СКГУ ежегодно применяется метод case-study в целях активизации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов специальности «Строительство». Результаты внедрения элементов метода case-study в процессе самостоятельной работы студентов по дисциплине «Архитектура 1» представляются на постоянно действующем семинаре на тему «Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов технических специальностей».

Тема кейса – «Исследование архитектурных памятников города Петропавловска конца XIX - начала XX веков». Выбор темы связан, во-первых, с тем, что в начале изучения дисциплины «Архитектура 1» происходит знакомство с историей архитектуры и архитектурными стилями, соответствующими разным историческим эпохам. Во-вторых, сохранившиеся архитектурные и исторические памятники представляют собой мемориальную и художественную культуру народа, служат источником и средством эстетического и идеологического воспитания молодого поколения.

Работая в малых группах, студенты исследуют архитектурные памятники конца XIX - начала XX веков, являющиеся образцами исторической планировки купеческого города и его архитектурным наследием.

Исследовательская работа осуществляется по следующему плану (кейсу):

- история здания;
- конструктивные характеристики;
- архитектурный стиль;
- общая композиция и элементы архитектурного декора, краткое описание их декоративного и функционального назначения, характерные особенности, определяющие принадлежность к архитектурному стилю (эklekтика, классицизм, модерн);
- фотографии общей композиции здания и элементов архитектурного декора.

На основании этой работы студенты готовят устные сообщения и презентации. Презентация, или представление результатов анализа кейса, выступает очень важным аспектом метода case-study. Умение публично

представить интеллектуальный продукт, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики, является очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Презентация вырабатывает навыки публичного общения и формирования своего собственного имиджа. Публичная (устная) презентация предполагает представление решений кейса группе, она максимально вырабатывает навыки публичной деятельности и участия в дискуссии.

Таким образом, будучи интерактивным методом обучения, case-study завоёвывает позитивное отношение со стороны студентов, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учёбе. Одновременно, данный метод выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

Включение студента в активную познавательную деятельность при помощи активных методов обучения позволяет решать следующие задачи:

- способствует осмыслению, а значит, активному усвоению новых знаний;
- улучшает качество усвоения знаний;
- способствует усвоению методов интеллектуальной работы, познания нового материала, а также самих мыслительных технологий, операция, действий.

Очень важно видеть и понимать необходимость усвоения студентами новых методов и приемов интеллектуальной работы, которыми они овладевают посредством активных методов обучения. Активные методы обучения развивают мыслительные способности студентов, а также способствуют формированию умения представлять, излагать, обосновывать, аргументировать свои ответы. Это усвоение элементов ораторского искусства. В то же время при работе с активными методами и формами обучения используются групповые формы деятельности, а значит, происходит усвоение коллективных форм взаимодействия людей [4].

По некоторым специальным дисциплинам проводятся билингвальные занятия, в том числе по дисциплине «Архитектура гражданских зданий».

Под термином «билингвизм» или «двуязычие» понимается владение более чем одним языком и применение их на практике в профессиональной деятельности. Современный успешный инженер должен не только обладать хорошими аналитическими навыками и профессиональными знаниями, но и уметь работать в команде, а также обладать развитой коммуникативной компетентностью на родном языке и, по крайней мере, на одном иностранном.

Таким образом, цель билингвального занятия: оптимизация процесса обучения; повышение мотивации для углублённого изучения иностранного языка, который является главным инструментом взаимопонимания между представителями лингвосообществ. Метод проведения занятия – объяснительно-иллюстративный. Занятия проводятся совместно с преподавателями кафедры Иностранных языков.

В процессе подготовки каждый преподаватель отвечает за конкретный аспект речевой деятельности и за предметное содержание занятия. Подготавливаются презентации, упражнения Image match, контрольные тесты; разрабатываются критерии оценки. Занятие сопровождается фото- и видеосъёмкой.

Проведение таких занятий может послужить стимуляцией речевой активности студентов в полиязычной среде, что очень актуально в условиях интеграции Казахстана в мировое сообщество.

С развитием научно-технического прогресса, увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда вытекает следующее, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям. Значит, выступает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса. Из этого следует, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могут научить студентов инженерному творчеству, в основе которого лежит поисковая познавательная и исследовательская деятельность.

Литература:

1. Погребная Е. Психолого-педагогические основы активных методов обучения/Е.В. Погребная // lib.metromir.ru/book26105.
2. Балаев А. А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986.
3. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов на Дону/ «Феникс», 2000, - 416с.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 2000.

УДК 373.292

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пустовалова Н.И.

*(кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева)*

Аннотация

Біз математикалық қызметке орта жастағы мектепке дейінгі балалардың автономия даму ерекшеліктерін зерттеуге

Аннотация

В исследовании выявлены особенности развития самостоятельности у дошкольников среднего возраста в математической деятельности

Annotation

We study the peculiarities of the development of autonomy in middle-aged preschool children in mathematical activity

Коренные преобразования, происходящие в Республике Казахстан, не оставили в стороне и дошкольные организации, на которые в современных условиях помимо функций ухода, оздоровления и обучения детей возложены функции максимального развития личности, раскрытия индивидуальности и способности ребенка. Именно дошкольное образование выступает той образовательной ступенью, которая закладывает фундамент развития личности. Перед педагогами сегодня стоит генеральная задача: воспитать развитую, творческую, самостоятельную личность [1].

Самостоятельность – важнейшая характеристика личности и одновременно условие ее развития. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется». Полноценное развитие ребенка осуществляется в результате его самопроявления и самоутверждения в деятельности, через самостоятельные пробы и ошибки, активность, а успешность ребенка в разных видах деятельности и общении во многом зависит от способности действовать самостоятельно [2].

Феномен детской самостоятельности обстоятельно изучался отечественной и мировой психолого-педагогической наукой. В программно-методических материалах разных лет, в том числе и современных, рассматриваются условия организации и поддержки детской активности и самостоятельности в дошкольных организациях. Однако на практике организация самостоятельной деятельности дошкольников вызывает серьезные затруднения у педагогов дошкольного образования. Самостоятельность дошкольника нередко не получает должной педагогической поддержки, а его самостоятельная деятельность протекает без внимания со стороны взрослых. Между тем самостоятельная деятельность детей, возможно, как никакая другая, требует грамотного педагогического сопровождения [3].

Задача педагога дошкольного образования – создать эффективные условия для возникновения и развертывания полноценной самостоятельной деятельности детей в группе с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей и интересов. Решение данной задачи приобретает особое значение в связи с требованиями ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение» - 2016г. к структуре организации обучения и воспитания детей в дошкольной организации и условиям ее реализации. Новые нормативные документы ориентируют педагогов дошкольного образования на решение программных образовательных задач не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и самостоятельной деятельности дошкольников. Организация самостоятельной работы, руководство ею — это ответственная и сложная работа.

Воспитание активности и самостоятельности необходимо рассматривать как составную часть воспитания детей. Эта задача выступает перед каждым воспитателем в числе задач первостепенной важности [4].

Проблемой формирования самостоятельности у дошкольников занимались известные педагоги и психологи Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.А. Мечинская, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, Н.М. Пименова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие. В своих трудах они связывали самостоятельность с активностью, которая формируется и проявляется в деятельности, с влиянием мотивационного компонента на характер деятельности детей [5].

Изучение проблемы самостоятельности проводилось многими учеными в различных аспектах: сущность самостоятельности, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова); структура и соотношение компонентов самостоятельности (Ю.Н. Дмитриева, Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова); этапы, условия и методы развития самостоятельности (З.В. Елисеева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун); значение и роль самостоятельности как фактора адаптации к дошкольному образовательному учреждению (Т.Н. Филютина) [6].

Многие ученые предлагают развивать самостоятельность в определенном виде деятельности. Л.А. Порембская считает, что эффективным видом деятельности для развития самостоятельности является бытовой труд, Ф.В. Изотова - конструктивно-игровая деятельность, Н.А. Ветлугина - художественная деятельность, возникающая по инициативе самого ребенка. А.И. Матусик, Н.Я. Михайленко, С.А. Марутян и др. отводят важную роль игры в развитии самостоятельности детей дошкольного возраста [7].

Организация самостоятельной работы не является самоцелью. Она является средством формирования глубоких и прочных математических представлений у дошкольников, активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей. Главной функцией самостоятельной работы является формирование личности, так как только в самостоятельной интеллектуальной деятельности развивается человек. Своевременное развитие самостоятельности расширяет возможности познания, общения, подготавливает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения. Совокупный анализ научных исследований по данной проблеме позволяет выделить ряд ступеней в становлении самостоятельности, а также характерные особенности проявления самостоятельности детьми в разных видах деятельности и на разных возрастных этапах [8].

Первые проявления самостоятельности выявлены педагогами и психологами (Н.М. Аксарина, Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, Е.Н. Герасимова, С.М. Кривина, М.И. Лисина и др.) в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева является периодом «первоначального фактического складывания личности» [9].

А.В. Калинин рассматривает понятие «самостоятельная математическая деятельность детей» как компонент учебной деятельности, в которую ребенок переносит сформированный в результате целенаправленного обучения объем математических понятий, приобретенные практические и познавательные умения, и где он является самостоятельным субъектом данного образовательного процесса [10].

Самостоятельная математическая деятельность может быть различной по содержанию, однако все аспекты проблемы в данном случае рассматриваются применительно к математической деятельности.

Н.А. Виноградов в словаре терминов «Дошкольное образование» определяет самостоятельность ребенка дошкольного возраста как взаимосвязанные базисные характеристики личности ребенка дошкольного возраста. Самостоятельность проявляется в том, что ребенок владеет навыками самообслуживания, замечает нарушение порядка в быту и природном окружении, способен проявлять волевые усилия в ситуациях выбора между «можно» и «нельзя», и «хочу» и «должен» [11].

В энциклопедическом словаре «Образование и наука» самостоятельность рассматривается как – вид деятельности, при которой предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы осуществления контроля, самоконтроля и коррекция, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным носящим поисковый характер; является средством формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование [12].

Самостоятельность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества при неуклонном повышении роли детского сознания, самоконтроля и самооценки в осуществлении деятельности. Дальнейшее развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности - (игровой, трудовой, учебной), в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию [13].

Однако, проблема развития самостоятельности у детей дошкольного возраста остается одной из сложных и недостаточно разработанной в современной педагогике. Анализ психолого-педагогической литературы позволил подтвердить выбранную тему исследования: «Развитие самостоятельности у дошкольников среднего возраста в математической деятельности».

Для проведения исследования нами была определена цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и разработке математических упражнений и заданий для организации самостоятельной работы детей среднего возраста и проверке их эффективности в процессе математической деятельности. Объектом исследования являлся процесс развития самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста в дошкольной организации. Предмет исследования: развитие самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста в математической деятельности. Гипотеза исследования заключалась в предположении того, что если систематически и целенаправленно организовывать самостоятельную работу дошкольников с использованием специально разработанных математических упражнений и заданий, то это будет способствовать повышению уровня развития самостоятельности и математических представлений, так как самостоятельная деятельность стимулирует детей к активному и творческому поиску решения проблем в усвоении учебного материала.

Исходя из цели и гипотезы, были поставлены задачи исследования, направленные на теоретическое обоснование актуальности темы исследования и выявления реального уровня развития самостоятельности у дошкольников в процессе формирования навыков математической деятельности.

Для доказательств выдвинутой нами гипотезы был проведен педагогический эксперимент, участниками которого являлись дошкольники средней группы ГККП ясли - сад «Солнышко» в количестве 60 человек. Экспериментальная работа была осуществлена в соответствии с целью и задачами исследования и состояла из 3 этапов.

На констатирующем этапе эксперимента был определен уровень сформированности математических представлений и уровень развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности, проведено анкетирование родителей, разработаны математические упражнения и задания для организации самостоятельной работы на занятиях ФЭМП.

В процессе изучения специальной литературы мы пришли к выводу, что самостоятельность чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, как универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности.

За основу было взято определение А.В. Белошистой: самостоятельность личности как ее способность к самостоятельной деятельности, направленной на достижение значимых целей [15]. Под способностью личности к самостоятельной деятельности понимаем умение личности осуществлять все этапы деятельности без чьей-либо помощи. Компонентами, которые влияют на уровень развития самостоятельности, нами обозначены математические представления и отношение к математической деятельности дошкольников.

Базовой основой подготовки ребенка к самостоятельной деятельности являются представления (знания). В то же время не могут и не должны быть знания ради знаний. Накопление их в сознании ребенка не дает основания судить о реализации их в жизни, а поэтому другим основанием развития самостоятельности являются умение и навык.

Исходя из рассмотренной структуры самостоятельности, а также на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами были определены критерии, показатели и уровни развития самостоятельности у дошкольников.

Критерии уровня самостоятельности могут быть:

1) степень сформированности представлений (их глубина, комплексность, гибкость, взаимосвязь в процессе осуществления деятельности, перенос);

2) содержание и устойчивость мотивации (проявление ситуативных и устойчивых мотивов, комплекс мотивов, их общественная направленность, связь с жизненными планами учащимися);

3) отношение дошкольника к учебной деятельности, ее нравственные основы (проявление интеллектуальной и практической инициативы, активности, ответственности, самоконтроля, взаимоконтроля, сотрудничества).

В соответствии с этими критериями можно выделить три уровня самостоятельности: подражательно-пассивный (низкий), активно-поисковый (средний), интенсивно-творческий (высокий) и раскрыть их показатели:

Низкий уровень самостоятельности (подражательно-пассивный) характеризуется применением имеющихся математических представлений на уровне воспроизведения с оказанием помощи педагога. Слабо выражена их системность, межпредметные связи. Поэтому математические представления используются только в стандартных ситуациях. Самоконтроль проявляется редко, главным образом на стадии констатации результатов деятельности. Познавательная потребность не выражена. Активность проявляется редко, ответственность чаще стимулируется внешним контролем. Выражена потребность в помощи товарищей, воспитателя. Характеризуется слабо выраженными математическими представлениями (до 21 балла).

Средний уровень (активно-поисковый) - это свободное применение имеющихся математических представлений в знакомой, стандартной ситуации. Выполняя упражнения, задания, ребенку требуется незначительная помощь товарищей или педагога. Проявляется активность. Межпредметные связи, предметные представления, умения, навыки обобщения материала развиты недостаточно. Успешно осуществляется взаимоконтроль и самоконтроль, но преимущественно после завершения работы. Сам же процесс деятельности

контролируется слабо. Характеризуется хорошими математическими представлениями, задания выполняются с небольшой помощью воспитателя (22-26 баллов).

Высокий уровень (интенсивно-творческий) - успешно применяет имеющиеся математические представления в знакомой, стандартной и новой, нестандартной ситуации. При этом обнаруживается их системность, умение учащегося устанавливать внутрисубъектные и межпредметные связи. У детей, обладающих высоким уровнем самостоятельности, может быть хорошо выражена оригинальность мышления, умение использовать различные средства обучения. Наблюдается высокая интенсивность самостоятельной деятельности, в процессе которой постоянно осуществляется самоконтроль. Наряду с этим хорошо выражены и общественно значимые мотивы: активное отношение к работе товарищей, готовность сотрудничать с педагогом, товарищами и т.д. Отмечается высокая ответственность за результаты индивидуального и коллективного труда. Характеризуется хорошими математическими представлениями, задания выполняются самостоятельно (27-30 баллов).

Для проведения диагностики развития самостоятельности была использована методика развития математических способностей у детей 4-5 лет, разработанная А.В. Белошистой на основе индивидуального подхода к каждому ребенку. Для определения уровня развития самостоятельности дошкольникам предлагалось выполнить 10 заданий.

Критерии оценивания: задание выполнено самостоятельно – 3 балла; задание выполнено с ошибками и оказанием помощи воспитателя – 2 балла; допущено 3-4 ошибки и необходима помощь воспитателя – 1 балл; задание выполнено с помощью воспитателя – 0 баллов.

Развитие самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста зависит от степени реализации организационно-педагогических условий, предусматривающих: включение детей в разноплановую педагогически целесообразно организованную деятельность, позволяющую развивать их инициативу и творчество; насыщение учебно-воспитательного процесса активизирующими средствами, методами, формами и приемами; включенность воспитательного процесса в реальную педагогическую деятельность по развитию самостоятельности у детей, позволяющую получать опыт успехов и неудач, осуществить информативное сравнение результатов деятельности.

Главной целью формирующего этапа эксперимента являлась апробация специально разработанных упражнений и заданий, направленных на повышение уровня развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности в экспериментальной группе.

Результаты исследования в динамике представлены на Рисунке 1 и Рисунке 2 (%).

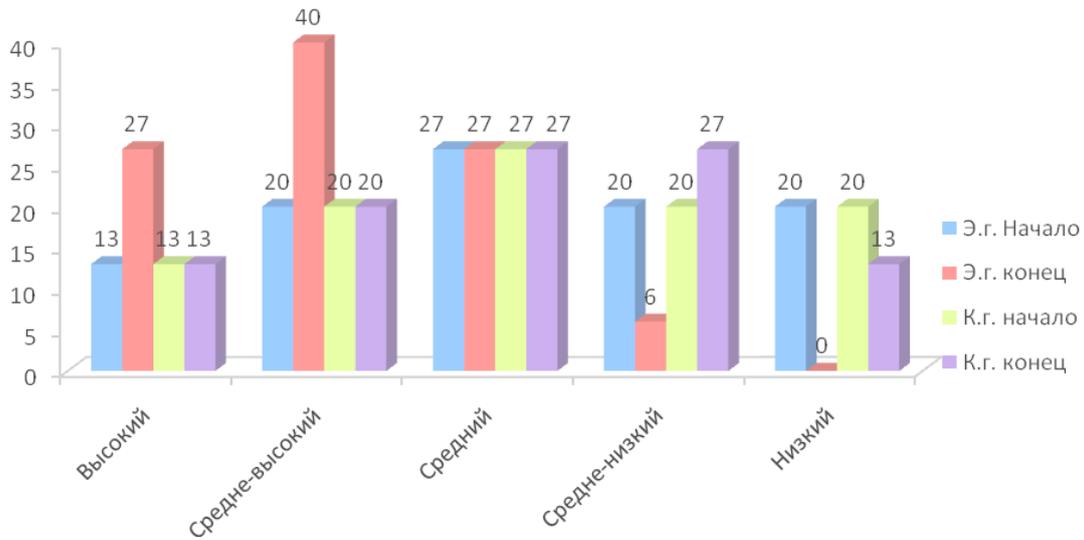


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности математических представлений в контрольной и экспериментальной группах

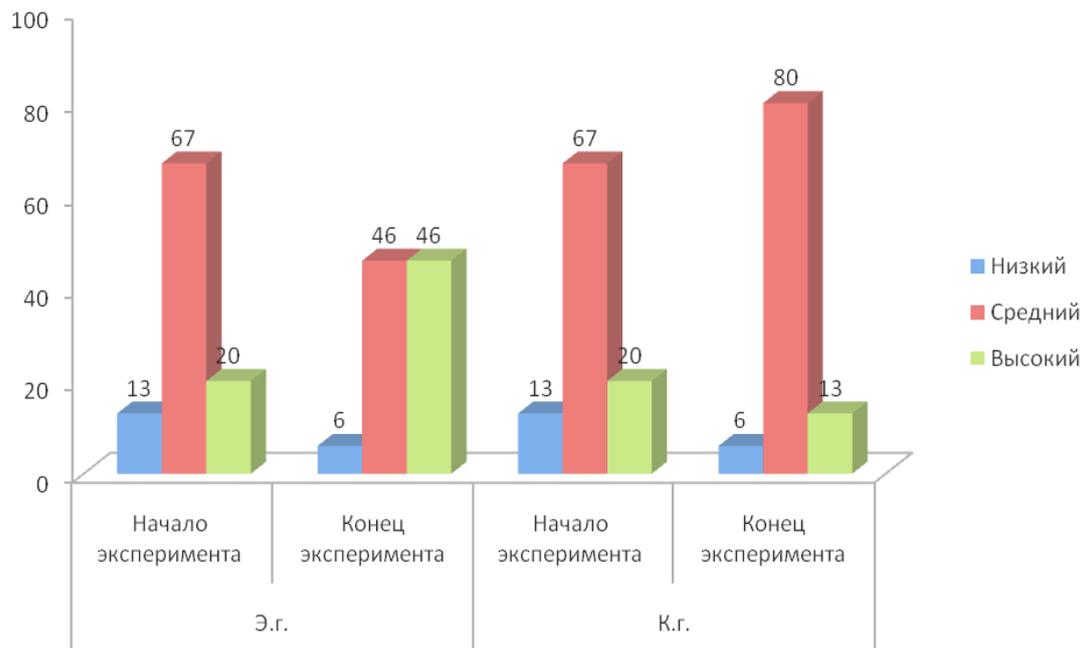


Рисунок 2. Динамика уровня развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности в контрольной и экспериментальной группах

Таким образом, полученные результаты уровня развития самостоятельности у дошкольников в математической деятельности в экспериментальной группе, в сравнении с контрольной, доказывают выдвинутую нами гипотезу.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана. // Казахстанская правда. – 2015. – 14 декабря.
2. Волосова Е. Развитие ребёнка дошкольного возраста М. 1999. - 277 с.
3. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-воспитательной деятельности учащихся. - Л., 1998. -185с.
4. ГОСО РК «Дошкольное воспитание и обучение». Основные положения. – Астана, 2016. – 76 с.
5. Воспитываем дошкольников самостоятельными: Сборник статей – Российский гос. Пед. Университет им Герцина, СПб: Детство-ПРЕСС 2000-192с.
6. Методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-метод. пособие для студентов заочного обучения спец.50101 «Дошкольное обучение и воспитание» / Пустовалова Н.И. - Петропавловск: СКГУ, 2006. - 64 с.
7. Цукерман Г.А., Елизаров Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. - М.:2010. - №6. - С. 10-21.
8. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: курс лекций / А. В. Белошистая. - М.: Владос, 2004. - 400 с.
9. Формирование элементарных математических представлений: методическое пособие / Л. И. Орлова. - Алматы: Алматыкітап, 2006. - 128 с.
10. Калинин А.В. Методика преподавания начального курса математики: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
11. Дошкольное образование. Словарь терминов/[Сост. Виноградов Н.А. и др.]-М.: Айрис - пресс, 2005. – 400с.
12. Образование и наука. Энциклопед. словарь/ Гл. редактор Ж.К. Туймебаев; редкол.: А.Е. Абылкасымова, И.Б. Бекбаев, М.В. Рыжаков, Н.Б. Калабаев, С.Ж. Пралиев, Г.М. Мутанов, Г.М. Кусаинов – Алматы: 2008. – 448 с.
13. Ващенко Е.В. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста.//www.dohcolonoc.ru/cons
14. Дементьева Е.А. Организация самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста в процессе развития математических представлений.// www.scienceforum.ru
15. А.В. Белошистая. «После трех еще не поздно!»: Развитие математических способностей у детей 3-4 лет»- М.«У-Фактория» 2004г.-144с

УДК 641.35

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА
К ВЫБРАННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Ратушная Т.Ю.

(старший преподаватель, магистр СКГУ им. М.Козыбаева)

Иванова О.В.

(старший преподаватель, магистр СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Инженерлік мамандықтары студенттерінің болашақ мамандығына қызығушылықтарының кейбір даму аспектілері қарастырылады. Таңдалған мамандыққа деген қызығушылықты қолдауға және қалыптастыруға бағытталған шараларды өткізу тәжірибесі келтіріледі. Танымдық қызығушылық бұл бағалы оқыту қызметін жандандыру, ал бұл оқуды контекстік - ойын қызметіне айналдыру оның жүзеге асуына ықпал етеді.

Аннотация

Рассматриваются некоторые аспекты развития интереса студентов инженерных специальностей к будущей профессии. Приводится опыт проведения мероприятий, направленных на формирование и поддержания интереса к выбранной специальности. Познавательный интерес это ценнейший мотив учебной деятельности, а превращение обучения в систему контекстно-игровой деятельности способствует его активизации.

Annotation

Some aspects of development of interest of engineering specialties in future profession are considered. Experience of holding the actions directed to formation and maintenance of interest in the chosen specialty is given. The cognitive interest is the most valuable motive of educational activity, and transformation of training into system of contextual and game activity promotes its activation.

Для выпуска компетентных бакалавров инженерных специальностей преподаватели должны обращать внимание не только на получение студентами знаний, умений и навыков по специальности, но и на развитие профессиональных и личностных качеств выпускника. Изменения в характере и целях обучения, происходящие в последнее время, смена принципов образования определяют необходимость создания на технических факультетах определенных условий для развития инициативности студентов, самостоятельности и, самое главное, интереса к выбранной специальности.

В последнее время большинство студентов вузов, поступив в университет, еще не определились окончательно с выбором будущей профессии. У многих недостаточно развит интерес к выбранной специальности, что снижает качество получаемого образования. А в результате выпускниками становятся не вполне компетентные специалисты, будущие инженеры [1].

Развитие у студентов интереса к будущей профессиональной деятельности обеспечивает формирование необходимых профессиональных качеств, поскольку интерес к профессиональной деятельности является феноменом, теснейшим образом, связанным со всеми компонентами структуры личности – потребностями, мотивами, установками, ценностными ориентациями.

Сформированность профессионального интереса способствует положительному отношению студентов к выбранной специальности, постепенному и безболезненному включению их в самостоятельную учебную деятельность. Заинтересованность в своем труде – это важное условие для развития профессиональных способностей. Если студент выбрал профессию, полюбил ее, то, безусловно, будет стремиться приобретать и развивать свои знания, совершенствовать умения и навыки в этой области, а в дальнейшем попытается реализовать их в своей работе. Выпускник вуза, пришедший на предприятие или завод без любви и заинтересованности к своей профессии, превращается в пассивного исполнителя, для которого результат работы – на втором плане. Единственная цель его деятельности – отсидеть свое рабочее время и получить положенную зарплату. Такой работник не сможет развивать собственные навыки и умения, подниматься по карьерной лестнице и как следствие это может привести к деградации личности. Поэтому профессиональный интерес можно рассматривать как нравственное свойство личности студента, наличие которого способствует формированию и развитию профессионально-ценностных ориентаций [2].

Процесс формирования профессионального интереса студентов должен находиться под постоянным вниманием преподавателей факультета. Поэтому

проблема управления этим процессом является значимой в вузе. Под ним понимается целенаправленное, поэтапное воздействие преподавателя на эмоции, чувства, потребности и мотивы личности, их поэтапный анализ и корректировку результатов. Система управления процессом формирования профессионального интереса включает в себя цель, содержание, задачи, формы и методы управления. Преподавателю необходимо учитывать следующие аспекты [3]:

1. исходный уровень интереса к выбранной профессии;
2. мотивы выбора специальности;
3. индивидуальные особенности студентов и студенческой группы;
4. психолого-педагогические условия формирования профессионального интереса;
5. индивидуальные особенности преподавателя.

Таким образом, личность преподавателя играет одну из ведущих ролей в развитии интереса студентов технических специальностей к профессиональной деятельности.

Исходный уровень интереса к выбранной профессии определяется на I курсе. На этом этапе важно вызвать и закрепить положительное эмоциональное отношение к выбранной специальности, пробудить непроизвольное внимание к ней, сформировать в мотивационной сфере профессионально значимые мотивы. Для этого преподавателю необходимо провести комплекс исследовательской работы и постановки целей и задач управленческой деятельности. Например, на кафедре «Транспорт и машиностроение» ежегодно проводится конференция в рамках празднования Дня машиностроителя. В ходе мероприятия студенты первых курсов имеют возможность познакомиться со студентами старших курсов своей специальности. Формирование профессионального интереса осуществляется поэтапно, усложняясь от курса к курсу, от простого любопытства к осознанию социальной значимости выбранной профессии.

К психолого-педагогическим условиям формирования профессионального интереса можно отнести следующие: готовность участников образовательного процесса к совместной деятельности; наличие диалогового общения в системе "преподаватель – студент"; создание условий для установления обратной связи через систему "студент – преподаватель" и корректировку деятельности преподавателя по формированию профессионального интереса. Приняв участие в одном мероприятии в качестве зрителей, студенты первых курсов начинают проявлять инициативу и сами становятся организаторами и активными участниками других мероприятий.

Индивидуальные особенности преподавателя также имеют существенное значение. От умения увлечь своей личностью студентов, способности интересно и увлекательно, эмоционально изложить материал, построить общение таким образом, что преподаватель и студент будут участниками диалога, зависит эффективность управления формированием профессионального интереса у будущих выпускников. Таким образом, личность преподавателя играет одну из ведущих ролей в развитии интереса студентов к профессиональной деятельности.

Одним из путей формирования профессионального интереса у студентов, развития потребностей в приобретении знаний, выработки умений и навыков является привлечение студентов к проведению мероприятий в рамках профессиональных праздников.

В качестве примера формирования интереса студентов к выбранной специальности можно привести опыт преподавателей кафедры «Транспорт и

машиностроение». С целью привлечения студентов к выбранной специальности преподаватели кафедры проводят мероприятия, посвященные профессиональным праздникам, таким как: День машиностроителя, Международный день стандарта, Всемирный день качества, День автомобилиста, Всемирный день метрологии.

Основываясь на опыте проведения подобных мероприятий можно выделить следующие основные моменты в организации [4]:

1. Сочетание элементов конференции и деловой игры. Таким образом, студенты могут получить интересную информацию о своей специальности из докладов, и в то же время данное мероприятие не вызывает у них скуку и разочарование. В качестве базы для деловой игры преподаватели кафедры «Транспорт и машиностроение» использовали известные игры «100 к 1», «Пойми меня», «Своя игра», «Умники и умницы» и т.д. Также в рамках проведения «Всемирного дня метрологии» проводились игры-квесты. Составлялся маршрут, и по ходу следования данного маршрута студентам необходимо было решать различные задачи (измерительные, головоломки, ребусы, составление реально-виртуальной схемы измерения параметров электрических сигналов и т.д.). Результаты квеста рассматривались на последующей конференции.

2. Вовлечение всех участников в равной степени. Этот принцип можно реализовать путем деления присутствующих студентов на команды. Как показывает опыт, лучшим методом является деление путем жеребьевки, таким образом, в одной команде оказываются студенты разных курсов, что в свою очередь выравнивает шансы команды на победу в игре, и способствует объединению студентов.

3. К подготовке конференции и деловой игры, лучше привлекать студентов одной группы. Их можно разделить на подгруппы, и каждую подгруппу вовлечь в приготовление мероприятия (написание сценария, определение формата игры, подготовка заданий для игры, подготовка презентационного материала, распечатка необходимого материала, проведение). Студенты 3-4 курса обычно привлекаются к организации как более опытные. Они готовят доклады по актуальным вопросам, а также готовят задания для проведения деловой игры среди студентов младших курсов. Таким образом, помимо привлечения внимания к выбранной специальности студенты всех курсов специальности получают возможность пообщаться друг с другом.

4. Творческие номера. Такие номера могут быть подготовлены как группой задействованной в организации мероприятия или можно привлечь студентов других групп, желающих выступить. Номера могут быть подготовлены индивидуально для мероприятия (песня собственного сочинения, сценка и т.д.), либо общие. В качестве примера можно привести флешмобы, проводимые в рамках Международного дня стандарта, Всемирного дня качества и Всемирного дня метрологии в период с 2012 по 2014 годы.

5. Обязательное наличие призового фонда.

В процессе подготовки и проведения мероприятия преподаватели-организаторы получают возможность повлиять на процесс построения межличностных отношений со студенческой группой.

Также среди студентов вызывают интерес мероприятия, в которых и преподаватели вовлечены в качестве участников. Например, в рамках празднования Всемирного дня качества в 2014 году была проведена деловая игра «Битва за качество». В данной игре участвовали команда студентов и команда преподавателей. В преддверии игры командам было дано задание - придумать

название и девиз команды, которые также оценивались жюри, в состав которого входили и преподаватели, и студенты, для объективной оценки игры. Игра проходила в формате известной игры «100 к 1». В ходе подготовки преподаватели не ограничились только названием и девизом, но продумали и соответствующую форму одежды.

Таким образом, привлечение студентов к проведению мероприятий, раскрывающих значение выбранной специальности, способствует формированию интереса обучающихся к будущей профессии. Помимо этого студенты также раскрывают свой творческий потенциал и укрепляют отношения с сокурсниками.

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие.— М.: Логос, 2009.— 184 с.
2. Реан А.А. Психология и педагогика. А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум.— СПб.: Питер, 2000.— 432 с.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. — СПб. 2008. -
4. Шпильберг С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса гуманитарных и технических специальностей вуза (на примере СибГТУ) // Молодой ученый. — 2015. — № 23. — С. 911-917.

УДК 691.33

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Самиева О.Б., Шевченко С.А.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Педагогтың қарым-қатынас мәдениеті педагогикалық өзара қарым-қатынастың негізі болып табылады. Қарым-қатынас мәдениеті педагогтың құзыреттілігін, педагогикалық өзара қарым-қатынастытың тиімділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік жасайды.

Аннотация

В статье раскрываются понятия «коммуникативная культура», «компетентность педагога», рассматриваются условия, обеспечивающие эффективность педагогического взаимодействия.

Annotation

The article describes the concept of "communicative culture", "competent teacher", deals with the conditions that ensure the effectiveness of pedagogical interaction.

Теоретико-педагогические исследования организации процесса педагогической коммуникации все чаще обращаются к технологиям, обеспечивающим субъект-субъектные отношения между педагогом и воспитанником, свободное переключение с одной деятельности на другую, умение координировать собственную позицию с позицией окружающих людей, смену социальных ролей, что объединяет педагогику и искусство, требует

овладения педагогом коммуникативной культуры, которая является одним из показателей педагогического мастерства и творчества учителя.

Значимость проблемы формирования коммуникативной культуры усиливается в контексте гуманизации современного образования, характеризующегося повышением интереса к вопросам самореализации личности и формирования человека как субъекта культуры и деятельности. Коммуникативная культура, как профессионально значимое качество личности, включающее коммуникативную компетентность, коммуникативную направленность и коммуникативную гибкость, пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, так как ни одна из его функций, ни один из видов его деятельности не могут осуществляться вне педагогического взаимодействия.

Понятие «коммуникативная культура» рассматривается достаточно большим количеством фундаментальных наук, такими как философия, социология, психология, культурология, лингвистика, педагогика.

В педагогике коммуникативная культура выступает, с одной стороны, как часть профессиональной культуры педагога, с другой - как составная часть образовательного процесса. В исследовательских работах, посвященных педагогической риторике, раскрываются проблемы культуры речи учителя. Вопросы межэтнической коммуникации в условиях многонационального государства рассматривает этнопедагогика. Ряд авторов подчеркивают необходимость рефлексии в процессе коммуникативной деятельности. Особое место занимает вопрос невербальной коммуникации в педагогическом процессе.

Анализ научной литературы показал, что коммуникативная культура педагога понимается учеными как профессионально значимое *качество личности, включающее:*

- коммуникативную компетентность (знания, умения и опыт их применения),
- коммуникативную направленность (отношение к партнеру, к себе, к коммуникативной деятельности) и
- коммуникативную гибкость (находчивость, нестандартность мышления, эмоциональная саморегуляция).

Если рассматривать культуру и образование как взаимообусловленные феномены, можно отметить их общность - диалогичность. Диалог выступает средством познания мира, принятием друг друга и соотнесенности себя в этом мире. Диалог является показателем высокоразвитой культуры человека. Формирование готовности к диалогу и способности вести диалог выступает важной педагогической проблемой и основным способом деятельности педагога. Синтез образования и культуры является средой взращивания коммуникативной культуры педагога.

Коммуникативная культура выступает важным условием в формировании образа человека культуры и нравственности, требованием к личности педагога и показателем уровня организации им педагогической деятельности, характеризует содержательные смыслы личности, способы и средства понимания и взаимодействия педагога и ребенка.

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры как обязательной составляющей целостного

педагогического процесса, средства и условия реализации всех функций и видов педагогической деятельности.

Особая роль отводится позиции педагога в общении, которая характеризуется признанием ученика как равного партнера в условиях сотрудничества, ориентацией на интересы ученика и перспективы его развития.

Показателем *коммуникативной культуры учителя* является, прежде всего, гуманистическая позиция (интерес к другому человеку, к изучению самого себя), а затем уже средства, техники общения. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение - это не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями; общий язык с детьми - это не язык команд и послушания, а язык доверия. Для достижения этого учитель должен уметь: 1) выстраивать коммуникативные задачи, включающие создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению, а также взаимообмен информацией, взаимопознание, взаимодействие; 2) пользоваться приемами, способствующими достижению высокого уровня общения

Коммуникативная культура – процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с участниками образовательного процесса. А передача информации – это общение, своего рода процесс взаимодействия субъектов, который служит важным условием проявления и развития каждого из этих субъектов как индивидуальности. Кроме того, общение – это основная сфера проявления эмоций и вообще психических состояний, условие формирования психических свойств личности, ее самосознания. Межличностные отношения могут обезличивать участников процесса взаимодействия, а могут открывать возможности развития индивидуальности каждого. Поэтому от того, как педагог сумеет выстроить свои межличностные отношения с учениками, их родителями, коллегами во многом будет зависеть результат этого взаимодействия.

Соответственно, *уровень коммуникативной культуры педагога может оцениваться по следующим критериям*: 1) коммуникативные и организаторские способности; 2) способность к сотрудничеству с учащимися; 3) готовность к сотрудничеству с коллегами; 4) готовность к сотрудничеству с родителями; 5) педагогический такт; 6) педагогическая культура речи.

На основе анализа современных психолого-педагогических исследований проблемы формирования коммуникативной культуры можно дать понятие «коммуникативная культура педагога» как профессионально значимое качество личности, интегрирующее знания, умения и опыт коммуникативной деятельности и определяющее принципы организации ценностного взаимодействия в образовательном процессе.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного множества стандартных и нестандартных педагогических задач, на решение которых и направлено педагогическое взаимодействие. Обязательными компонентами педагогической задачи являются исходное состояние предмета и желаемая модель конечного состояния. Предметом педагогической задачи могут выступать знания учащихся, их личностно-деловые качества, отношения и т.п., т.е. все те характеристики, которые подвержены количественным и качественным изменениям.

В этой связи педагогическая деятельность может быть представлена и как длинный ряд коммуникативных задач, меняющихся, развивающихся и

предполагающих организацию педагогического взаимодействия, адекватного этим задачам.

Многие педагоги не осознают коммуникативную задачу как компонент педагогического процесса, хотя в реальной деятельности неосознанно решают ее. Коммуникативные задачи являются инструментальными компонентами педагогического взаимодействия.

Принято различать общие коммуникативные задачи предстоящей деятельности, которые, как правило, планируются заранее, и текущие коммуникативные задачи, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

Таким образом, в процессе педагогического взаимодействия педагог реализует две основные цели: передает учащимся сообщение или воздействует на них, т. е. побуждает к действию.

В соответствии с *логикой педагогического взаимодействия выделим стадии коммуникации:*

- моделирование педагогом предстоящего общения с учащимися при подготовке к взаимодействию (постановка педагогической задачи, выбор способов и методов ее решения, отделение коммуникативной задачи, собственно моделирование общения);

- организация непосредственного общения с учащимися;

- управление общением в ходе педагогического взаимодействия;

- анализ результатов общения и моделирование новой педагогической задачи.

Представленная логика педагогического взаимодействия в реальной педагогической деятельности может быть не всегда такой. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными.

Успешность педагогического взаимодействия зависит от уровня коммуникативной культуры педагога, формирование которой является одной из важных задач профессионального становления педагога и особенно его саморазвития и самовоспитания.

Стихийное формирование коммуникативной культуры педагога приводит нередко к авторитарному стилю общения, возникновению частых межличностных конфликтов, напряженности в отношениях между учителем и учениками (группой или целым классом), к падению дисциплины, снижению успеваемости, нежеланию учиться, психическим травмам и невозможным потерям в нравственном воспитании и, как следствие этого, в ряде случаев к отклоняющемуся от социальных норм поведению школьников.

Основу коммуникативной культуры педагога составляет общительность - устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро установить контакты. Наличие у педагога общительности является показателем достаточно высокого коммуникативного потенциала.

Общительность как свойство личности включает в себя, по мнению исследователей, такие составляющие, как коммуникабельность - способность испытывать удовольствие от процесса общения; социальное родство - желание находиться в обществе, среди других людей; альтруистические тенденции - эмпатию как способность к сочувствию, сопереживанию и идентификацию как умение переносить себя в мир другого человека.

Педагогическая деятельность предполагает общение постоянное и длительное. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются и не испытывают удовлетворения от своей деятельности в целом.

В коммуникативной культуре педагога проявляется уровень его нравственной воспитанности. Ученики, прежде всего, высоко ценят интеллигентность и деликатность учителя, т.е. его умение быть вежливым, корректным, щадить

самолюбие учеников, сочувствовать им, быть искренним, незлопамятным. Педагогический этикет предполагает договоренность о том, что считать принятым в поведении и деятельности, а что - неприятым. Ученики достаточно быстро научаются оценивать, деликатен ли учитель, насколько его требовательность и принципиальность соблюдаются им самим в общении со своими коллегами, родителями, учениками.

С.Л. Рубинштейн, предлагая стратегию успеха общения, отмечал, что наше отношение к другому человеку должно обезоружить его дурные намерения, демобилизовать их, поставить его в такие моральные условия, при которых лишаются почвы, мотива его дурные поступки.

Коммуникативная культура педагога предполагает овладение им коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей. Имеются в виду умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении, управлять своими эмоциями, а также наблюдательность и переключаемость внимания, социальная перцепция, т.е. понимание психологического состояния ученика по внешним признакам, умение «подавать себя» в общении с учащимися, речевые и неречевые умения коммуникации и др. В своей совокупности такие умения и способности составляют технику педагогического общения или характеризуют технологическую сторону коммуникативной культуры педагога.

Различают вербальные и невербальные способы педагогического взаимодействия. На долю вербальной коммуникации падает основная часть профессионально значимой и необходимой нагрузки.

Однако эффективность педагогического взаимодействия зависит и от того, насколько учитель владеет невербальной коммуникацией.

Если у учителя сформирована наблюдательность, то от его взгляда не ускользнет погрустневшее лицо обычно веселого ученика, стремление ряда учеников избежать встречи со взглядом учителя, «отсутствующее» выражение на лице, невнимательность к тому, что происходит на уроке.

Общение педагога с учащимися может быть эффективным в том случае, если оно хорошо продумано с точки зрения применяемых психологических способов и механизмов воздействия. Например, эффективными являются воздействие через авторитет учителя и сохранение «интимности» общения, позволяющей взаимно согласовывать его по типу направленности и социальной техники. Большое значение имеет умение подать себя, или самопрезентация учителя. Это помогает учащимся создать образ учителя, смоделировать адекватное взаимодействие.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него экспрессивных (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и перцептивных (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ и т.д.) способностей.

Овладеть технологической стороной коммуникативной культуры (техникой общения) можно с помощью специальных упражнений. Наиболее эффективны упражнения, составляющие часть коммуникативного тренинга педагога.

Итак, коммуникативная культура педагогов является основой педагогического взаимодействия. Необходимость ее формирования обусловлена тем, что учитель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с теми, кто становится партнером по контакту: с учениками, их родителями, коллегами. Эти отношения возникают и развиваются в процессе совместной деятельности, важнейшим условием осуществления которой является общение. Коммуникативная культура формируется также при условии освоения учителем технологической стороны коммуникативного взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса.

Следовательно, коммуникативная культура в значительной степени определяет компетентность педагога, способного к обеспечению эффективного педагогического взаимодействия и развития, соответствующих личностно-ориентированных взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя/ В.С. Грехнев. - М.: Просвещение, 1990. - 142 с.
2. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: АПКИППРО, 2005.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. - М.: Наука, 1994.
4. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / АН СССР. Ин-т философии. - М., 1959. - 354 с.
5. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии. Дис. докт. психол. наук. - СПб, 2004.

УДК 81.1

**ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАЗАХСТАНА**

Саутбаева А.К.

*(магистр, преподаватель кафедры «Иностранные языки»
СКГУ им. М.Козыбаева)*

Андатпа

Қазақстан Республикасының білім жүйесінде үш тілде білім алу үлкен маңызға ие. Оған мектеп алды кезеңінен бастап, жоғарғы оқу орнына дейін кіреді. Президент өз жолдауларында үш тілдікке баса назар аударуда, бұл біздің мемлекеттімізге халықаралық экономикалық білім және мәдениет салаларында жаңа мүмкіндік беруіне атап өтті.

Қазірден бастап кәсіби оқыту үшін оқулықтар осындай ағылшын жетіспеушілігі тілін оқыту осы бөлігінде мәселелер көп. Оған қарамастан көптілді білім беру жоғары оқу орындарында мектепке дейінгі білім беру дейін елде басталады.

Бір сөзбен айтқанда үш тілде білім алу үлкен жаңа экономикалық жетістіктерге, яғни біздің мемлекетімізге әлемдік аренада экономика жағынан және басқа салаларда дәрежесін көтеруге апаратын бірден-бір жол.

Аннотация

Данная статья рассматривает вопросы полиязычного образования в Республике Казахстан. Президент в своих ежегодных посланиях делает акцент на систему полиязычного образования в нашей стране. Это дает нашей стране новые возможности для выхода в мировое экономическое образовательное и культурное пространство. Эти шаги поведут нашу страну к новым достижениям на мировой арене не только в экономической сфере но и в других областях науки и промышленности. Проблема заключается в недостатке учебных пособий и отсутствии языковой среды на английском языке. Но несмотря на небольшие трудности система полиязычного образования стартовала в нашей стране начиная с дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями.

Annotation

This article deals with the issues of polylingual education in our country. It has great importance in the educational system of the Republic of Kazakhstan beginning from preschool education. The

President does an accent on polylingual education in the country in all his annual sendings to the people of Kazakhstan.

It gives us opportunity to enter international economic educational and cultural space. These steps lead our country to new achievements in world arena not only in economics but in other branches of science and industry. There are a lot of problems in this part of language teaching such as lack of English speaking surrounding and textbooks for professional teaching so on. In spite all difficulties polylingual education starts in the country beginning from preschool education up to high educational institutions.

На сегодняшний день проблема полиязычного образования в высших учебных заведениях Казахстана достаточно актуальна. Данная тема сопряжена с решением ряда проблем, связанных как с планированием, определением стратегических и тактических целей, содержанием, так и несовершенством методик и технологий. В первую очередь, в данной статье хотелось бы отметить внимание лидера нации президента Н.А.Назарбаева к этой составляющей государственной политики, очевидно и заслуживающей самого пристального изучения и анализа, поскольку именно в нашей республике реализуется уникальный проект, инициированный главой государства, — триединство языков.

Одним из важнейших аспектов, происходящих в казахстанском обществе экономической и социальной модернизации, выступает политика в области языка. В современном мире полиязычном и мультикультурном, как никогда актуальна проблема сопряженности языков, поиск эффективных и жизнеспособных программ в области языков по консолидации обществ. В связи с этим, значимость и актуальность полиязычного образования, являющегося результатом внедрения идеи президента о триединстве языков, не вызывают сомнения. «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, — неоднократно подчёркивал президент, — население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику». [3; с.2] Для казахстанцев идея триединства языков особенно важна, поскольку сформулирована была главой государства, как ответ на вызов времени, как решение насущной жизненной потребности общества, активно интегрирующегося в глобальный мир. Интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение доминирующими языками. Благодаря инициативе президента наше государство приступило к реализации концепции полиязычия в образовании, потому что именно полиязычие послужит укреплению конкурентоспособности Казахстана.

Современная языковая ситуация в Казахстане позволяет говорить о триединстве языков как о существенном факторе укрепления общественного согласия. Многообразие культур и языков, их равное сосуществование являются безусловным достоянием нашей страны, а проводимая языковая политика как обеспечивает соблюдение языковых прав всех этносов, так и предоставляет свободный выбор языка для общения, получения образования, реализации творческих потребностей. Позитивность развития трехязычия для казахстанского сообщества возможна при условии единой политической, идеологической, культурной платформы. И эта платформа уже задана президентом в разъяснении сути проекта «Триединство языков» — изучение

казахского языка как государственного, русского — как языка межнационального общения и английского — как языка успешной интеграции в глобальную экономику. Создание равных условий для изучения трех обозначенных языков не означает равной сферы их функционирования, равной функциональной нагрузки и, наконец, их равного статуса. При этом акцент сделан на педагогической составляющей данного культурного проекта, которая в полной мере может быть обозначена как полиязычное образование.

В этих условиях актуализируется проблема становления и развития полиязычного образования. Для решения поставленной Президентом задачи эффективного внедрения полиязычия в образование необходимо привести в единую систему фрагментарно наработанную практику полиязычного образования в отдельных вузах и школах Республики Казахстан и обеспечить преемственность образовательных программ. [2; с.12]

Уровни сформированности полиязычной личности в определенной степени условны, так как могут иметь самые различные сочетания. В качестве основополагающей цели обучения иностранным языкам становится формирование поликультурной многоязычной личности, обладающей информационными, коммуникативными и интеллектуальными потребностями, способностями и компетенциями, которые позволят ей успешно действовать в условиях межкультурного общения и профессионально-языковой деятельности в роли субъекта иноязычного познания, иноязычного общения и иноязычного творчества.

Полиязычная компетенция делает возможной и успешной деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, поэтому компетенция полиязычия может рассматриваться не только как владение несколькими иностранными языками, но и как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки:

- «повышение востребованности государственного языка»;
- «повышение престижа употребления государственного языка»;
- «сохранение языкового многообразия в Казахстане»;
- «сохранение функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве»;
- «изучение английского и других иностранных языков» за счет: системного научно-методического сопровождения деятельности субъектов непрерывного полиязычного образования;
- формирования полиязыковой образовательной среды;
- расширения инфраструктуры полиязычного образования;
- развития межкультурно-коммуникативной парадигмы современного языкового образования;
- развития интеллектуального потенциала страны на основе приобщения ее граждан к ценностям языка и культуры.

Полиязычное образование представляет собой целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности. В разработанной концепции полиязычного образования рассматривается процесс поэтапного внедрения трехязычного обучения. [1; с.23]

Концепция представляет собой комплекс взаимосвязанных по ресурсам и срокам мероприятий, охватывающих изменения в структуре, содержании и технологиях образования в вузе:

- совершенствование умений и навыков владения профессорско-преподавательским составом и обучающимися университета тремя языками в одинаковой степени для одновременного использования их в учебном процессе;
- организация поэтапного внедрения полиязычного образования по приоритетным специальностям естественно-научного, инженерно-технического и гуманитарно-педагогического направлений - поэтапное формирование полиязычных академических групп;
- проведение ежегодного мониторинга обеспеченности квалифицированными полиязычными кадрами;
- организация языковых курсов (по уровням владения иностранным языком) для будущих полиязычных преподавателей;
- организация целенаправленной подготовки преподавателей за рубежом;
- организация академической мобильности по обмену опытом ППС университета по проекту «Триединство языков»;
- привлечение зарубежных ученых, специалистов, преподавателей, а также представителей иностранных компаний, работающих в регионе, для чтения лекций и проведения практических занятий в полиязычных группах;
- закрепление преподавателей иностранных языков в качестве эдвайзеров по полиязычным специальностям университета;
- ежегодный анализ книгообеспеченности дисциплин специальностей бакалавриата и магистратуры учебниками и учебно-методическими пособиями с учетом принципа полиязычия; - пополнение библиотечного фонда полиязычной литературой (учебная, методическая, научная, справочная и др.);
- пополнение электронной базы полиязычной учебной, методической, научной, справочной и др. литературой и мультимедийными материалами;
- организация написания совместных учебников и учебных пособий с зарубежными партнерами;
- разработка интегрированных образовательных программ по дисциплинам «Профессиональный казахский (русский) язык», «Профессионально-ориентированный иностранный (английский) язык»;
- подготовка учебно-методических комплексов специальностей и учебно-методических комплексов дисциплин, проводимых в полиязычных группах. Как отметил Президент Казахстана на заседании посвященном 20-летию образования Ассамблеи народов Казахстана «на сегодняшний день Казахстан со своим этническим многообразием является благоприятной “площадкой” для развития полиязычной личности». [3; с.4] В связи с этим, следует отметить и тот факт, 20-летие образования Ассамблеи народов Казахстана, которая поддерживает деятельность формирования полиязычного общества и межнационального согласия вносит свой неоспоримый вклад в решение данной проблемы. Таким образом, полиязычное образование является велением времени и своего рода гарантом для поддержания стабильности и мира в нашей многонациональной республике. Сегодня Казахстан выбрал единственно правильный путь развития, внедренной Президентом политики, - «Триединства языков», укрепляя позиции как государственного, так и иностранных языков в нашей многонациональной республике.

Литература:

1. Ахметжанова Ш.Б., Изюмова Т.С. Значение изучения иностранных языков при подготовке специалистов. 2011. – С. 23.
2. Государственная программа развития образования в РК, 2012. – С.12.
3. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – С.2-4.

УДК 37.034:248.142

**К ВОПРОСУ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ САМОПОЗНАНИЮ**

Сбитнева А.Н.

(магистр кафедры «Педагогика и психология» СКГУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының азаматтарының рухани-адамгершілік тәрбиесі жайлы айтылады. «Өзін-өзі тану» курсының аясында мектеп оқушыларына рухани-адамгершілік білім берудің қажеттілігі негізделді. «Өзін-өзі тану» пәнінің ерекшеліктері мен мақсат-мазмұндары қарастырылады.

Аннотация

В статье говорится о нравственно-духовном воспитании граждан Республики Казахстан. Обосновывается необходимость нравственно-духовного образования школьников на примере курса «Самопознание». Рассматривается цель, содержание и особенности предмета «Самопознание».

Annotation

The article talks about the moral and spiritual education of citizens of the Republic of Kazakhstan. The necessity of moral and spiritual education of schoolchildren on the example of the course «Self-knowledge». Examines the purpose, content and features of the subject «Self-knowledge».

Нравственно-духовная воспитанность высоко оценивалась людьми во все времена. Социально-экономические преобразования, происходящие в обществе в настоящее время, заставляют задуматься о будущем Казахстана, о его молодежи.

Формирование гармоничной личности связано с воспитанием нравственно-духовных качеств, творческих особенностей и раскрытием индивидуальности подрастающей личности. Ведущая роль в нравственном становлении личности учащегося принадлежит учителю. Педагог, занимающийся нравственным воспитанием учащихся сам должен быть Личностью и примером нравственного поведения. Поэтому в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и культурная, нравственно-духовная жизнь ребенка. Именно в школе происходит духовно-нравственное формирование ребенка, осознание им себя гражданином своей страны.

В Послании Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Нұрлы жол – Путь в будущее» говорится: «Чтобы пройти глобальный экзамен на зрелость, мы должны быть сплоченными. Мы должны крепить доверие между всеми казахстанцами! Быть толерантными друг к другу! Это ключи к будущему Казахстана. Межэтническое согласие – это живительный кислород. Нынешнее

поколение не видело межэтнических войн и конфликтов, разрухи 90-х годов. И многие воспринимают стабильность и комфортную жизнь в Казахстане как нечто положенное от рождения. Ведь что такое стабильность и согласие? Это семейное благополучие, безопасность, крыша над головой. Мир – это радость отцовства и материнства, здоровье родителей и счастье наших детей. Я всегда говорю: молодежь – опора нашего будущего. Государство открыло перед новым поколением все двери и все пути! «Нұрлы Жол» – вот где можно приложить усилия, развернуться нашей креативной динамичной молодежи! В следующем году мы торжественно отметим 20-летие принятия Конституции и создания Ассамблеи народа Казахстана. Отмечая эти даты, нам важно сделать казахстанцев еще более сильными в духовном плане, едиными и еще более толерантными. Я убежден, что на новом ответственном витке истории обретет новое звучание и более глубокий смысл наш главный принцип – Казахстан, только вперед!» [1].

Нравственно-духовное воспитание является ведущим компонентом системы всестороннего развития личности. В современных условиях необходимо воспитание у молодого поколения потребности к освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры, к осознанию общечеловеческих норм гуманизма. Мы должны воспитывать молодежь в духе солидарности, национального согласия, уважения и почитания культуры, традиций и языка своего народа и других этносов.

Позитивные изменения в стране нашли свое отражение в системе воспитательной деятельности организаций образования, сейчас идет процесс осмысления политической и нравственной сути казахстанского патриотизма, гражданственности, духовности, нравственности [2].

Нравственность – это внутренние духовные качества, которыми должен руководствоваться человек с раннего возраста, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [3]. Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. И именно поэтому целью педагога является познакомить ребенка с принципами морали и этики, формировать нравственные представления и понятия.

Духовность – это устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания; определение человеческого способа жизни, выраженное в стремлении к познанию мира и, прежде всего, самого себя – в поисках и открытии самоценного, самосовершенствования; в стремлении найти ответы на «извечные вопросы бытия»: об устройстве мира, истине, о добре и зле [4]. В педагогике под понятием духовность подразумевается вдохновенно - чувственная сторона жизни человека и человечества, особый образ мышления и жизнедеятельности людей, основанный на приоритете нематериальных, гуманных ценностей [5].

Нравственно-духовное воспитание - процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребенка, и предполагает становление его отношения к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагога превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство [6, с. 48].

Национальная доктрина образования, изложенная в Государственной Программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы, одной из целей провозглашает воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности, интеллектуально, физически, духовно развитого и успешного гражданина. Одними из приоритетных задач Программы являются следующие:

– формирование у школьников духовно-нравственных ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» и культуры здорового образа жизни;

– укрепление духовно-нравственных ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» и культуры здорового образа жизни;

– вовлечение молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях, в укрепление духовно-нравственных ценностей Общенациональной патриотической идеи «Мәңгілік Ел» и культуры здорового образа жизни [7].

Национальная система образования ориентирована на развитии личностного потенциала подрастающего поколения, формировании у детей и молодежи гуманных убеждений и опыта нравственного поведения через постижение таких общечеловеческих ценностей, как любовь, добро, истина, красота, нравственность, духовность. Гармоничное развития подрастающей личности в образовательном процессе может быть осуществлено только через ценностное освоение школьниками лучших образцов мировой и национальной культуры. Нравственно-духовное воспитание школьников, позволяющее личности достичь гармонии в физическом, психическом и духовном развитии реализуется, прежде всего, через предмет «Самопознание».

По мнению автора проекта нравственно-духовного образования С.А. Назарбаевой именно через образование необходимо возродить в обществе нравственно-духовные ценности, чтобы каждый человек мог в полной мере реализовать заложенные в нем от рождения способности и тем самым принести пользу не только своему государству, но и всем людям на Земле [8, с. 12].

«Самопознание» – это новая интегративная дисциплина, обладающая бесценными духовными сокровищами, приобщение к которым делают каждого духовным и нравственным человеком, счастливым и радостным, добрым и мудрым.

Цель курса «Самопознание» содействие личностному развитию школьников через обращение к общечеловеческим ценностям и нравственным идеалам. Это предполагает поэтапное знакомство детей с нормами человеческого общения, с принципами общечеловеческой нравственности, расширение и углубление у них навыков гуманного общения. Эти знания, навыки, способности в будущем будут служить основой для достижения взаимопонимания и согласия с людьми, обретения способности приходить на помощь и оказывать поддержку другим людям.

По мнению С.А. Назарбаевой, каждому человеку от рождения дан огромный мир неограниченных возможностей, раскрыть которые он сможет только тогда, когда расширит свое сознание, поверит в силу своей воли и психики. А помочь ему в этом должны родители и педагоги, которым необходимо разглядеть заложенный в ребенке талант и сделать так, чтобы потенциальный полководец в юности попал не в хореографический кружок, а в кадетский корпус, а будущему великому художнику, вместо футбольных мячей, дарили в детстве кисти и краски [8, с. 34].

Суть программы нравственно-духовного образования «Самопознание» заключается в том, чтобы научиться Любить и быть Любимым, жить во имя Любви, быть всегда самим собой, не подражать кому-то, а развивать свои собственные возможности, таланты; обязательно различать что такое «хорошо» и что такое «плохо»; быть ответственным за свои мысли, слова, поступки; жить в гармонии с самим собой и окружающим миром; всегда помогать людям, чем только можно; жить по совести, не предавая своего высшего внутреннего «Я», созидать, творить на благо общества; совершенствоваться постоянно [9, с. 4].

Именно поэтому на сегодняшний день перед каждым педагогом стоит задача воспитания такого гражданина Казахстана, который знает и ценит его культурно-историческое наследие, любит свой родной край и готов в нем жить, работать,

создавать новые культурные ценности; чтобы с детства постигли искусство быть всегда здоровыми и счастливыми, учились и росли, обретая мудрость жизни и счастье в служении человечеству, осознавая, кто они есть и для чего живут, к чему должны стремиться.

Как и любой другой предмет «Самопознание» имеет свои специфические особенности:

- личностное общение учителя с учениками, в процессе которого дети учатся говорить о себе, своих поступках, анализировать их и давать им нравственную оценку, слушать как себя, так и других, принимать людей такими, какие они есть, проявляя к ним доброжелательность и терпимость;

- создание здоровьесберегающей среды, обеспечивающей эмоциональный комфорт соответственно возрастным психофизиологическим особенностям учащихся;

- познание себя, других людей, взаимоотношений с окружающим миром, постижение истины и любви, как высшего смысла человеческой жизни происходят вне формальной, доверительной обстановке, в которой дети свободно размышляют, высказывают свое мнение, раскрывают таланты и способности;

- педагог на уроке не дает готовых знаний, а умело руководит процессом самопознания, обретения необходимых умений и навыков, помогает процессу осознания детьми своего личностного «Я» – в окружающем мире;

- занятия проводятся в специально оборудованном кабинете, оснащённом аудио – и видеотехникой, наглядными и дидактическими материалами;

- чередование разных видов деятельности, что обеспечивает положительную мотивацию к учению;

- на уроках самопознания учащимся не выставляют оценки, не задают домашнее задание, что определяет симпатии к предмету;

- одним из главных принципов методики преподавания дисциплины «Самопознание» является принцип ненасилия, поэтому преподавателем используются только позитивные и гуманные методы и методические приемы (позитивный настрой; позитивные высказывания; цитаты урока; рассказывание историй, притч, историй о великих личностях; творческие задания; разминки; групповое пение; рефлексия);

- интеграция «Самопознание» в другие предметы, то есть оживление знаний и выявление их нравственно-духовной сущности, синтез всех предметов на основе вечных общечеловеческих ценностей и видения единства в многообразии.

Курс «Самопознание» восполняет недостающее звено в системе современного образования, способствуя личностному и социальному развитию личности. На уроках «Самопознания» формируется целостная, духовно просвещенная личность, новый гражданин планеты, способный жить и быть счастливым в эпоху глобализации, уметь беречь и сохранять окружающий мир, понимать людей с другим жизненным укладом, проявлять уважение к различным культурам и жизненным практикам, защищая и развивая свой собственный национальный образ мира [10, с. 9].

Выражаясь словами автора проекта С.А. Назарбаевой: «Дети, их настоящее и будущее – это наша общая забота. Мы все и каждый из нас в отдельности несем ответственность за то, какой выбор сделают наши сыновья и дочери – пойдут ли они дорогою добра, будут ли они приносить пользу людям, помогать слабым, жить в гармонии с окружающим миром, созидать и творить, или же встанут на путь разрушения. Правильный выбор помогут им сделать уроки самопознания, уроки Любви». Предмет «Самопознание» – это основа познания Мира, а Мир

является внутренним состоянием Души Человека, когда она живет в согласии с самой собой и окружающим миром, то есть в Гармонии и Счастье. Основной целью в современном образовании Казахстана должно стать формирование, развитие человека, обладающего новым мышлением, осознающим себя и индивидуальностью и членом общества, понимающего взаимосвязь между человеком и обществом, человеком и природой, человеком и человеком, то есть высокоразвитой духовно-нравственной личностью.

Таким образом, в условиях постоянно изменяющегося мира курс «Самопознание» поможет каждому учащемуся освоить четкие ценностные ориентиры и широкий диапазон поведенческих стратегий для определения и реализации успешной жизненной и образовательной траектории.

Литература:

1. Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана «Нұрлы жол - Путь в будущее» от 11 ноября 2014 г. <http://inform.kz/rus/article/2715565>
2. Жилбаев Ж.О. Стратегия развития духовно-нравственного воспитания личности в Республике Казахстан <http://nao.kz/blogs/view/2/194>
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. <http://www.ozhegov.org/words/19070.shtml>
4. Общий толковый словарь русского языка <http://tolkslovar.ru/d7549.html>
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. <http://slovo.yaxy.ru/87.html>
6. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 2008. – 479 с.
7. Государственная Программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. Астана, 2016 г.
8. http://iqaa.kz/images/Laws/%D0%B3%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0_2016.pdf
9. Назарбаева С.А. Этика жизни. - Алматы: «Атамұра», 2001. – 236 с.
10. Кудышева Б.К., Джуманова Г.Ж., Серовайская Д.Е. Введение в предмет «Самопознание». - Алматы: ННПООЦ «Бобек», 2014. – 124 с.
11. Нысанбаев А.Н., Соловьева Г.Г. Изменимся вместе с детьми (философское обоснование предмета «Самопознание»). - Алматы: Компьютерно-издательский центр Института философии и политологии МОН РК, 2002. - 61 с.

УДК 378.1

ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ С СИСТЕМОЙ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сейтова А.Т.

*(магистрант кафедры «Транспорт и машиностроение»,
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева)*

Аңдатпа

Бұл мақалада инженерлік мамандықтардың жаңа оқыту әдістерінің қатері мен мәселелерін ұлғайту мақсатында практикалық және зертханалық сабақтар блогының қажеттілігін кәсіпорындар жағдайында қазіргі оқыту нысанымен салыстыру.

Аннотация

В статье были рассмотрены проблемы и риски внедрения новых методов обучения на инженерных специальностях с целью обоснования необходимости увеличения блока практических и лабораторных занятий в условиях предприятия по сравнению существующего преподавания.

Annotation

The article deals with the problems and risks of the introduction of new teaching methods in engineering specialties in order to justify the need to increase the block of practical and laboratory classes in the conditions of the enterprise compared to the existing teaching.

За последние годы в системе образования происходят глобальные изменения и реформы, например, переход на кредитную систему обучения, внедрение трех уровневой системы (бакалавр, магистр и доктор PhD), полиязычие, обобщение классификатора специальностей в единое научно-отраслевое направление и т.д. Реализация только этих программ требует колоссальных сил, средств и времени по разъяснению, адаптации подготовки кадрового резерва и т.п. Значит, все это время образование находится в стадии поиска и формирования единого принципа и системности фундаментальных основ интеллектуального потенциала страны.

Одна из нерешенных задач, на которой следует остановиться подробно, это повсеместное внедрение современных методов обучения при изучении технических дисциплин. Сторонники внедрения таких методов не разделяют гуманитарные и технические специальности, более того утверждают, что основой современного образования должны быть не столько учебные дисциплины и база знаний фундаментальных и прикладных компетенций, сколько способы мышления и деятельности студентов. В настоящее время работает целый кластер по продвижению, внедрению и реализации новых форм и методов обучения студентов. Например, Осмоловская И.М., [2] автор книг по педагогике, считает, что одними из основных задач, которые должен ставить перед собой современный преподаватель, являются следующие: проведение обучения в интерактивном режиме; повышение интереса студентов к изучаемой дисциплине; формирование навыков коммуникации, адаптация к быстроменяющимся условиям жизни, социализация, повышение психологической стрессоустойчивости, обучение навыкам урегулирования конфликтов и т.д. Таким образом, основная задача качественно новой образовательной системы сводиться к достижению устойчивого интереса студентов к изучаемому предмету, к самообразованию ещё с первых курсов обучения. И с этого момента начинаются серьезные проблемы у студента, который поступил в вуз за получением специальных и профессиональных знаний в рамках специальности и у преподавателя, который обязан выполнять требования государственной программы заинтересовывая студента в обучении, а не излагая весь необходимый объем знаний. В итоге мы имеем не готового специалиста к самостоятельному решению серьезных производственных задач, которые ставят нам реалии производства и современные экономические принципы, а ограниченного в профессиональных знаниях бакалавра, но удовлетворенного интересной учебной и имеющего свое философское мышление о решении проблем на производстве.

С учетом содержания современного инженерного образования (от минимальных до реальных, а иногда максимальных требований, предъявляемых крупными промышленными, транспортными и др. предприятиями), преподаватели дисциплин обще профессионального, профессионального и специального блоков обучения стремятся использовать весь имеющийся в

настоящее время образовательный инструментарий.. Для достижения необходимого результата в зависимости от формы обучения студентов, преподаватели оптимизируют процесс профессиональной подготовки, применяя различные рациональные варианты изучения учебного материала и формирования необходимых квалификационных и личностных качеств будущих специалистов, с использованием существующих методов и средств, с опорой на начальные компетенции по изучаемым дисциплинам и взаимосвязь с производственными задачами[1].

Для реализации содержания рабочих программ технических дисциплин, преподаватели опираются на установки и положения нормативных документов, при подготовке инженеров различных уровней и направлений применяют традиционные, современные и перспективные инструменты обучения.

При подготовке современных инженеров, преподаватели профессиональных дисциплин для достижения соответствующего результата используют различные средства обучения. Чаще всего в качестве средств рассматриваются: материальные (лаборатории, оборудование, компьютерное оснащение и т.д.), искусственные (приборы, учебники, учебные пособия), динамичные (обучающие фильмы, экранные разработки конспектов лекций, презентации динамического характера и пр.), виртуальные (различные программы мультимедиа, виртуальные классы по обучению и др.), визуальные (диаграммы, демонстрационный материал различного вида), бумажные (методические пособия для выполнения различных курсовых работ, учебники, карточки с заданиями по вариантам и др.), электронные (электронные учебники/пособия, программы) и другие доступные средства обучения. Наличие данных средств в полной мере обеспечивает возможность создания необходимых условий для формирования инженерных профессиональных компетенций.

В современном инженерно-техническом вузе к традиционным средствам обучения можно отнести, библиотеки, наглядные и методические пособия, к современным электронное, программное и электронно-информационное обеспечение. Перспективные средства - это различные локальные и глобальные компьютерные сети, системы распределенного образования. С целью интеграции образовательного процесса в производственный, при оптимизации профессиональной подготовки, преподаватели применяют различные сочетания приведенных выше средств, в зависимости от взаимосвязей с предприятиями-работодателями. Последнее связано с вопросами реализации содержания различного вида практик - производственных, технологических, эксплуатационных, предоставление производственных мощностей для проведения лабораторных работ с предоставлением дополнительного источника материальных средств и др. В этом случае важным является обеспечение вузов средствами обучения с опорой на предприятия, которые определяют направление вузов (автомобильно-дорожные, строительные, авиационные, железнодорожные и машиностроительные). В данном случае заказчики молодых кадров могут выступать в качестве «ведомственных спонсоров», которые отчисляют средства для целевого приобретения лабораторных принадлежностей, компьютерной техники и т.д., либо могут поставлять соответствующее оборудование для профильных аудиторий, материалы (механизмы) для проведения соответствующих аудиторных занятий. Таким образом, при обучении студентов внутри вузовских лабораторий, оснащенных соответствующими средствами обучения или на имеющихся отделениях кафедры, у преподавателей

профессиональных дисциплин появляется возможность эффективной и качественной подготовки студентов к соответствующей профессиональной деятельности.

Современная подготовка инженерных специалистов не может опираться только на какие-то одни средства обучения в «чистом виде», которые абсолютно приемлемы только для педагогических/гуманитарных специальностей. Это связано с тем, что отсутствие синтеза между используемыми средствами, имеющимися в арсенале вузов и конкретных преподавателей, не выявляет альтернативных решений, которые способствовали бы оптимизации обучения в вопросах построения, протекания процесса обучения и достижения конкретных результатов при завершении такого процесса - подготовке компетентного специалиста. По мнению Н.М. Борытко [6] «Системное применение современных средств обучения, когда освоение содержания образования протекает в условиях много вариантности, множественности подходов, источников информации и оценок, оптимизирует достижения целей». Следует отметить, что при обучении профессиональным дисциплинам молодые люди приобретают определенные навыки, которые связаны именно со средствами обучения рекомендованные производством, которое и является прямым заказчиком выпускающегося специалиста[3]. Студенты могут успешно развивать учебную, а впоследствии и профессиональную деятельность, лишь при помощи тех средств, о которых знают, которыми умеют пользоваться и смогут применить в производственной среде с учетом новых технологий. А это возможно только при наличии базовых и специальных знаний, моделирования, конструирования, инженерии, расчетных и проектных основ, умении работать с нормативной и законодательной базой. Следовательно, обучая студентов профессиональным дисциплинам, преподаватель должен не просто «обладать средствами образовательного процесса», но он должен уметь преподавать материал с помощью этих средств так, чтобы «студентам было понятно», и чтобы они могли «перенять» необходимый им навык использования имеющихся средств. Однако синтезированное использование различных средств обучения с учетом современных задач инженерного образования вызывает соответствующие трудности для преподавателей [4]. Сложность состоит в сложившихся профессиональных деформациях педагога – производства – образования в «преодолении стереотипа получения вместо специалиста, бакалавра с ограниченными профессиональными знаниями». Пиралова О.Ф. считает, что современные студенты, заинтересованные в получении качественного образования иногда «заставляют» преподавателей более глубоко изучить и переработать востребованный материал, найти другой подход к изучению определенных тем. Но на самом деле, при обучении дисциплине «Оборудование современных машиностроительных производств», преподаватели, при создании этого курса, чаще всего опираются не только на литературу, которая имеется в библиотеке вуза, но и на опыт производства и последние достижения науки и техники [7]. Методические пособия, связанные с выполнением курсовых работ, также выполняются с опорой на литературные данные последних 5 лет. Однако, в 2010г., студенты, изучающие этот материал, отметили, что во-первых, в курсовых работах нет расчетов для оборудования, которое реально используется на предприятиях (т.е. ограниченная программа сократила важные проектные и расчетные разделы); во-вторых, нет информации, связанной с новым оборудованием (которое создали современные конструкторы, и которое хотелось бы использовать на предприятии при определенных технико-

технологических условиях). Для устранения этого недостатка, в ответ на «замечания» преподаватель прочел лекцию, связанную с этими вопросами. Для этого, ему пришлось использовать не только материал, изложенный в учебниках пятилетней давности, но и информацию, имеющуюся в открытом доступе, в электронном виде, а также информацию некоторых сайтов предприятий по выпуску нового и модернизации, существующего оборудования. Оптимизируя процесс профессиональной подготовки будущих специалистов различных уровней, в качестве средства следует также рассматривать квалификацию преподавателя в вопросах преподаваемой дисциплины, а также его умения ориентировать студентов в необходимом информационно-профессиональном направлении с высококачественной практической и информационной площадкой созданной совместно с производством [5]. Кроме того, оптимизируя процесс обучения, преподаватель, имея соответствующую квалификацию, способен осознанно применять имеющиеся в наличии средства обучения. В случае неосознанного использования средств для обучения студентов, имеющих различные начальные компетенции, результат может быть непредсказуем, в том числе может носить разрушительный характер. Разрушительность в данном случае связана не только с квалификационной подготовкой, но и с формированием и развитием профессионально-личностных деформаций. Следовательно, вопрос оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях компетентностного подхода связан не просто с перечисленными ранее средствами, позволяющими стимулировать качественный уровень квалификации выпускников инженерно-технических вузов, но и формировать и развивать компетенции профессионально-личностного характера. Компетентностный подход в рамках каждой дисциплины профессиональной направленности и их целостной взаимосвязи позволяет использовать различные средства воспитательного характера. В данном случае можно говорить о реализации функции динамических преобразований в аспекте профессиональной саморегуляции личности учащегося.

Такие философы, как Р. Декарт, П.В. Копнин, Т. Павлов рассматривали внутреннюю сторону понятия «метод» - правила осознанных действий субъектов, находящихся в определенных условиях. Поэтому, для оптимизации обучения необходимо, чтобы на основе диалога была избрана единая стратегия профессионального обучения - найдено компромиссное решение, которое будет не только закреплено в юридическом порядке, но и осознанно каждым из участников трехстороннего диалога.

Литература:

1. Гребенев И.В. Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика, 2003. — № 1, с.14-21. заоч. науч. конф. Т. II. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 100-102.
2. Осмоловская И.М. Дидактика. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.
3. Сатыбалдина К., Тарасенко Р. Проблемное обучение как основа формирования творческого мышления студентов. А.-А., 1991.
4. Черкасов М.Н. Инновационные методы обучения студентов // XIV Международная заочная научно-практическая конференция «Инновации в науке». - Новосибирск, 2012.
5. Чупрова Л.В. Проблема совершенствования образовательного процесса в вузе [Текст] / Л. В. Чупрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар.
6. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2008.— 320 с.

7. Пиралова О.Ф. Потенциал профессиональных дисциплин в формировании компетентности студентов технических вузов // Аналитические обзоры по основным направлениям высшего образования. – 2012. - №8. – 80с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЖЕНЩИНЫ В РОДСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСКОГО ЭТНОСА)

Суворова К.Р.

(преподаватель, СКГУ им. М.Козыбаева)

Андатпа

Өз ата-аналары мен күйеуінің ата-аналарымен қарым-қатынас әйелдердің қазақстандық қоғамның дамуының дәстүрлі және қазіргі заманғы ерекшеліктері де жанама және орта жастағы әйелдердің өмірінде ерекше орын алады.

Аннотация

Взаимоотношения женщины с собственными родителями и родителями мужа опосредованы как традиционными, так и современными особенностями развития казахского общества и занимают особое место в жизни женщины среднего возраста.

Annotation

The relationship of women with their own parents and her husband's parents are mediated by both traditional and modern features of development of the Kazakh society and takes a special place in the life of middle-aged women.

Устойчивый интерес к изучению института семьи связан в первую очередь с благополучием любого общества: демографическая ситуация, передача духовных ценностей; а также с воспитанием в современных условиях жизнеспособной, самореализующейся личности.

Сложившиеся условия увеличения средней продолжительности жизни диктуют качественно новую ситуацию реального сосуществования взрослых детей и их родителей в течение довольно длительного периода. Перед обществом встаёт необходимость выработать новые нормы отношений между людьми разных поколений. В связи с чем, изучение взаимоотношений взрослой женщины с пожилыми родителями становится особенно актуальным.

Забота о стареющих родителях – один из главных компонентов образа жизни женщины среднего возраста. Посвящая свою жизнь помощи взрослеющим детям и заботе о стареющих родителях, женщина избегает переживаний дискомфортных состояний, связанных с отсутствием смысла жизни [1,2].

В этот период личностные особенности женщины создают ресурсный потенциал для позитивного анализа актуальных и ретроспективных аспектов отношений с родителями. На данном возрастном этапе, согласно Е.Е. Сапоговой, у зрелого человека происходит переход от исполнения заложенного родительской социализацией сценария к авторскому жизненному проектированию, что способствует осознанному отношению к собственной жизни и жизни тех, за кого несёт ответственность (дети, пожилые родители) [3].

В настоящее время родовая идентичность продолжает быть одним из основных этнических символов казахского народа, активно пропагандируемых государством и поддерживаемых обществом.

Отметим, что отношение к близким и дальним родственникам является дифференцированным в зависимости от родовой принадлежности и от степени родства. В родительской семье замужняя дочь сохраняет высокий статус и уважение, что отражено в поговорке: «Төркіндегі қыз – төре» («Дочь в родительском доме – госпожа»), а в семье мужа добывается посредством уважения и заботы о его родителях.

В своей работе «Семья и брак у казахов» Х.А. Аргынбаев указывает на преодоление зависимого положения молодой невестки по отношению к мужу, к родителям и родственникам мужа. Отношения становятся дружескими, непринужденными, что исключает риск эмоционального напряжения в семье и сохраняет длительность и прочность современной молодой семьи [4, с.114].

Не смотря на это, И.В. Стасевич обращает внимание на сохранение традиционного статуса, поведенческие стереотипы старшей женщины в семье – свекрови и её невестки (келін), которые в настоящее время воспринимаются как национальный этикет. Опрошенные женщины отмечали, что на юге страны, в менее урбанизированных районах, где практикуется «умыкание» и «калымный брак», отношения свекрови и невестки намного хуже. Но в большинстве случаев девушки мирятся со своей судьбой и не испытывают затруднений при выполнении домашних обязанностей, правил поведения по отношению к родственникам мужа. Несомненно, у большинства женщин до сегодняшнего дня сохраняется традиционный взгляд на подобную практику, на необходимые нормы поведения в определённых жизненных обстоятельствах [5].

Участие в жизни собственных родителей и родителей мужа для женщины может иметь большой личностный смысл, способствовать её духовному здоровью, приносить чувство глубокого удовлетворения. С другой стороны, вызывать психологическое напряжение в результате своих опекунских усилий или желания угодить родственникам, возвращать к жизни старые конфликты, кроме того предвещать будущее самой женщины, которая станет зависимой от собственных детей. Таким образом, родственные отношения – одна из важных и противоречивых сторон семейной сферы взрослой женщины.

Следует признать, что в казахстанской психологической науке, остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными современные семейные отношения, в общем, и родственные отношения в частности.

Целью нашего исследования стало изучение специфики отношений взрослой женщины с собственными родителями и родителями супруга.

На изучение данных семейных отношений современная наука не располагает измерительным инструментом, поэтому нами были использованы отдельные шкалы опросника «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской.

Исследование включало два этапа. На первом этапе для определения валидных шкал была сформирована выборка из 100 человек, которая была разбита на две группы. В первую вошли 50 девочек-подростков в возрасте 14-16 лет казахской национальности. В другую – замужние женщины казахской национальности, средний возраст 33-34 года, имеющие ребёнка (детей) и проживающие отдельно от своих родителей.

Данные по обеим группам были сравнены между собой при помощи t-критерия Стьюдента.

В результате не было выявлено статистически значимых различий по следующим шкалам: «принятие решений», «поощрение автономности», «оказание поощрений», «реализация наказаний», «непоследовательность родителя», «неуверенность родителя», «неадекватность образа ребенка», «удовлетворенность отношениями». Именно эти шкалы были отобраны для дальнейшего исследования отношений взрослой женщины и родителей.

На следующем этапе исследования была сформирована выборка из 150 женщин казахской национальности, отобранных методом случайной выборки, проживающие в городах Северо-Казахстанской области, состоящие в первом браке не менее 3 лет, имеющие ребёнка (детей) и проживающие отдельно от своих родителей. Средний возраст 33-34 года. Респондентам предлагалось пройти процедуры, где отдельно оценивались утверждения относительно поведения собственных родителей (матери/отца) и родителей супруга (свекрови/свёкра) по отобранным шкалам. В соответствии с целью исследования, предъявлялась изменённая инструкция, где было предложено оценить поведение родителей (родителей супруга) по приведенным описаниям, исходя из особенностей отношений на сегодняшний день.

Стоит отметить, что в описание включены шкалы блока противоречивости отношений «непоследовательность и неуверенность родителя», как свидетельство сомнения в верности воспитательных усилий по отношению к взрослому ребёнку, который уже сам создал свою семью, а потому и изменчивость, и непостоянство воспитательных приёмов. При этом продолжают применяться различные способы поощрения и наказания поведения и поступков взрослой дочери (Таблица 1).

Таблица 1. Результаты по методике ДРОП

Шкалы \ Балл	Высокие значения (%)		Средние значения (%)		Низкие значения (%)	
	Мать/отец	Свекровь/свёкр	Мать/отец	Свекровь/свёкр	Мать/отец	Свекровь/свёкр
	Блок, описывающий особенности общения и взаимодействия					
Принятие решений	53,3 / 20,7	22 / 10	64,7 / 69,3	78 / 89,3	0 / 10	0 / 0,7
Поощрение автономности	68 / 62,7	34,7 / 46	32 / 37,3	65,3 / 54	0 / 0	0 / 0
	Блок контроля					
Оказание поощрений	86 / 82,7	50,7 / 58	13,3 / 17,3	48 / 40	0,7 / 0	1,3 / 2
Реализация наказаний	8 / 4,7	15,3 / 2	77,3 / 82	76,7 / 88	14,7 / 13,3	8 / 10
	Блок противоречивости/непротиворечивости отношений					
Непоследовательность родителя	18 / 16	18 / 11,3	79,3 / 81,3	82 / 88,7	2,7 / 2,7	0 / 0
Неуверенность родителя	11,3 / 8,7	17,3 / 24,7	81,3 / 82,7	81,3 / 73,3	7,3 / 8,7	1,3 / 2
	Дополнительные шкалы					
Неадекватность образа ребёнка	10 / 6	14,7 / 8	74,7 / 82	80 / 88,7	15,3 / 12	5,3 / 3,3

Удовлетворённость отношениями	72,7 / 62,7	17,3 / 22	27,3 / 37,3	82 / 76,7	0 / 0	0,7 / 1,3
-------------------------------	--------------------	-----------	-------------	-----------	-------	-----------

Согласно полученным данным большинство показателей находятся в области средних значений. Общение и взаимодействие со своими родителями характеризуются в большей степени демократичностью, где каждый старается прислушиваться к мнению друг друга, при этом родители поддерживают и поощряют самостоятельность, автономность своих взрослых детей, что вызывает общую удовлетворённость отношениями. Женщины считают своим долгом заботиться, помогать родителям, и последние, в свою очередь, с благодарностью её принимают.

Интересным является и тот факт, что в оценке взаимоотношений с матерью по всем шкалам высокие значения встречаются чаще, чем при описании отношений с отцом. Для девочки мать – идеальный человек, пример для подражания. Сохраняющиеся тесные эмоциональные отношения на более поздних этапах жизни приводят к тому, что они видят друг в друге много схожего: взрослые дочери смотрят на мир глазами своей матери, поступают так, как поступила бы она, надеются на её одобрение и признательность.

Таким образом, актуальные взаимоотношения с матерью имеют достаточно противоречивый характер. С одной стороны поощрение самостоятельности, независимости дочери, с другой непоследовательность воспитательных приёмов (поощрения и наказания). С одной стороны стремление взрослой дочери к автономности, с другой – желание сохранить всё так как есть.

Взаимоотношения с родителями мужа оцениваются как удовлетворительные. Так, встречаются женщины (14,7%), которые считают, что родители супруга (свекровь в большей степени) имеют неадекватное представление о своих снохах, обращая внимание на неудачи и проступки. Интересным является противоречивость отношений со свёкром: самый большой процент высоких показателей по шкале «неуверенность» (24,7%) и наименьший по шкале «непоследовательность» (11,3%). Это говорит в пользу того, что мнение, решения и действия свёкра в отношении снохи зависят от мнения других, и скорее всего, согласно казахским традициям, от отношения свекрови или «старшей женщины». Если невестка в чём-то задевает интересы свекрови, отец мужа всегда будет на стороне своей супруги, а его решения будут однозначны и последовательны.

В целом можно сказать, что женщина активно участвует в делах семьи. Её собственные родители и родители мужа уважают и учитывают мнение взрослой дочери и снохи, поощряют независимость и самостоятельность принятия решений в некоторых семейных вопросах, что способствует развитию ответственности и становится важным фактором в положительной оценке себя как полноценного члена семьи.

Урбанизация обуславливает раздельное проживание родственников разных поколений – процесс нуклеаризации, автономности молодой семьи. Вследствие чего женщины, да и весь институт казахской семьи, на сегодняшний день оказываются более лояльными в следовании традиционных стереотипов поведения во взаимоотношениях с собственными родителями и родителями мужа (среди членов семейно-родственной группы), что нашло своё отражение в результатах исследования.

Резюмируя выше изложенное, стоит отметить, что для женщин казахской национальности семейная сфера в современных условиях остаётся наиболее значимой и характеризуется эмоциональной насыщенностью и высокой дифференцированностью, что создаёт благоприятные условия для самореализации женщины как субъекта различных семейных отношений.

Продолжением данного исследования будет изучение влияния родственных отношений на семейное самосознание женщины представленного единством когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Литература:

1. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. – 928 с.
2. Психология человека от рождения до смерти. Под общей редакцией А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 620 с.
3. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. - М.: Изд-во Смысл, 2013. – 767 с.
4. Аргынбаев Х.А. Семья и брак у казахов: Автореф. дис. ... доктора ист. наук. - Алма-Ата, 1975. – 130 с.
5. Стасевич И.В. Социальный статус женщины у казахов: традиции и современность. - СПб.: Наука, 2011. – 199 с.

УДК 521.1

НЕЙТРОНДЫ ЖҰЛДЫЗДАР ҚАБЫҒЫНДАҒЫ ЯДРОЛЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІ ТАЛДАУ

Такибаева М.Н., Бексейтова Ж.Е.

(*М.Қозыбаев атындағы СҚМУ PhD докторы және магистрант*)

Аннотация

Мақалада қазіргі заманғы қалыптастыру туралы түсініктер, нейтронды жұлдыздардың элементтік құрамы және құрылымы, сондай-ақ олардың қабықтарында болып жатқан ядролық процесстер көрсетілген. Нейтронды жұлдыздардың қабығындағы кристалдық құрылымда қалыптасатын, темір тобындағы ядролармен электрондарды ұстау реакция тізбектері үшін энергиясын есептеулер берілді. Бұл реакциялардың жұп-тақ ядроларының шектік энергиясында, әртүрлі энергиялардың нейтрино шығаруымен, қабықта бүкіл тізбектер айналымы ағу мүмкіндігі көрсетілген. Өз кезегінде, бұл нейтринолар нейтронды жұлдыздардың ішкі құрамы және құрылымы туралы құнды ақпаратты алып жүруі және олардың зерттелуі астрофизикалық зерттеулер барысында мейлінше келешегі бар болуы мүмкін.

Аннотация

В статье были рассмотрены современные представления о формировании, строении и элементном составе нейтронных звезд, а также ядерных процессах, протекающих в их оболочках. Были приведены расчеты энергий для цепочек реакций электронного захвата ядрами группы железа, которые образуют кристаллические структуры в оболочках нейтронных звезд. Показано, что в случае четно-нечетных ядер пороговые энергии этих реакций таковы, что в оболочках могут протекать целые цепочки превращений, с выделением нейтрино различных энергий. Эти нейтрино, в свою очередь, могут нести ценную информацию о внутреннем строении и составе нейтронных звезд, и их изучение может быть весьма перспективным направлением астрофизических исследований.

Annotation

The article deals with modern ideas on the formation, structure and elemental composition of neutron stars and nuclear processes in their shells. energy calculations were provided for the chains of electron capture by nuclei of the iron group of reactions that form crystal structures in the shells of neutron stars. It is shown that in the case of even-odd nuclei threshold energy of these reactions are such that the membranes can flow entire chain of transformations with different release neutrino energies. These neutrinos, in turn, may carry valuable information about the internal structure and composition of neutron stars, and their study may be a very promising direction of astrophysical research.

Нейтрондық жұлдыздар физика және астрофизикада бірегей рөл атқарады. Сонымен қатар, нейтронды жұлдыздар қазіргі заманғы астрофизика кезеңдерінде маңызды болып табылады; олар көптеген астрономиялық құбылыстарға қатысады.

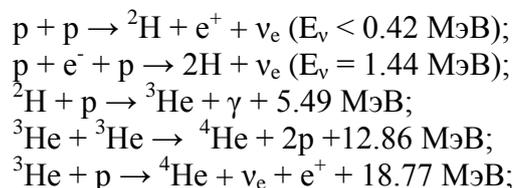
Нейтрондық жұлдыз – жұлдыздар эволюциясының ықтималдылық нәтижелерінің бірі болып табылатын ғарыштық дене. Негізінен нейтронды жұлдыздар ауыр атомдық ядролар және электрондар түрінде (~ 1 км) салыстырмалы жұқа қыртысымен қапталған нейтронды өзектен тұрады. Нейтронды жұлдыздардың массасы Күн массасымен салыстырмалы, бірақ радиусы 10-20 км құрайды [1]. Нейтронды жұлдыздар ары қарай гравитациялық сығуға нейтрондардың өзара әрекеттесуі арқылы пайда болатын ядролық материя қысымымен қарсы тұрады. Бұл қысым гравитациялық коллапстан $3M_{\odot}$ дейін салмақты сақтауға қабілетті болып табылады. Көптеген нейтронды жұлдыздардың осы күнге дейін өлшенген массасы $1.3-1.5 M_{\odot}$ аралығында жатыр. Теориялық түрде массаның жоғарғы шегі $3 M_{\odot}$ құрайды. Бұл массаның шегі Чандрасекара шегіне жақын [2].

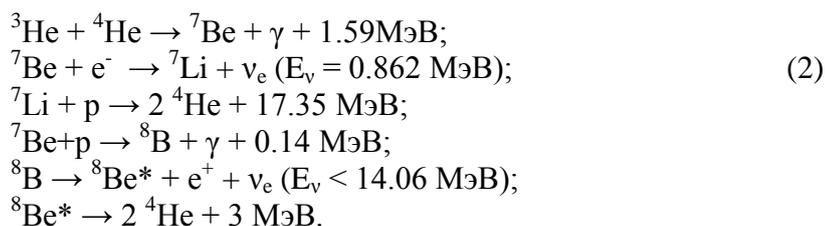
Жұлдыздардағы ең маңызды процестер – pp және CNO-циклдерінде пайда болатын ядролық реакциялар. Теориялық бағалаулар алғашқы жұлдыздар толықтай дерлік сутегі және гелийден тұратынын болжайды. Бұл термоядролық реакциялардың ағыны үшін жұлдыздардың ортасында температура жеткілікті болатын ыстық плазма. Біріншіден ең жеңіл элементтер, яғни жеткілікті жоғары энергия бөлетін дейтерий және үшінші гелий ядросы эзірленеді. Содан кейін гелий қатысуымен тармақталған реакциялар дамиды және литий ядросы эзірленеді, мысалы, үш альфа бөлшектердің бірінен көміртегі ядросы синтезделеді. Оттегі ядросы альфа бөлшектермен синтезделіп, көміртегі ядросына айналды. Әсіресе, ауқымды жұлдыздарда энергетикалық реакциялар өседі. CNO циклде температура өсуімен, тиімділігіде тез артады, яғни реакция тізбектері дамиды. Қазірде жұлдыздардың сәулелену көзі болып табылатын, элементтер синтезі осылай орын алған [3].

pp-циклді іске асыру нәтижесінде, термоядролық энергия бөлінетін реакция төменде көрсетілген:

$$E_{т.я.} = \Delta m / mc^2 = 7 \cdot 10^{18} \text{ эрг / г.} \tag{1}$$

pp-цикл:





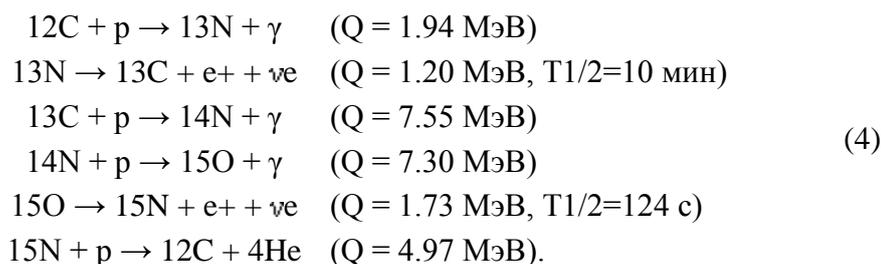
Энергия шығарғаннан басқа әрбір реакцияда нейтрино қалыптасады. Термоядролық циклда $2\nu_e$ қалыптасады және Q энергия шығарады:



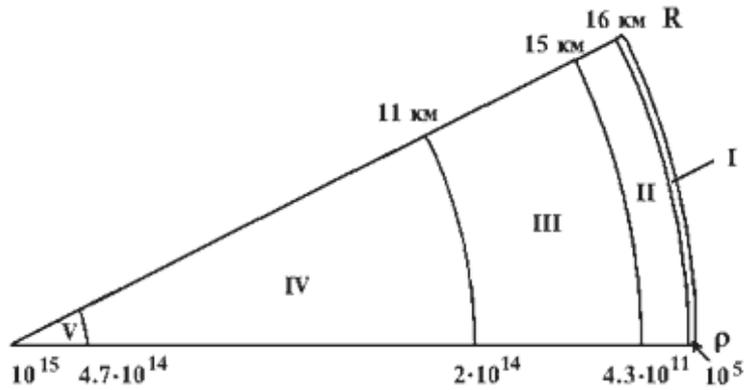
Бұл процесс рр-цикл үшін қорытынды процесс болып саналады [4].

CNO - цикл. CNO-циклдің ерекшелігі, ол көміртегі ядросынан бастап, CNO-циклдың соңында ${}^4\text{He}$ ядросын қалыптастыра отырып, 4-х протондарын тізбектей қоса отырып қысқарады.

Реакцияның тізбектелуі, алғашында Бете мен Вайцеккермен ұсынылған, ол реакциялар төменде көрсетілген[5]:



Темірден ауырлау химиялық элементтер тым жаңа жұлдыздар жарылысының нәтижесінде дүниеге келді. Қаншалықты жұлдыздың массасы көп болса, соншалықты жұлдыз аз өмір сүреді. Нейтронды жұлдыз —жұлдыз өзгерісінің соңғы мезгілінде кейбір үлкенірек жұлдыздар гравитация коллапсінен ғаламатжұлдыз жарылыстарын бастан кешіріп, негізінен нейтроннан құралатын жұлдызға айналады. Нейтрон жұлдыз – электрон, протон және аса ауыр атом ядросының шамалы қоспасынан құралған аса тығыз жұлдыз болып есептеледі. Ондай жұлдыздардың өзегіндегі сутегі; гелий, көміртегі қатарлы элементтер термоядролық реакция барысында сарқылып, соңғы қалдық ретіндегі темір элементі энергия жеткіліксіздігінен термоядролық реакцияға түсе алмайды. Ыстық сәуле қысымында тіреліп тұрған шеткі материялар ендігі жерде гравитация әсерінде өзекке қарай құлайды және кейбір жағдайда бұл жарылыс туғызып жаңа ғаламатжұлдызға айналады. Немесе, жұлдыз массасының ұқсамастығына орай жұлдыз ішіне қарай шөгіп ақ ергежейліге, нейтрон жұлдызға, немесе тіпті кара құрдымға айналады.



1-сурет. Массасы 1.5 М және радиусы 16 км нейтронды жұлдыздар қимасы [5].

Ғаламатжұлдыз коллапсы кезінде пайда болған нейтрино, нейтронды жұлдыздарды тез салқындатады. Массасы 1.5М және радиусы 16 км нейтронды жұлдыздардың құрылымы суретте көрсетілген. I – тығыз оралған атомдарының жұқа сыртқы қабаты. II – аудан атомдық ядролардың кристалдық торын және азғындалған электрондарды білдіреді. III – аудан нейтрондармен қаныққан атомдық ядроларының берік қабаты. IV – негізінен азғындалған нейтрондардан тұратын сұйық ядро. V – аудан нейтронды жұлдыздың адрондық өзегін құрайды.

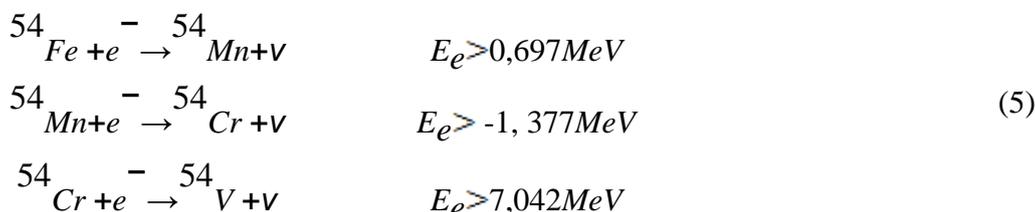
Біздің талдау сыртқы қыртыстың ортанғы және төменгі қабаттарын және ішкі қыртыстың жоғарғы қабаттарын, яғни, $10^6 \text{г/см}^3 \leq p \leq 10^{11} \text{г/см}^3$ аралығын қамтиды.

$p \geq 10^6 \text{г/см}^3$ тығыздықта ядромен электрондарды ұстау процесі басталады. Осылайша, ядро жаппай санын сақтай отырып, элементтері азырақ нөмірі Z , бірақ үлкені N болып өзгереді. Әрі қабықтық терең қабаттарында барлық жаңа және жаңа электрондарды ұстау реакциялары тізбектей іске қосылады. Содан кейін ядро нейтрино артық болады [6].

Нейтрондық жұлдыздың қабығындағы заттың тығыздығымен, электрондардың Ферми энергиясын мына өрнекпен байланыстыруға болады: $p = \left(\frac{A}{2Z}\right) \cdot 1,948 \cdot 10^6 x^3 \text{г/см}^3$, мұнда $x = \frac{p_F}{m_e c}$, $E_F = \sqrt{p_F^2 c^2 + m_e^2 c^4}$ – Ферми энергиясы, $\lambda_e = \frac{\hbar}{m_e c}$ – электронның комптондық толқын ұзындығы. Шама $\bar{A} = \frac{A}{2Z}$, мұндағы A – жаппай сан, Z – нуклидті заряд. Әрбір нуклид үшін электрондарды ұстау реакциясы басталатын өзінің энергия шегі және қабықтағы қабаттың өзінің шегі болады. Еркін протондар $p \geq 1.2 \cdot 10^7 \text{г/см}^3$ электрондарды ұстау реакциясын бастайды [7].

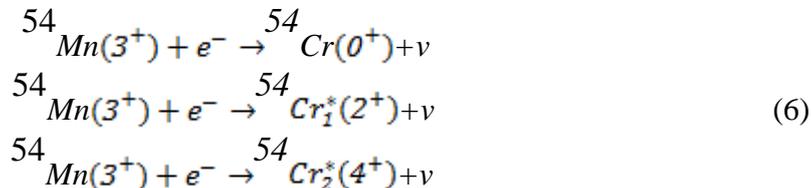
Нейтронды жұлдыздың негізгі затының әрбір тұрақты нуклиді, өзінің электрондарды ұстау реакцияларының тізбегін береді. Қалыпты жер жағдайларында бета ыдырауды бастан кешіретін, еншілес ядроның пайда болуы, қалыңырақ материяда тұрақты болады, өйткені олар соның өзінде электрон шығара алмайды. Оның үстіне, еншілес ядро көптеген реакцияларда, негізгі және қоздырылған жағдайларда пайда болады. Осындай реакциялар тізбегі төменде көрсетілген темір тобының тұрақты изотоптары арқылы жинақталған. Ядролық деректерге шолу жұмыстарынан және ядролық деректер базасынан алынған [8]. Талдау және жаңа реакцияларды анықтау мына жұмыстарда жүргізілді [9].

Электрондарды ұстау реакциялар тізбегі, нейтронды жұлдыздардың элементтік құрамымен сәйкес, табиғаттағы таралуы 5,845% құрайтын, ^{54}Fe темір изотопы үшін келесі реакциялар тізбегін жазуға болады:



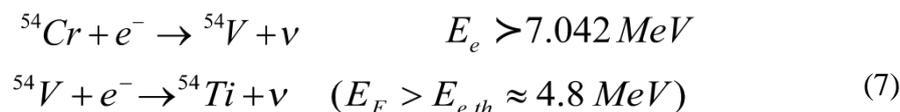
Мұнда, электрондарды ұстау реакциясы үшін шектік энергия оң жақта көрсетілген. ^{54}Fe үшін шекті тығыздығы $\rho_{\text{нор}} \approx 1.555 \cdot 10^6 \text{ г/см}^3$. Бұл нуклидпен электрондарды ұстау, электронды протонмен ұстауға қарағанда, өте төменгі тығыздық кезінде болады. Екінші реакция ағыны үшін шектік энергия, бірінші реакция энергиясынан, шамамен 2 МэВ төмен екенін атап өткен жөн. ^{54}Mn үшін екінші реакция арнасы ашық болатынын білдіреді.

Сәйкесінше, шекті қабаттардың хром ядросы, негізгі және қоздырылған жағдайлардың екеуінде де пайда болады: $E_1^*(^{54}\text{Cr})=0,825 \text{ MeV}$ және $E_2^*(^{54}\text{Cr})=1,824 \text{ MeV}$. Осылайша, (5) тізбектің екінші реакциясында, үш ашық арна бар:



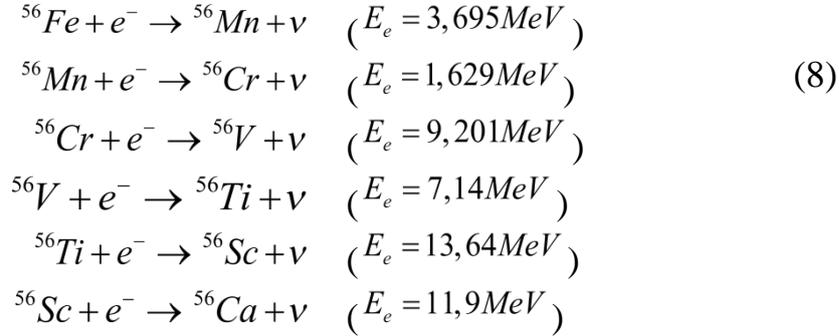
Мұнда жақшада әрбір ядродан кейінгі кванттық сан, ядро алып жатқан деңгейді анықтайды. Кванттық сандардың аз өзгеруінің өткелдері, әлсіз ыдырау реакцияларында артықшылыққа ие екені белгілі. Сонымен қатар, кванттық сандардың әрбір бірлігінің айырмашылығы, үш немесе оданда көп реттік өткелдерге сәйкес ықтималдылықты басуға алып келеді. Сондықтанда, (6) екінші және үшінші реакциялар, бірінші реакцияға қарағанда неғұрлым ықтимал. Айта кететіні, (6) бірінші реакция қатты басыңқы болады [9].

Енді (5) тізбектегі үшінші реакцияны қарастырайық. Ол сыртқы қыртыстың ең төменгі қабаттарында, тығыздық $\rho \geq \rho_{\text{th3}} \approx 5,06 \cdot 10^9 \text{ г/см}^3$ тең болғанда басталады. Сонымен қатар осы кезде ^{54}Cr ядросы электрондарды ұстай алады:



Өткен жағдайдағыдай, шектік энергияның төртінші реакциясы, үшінші реакциямен салыстырғанда төмен болады. Сондықтан, ванадий изотопы қоздырылған жағдайға өткенде арналар ашық болады.

Мысалы, табиғатта таралуы 91.754% құрайтын, ^{56}Fe тұрақты темір изотопын қарастырайық. Ол үшін реакциялар тізбегі келесі түрде болады:



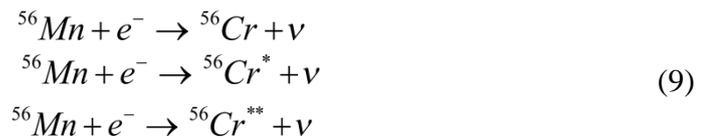
Оң жақта жақшада электрондарды ұстау реакцияларының шектік энергиясы белгіленген.

Мұнда $\rho \geq 7,155 \cdot 10^9 \text{ г/см}^3$ тығыздығы кезінде бірінші реакция басталады. Сонымен қатар, қалыпты жер жағдайларында тұрақты емес ^{56}Mn ядросы қалыптасады. Сондықтан, ^{56}Mn ядросы тұрақты болып қалады, себебі ортада барлық электрондық жағдайлар $E_e = 3,695\text{MeV}$ энергияға дейін толады. Электрондар эмиссиясы ядрода бола алмайды.

(7) көрініп тұр, бұл нуклид үшін шегі бірінші реакция шегінен, шамамен 2 МэВ аз болатыны, келесі электрондарды ұстау реакциясы осы кезде ашық болады.

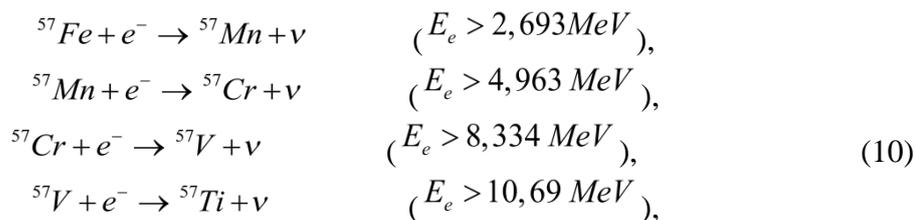
^{54}Cr ядросының қоздырылған жағдайларында көп спектр бар, соның ішіндегі төменгі екеуі $E_e = 3,695\text{MeV}$ шегінен төмен энергияға ие. Сондай-ақ, осы деңгейдің энергиялары $E_1^*(^{56}\text{Cr})=1,007\text{MeV}$ және $E_2^*(^{56}\text{Cr})=1,832\text{MeV}$ тең [10-11].

Сондықтанда, мұнда электрондарды ұстау реакцияларының үш арнасы ашық:



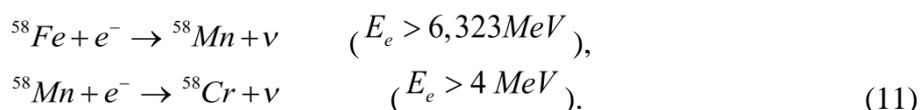
Үшінші реакция $\rho \geq \rho_{th2} = 1,132 \cdot 10^{10} \text{ г/см}^3$ үлкен тереңдікте ашылады. Атап айтарлығы, екінші жұп реакциясында төртінші реакция тағыда үшінші реакциямен бірге ашылады, себебі оның шегі шамамен 2 МэВ үшінші реакция шегінен аз болады. Тізбектің бесінші реакциясы $\rho \geq \rho_{th2} = 3,697 \cdot 10^{10} \text{ г/см}^3$ кезінде, оданда үлкен тереңдікте жүзеге асырылуы мүмкін. Сонымен қоса, алғашқы екі жұптағыдай, тізбектің алтыншы реакциясы, бесінші реакциямен бірге сол арада ашылады. Мұнда алтыншы реакцияның энергия шегі, бесінші реакцияның энергия шегінен 1,74 МэВ аз болады.

Жұп ядролардан айырмашылығы ^{57}Fe изотопы өзгеде көріністер береді. ^{57}Fe табиғатта таралуы 0.754% құрайды. Электрондарды ұстау реакциялар тізбегі келесі түрде жазылады:

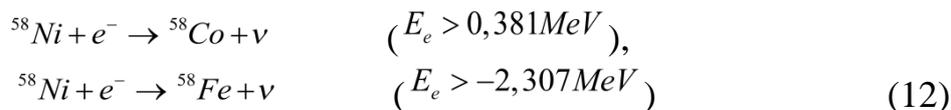


Мұнда әрбір кезекті реакциялардың шектік энергиясы, алдыңғы реакциялардан көп.

${}^{58}\text{Fe}$ тұрақты изотопының басқа да реакциялық тізбектерін келтірейік. Бұл изотоптың табиғатта таралуы 0.282% құрайды.



Мұнда тағыда реакция арналары ашық, себебі бірінші реакцияға қарағанда энергия шегі төмен. Атап өткен жөн, осыған ұқсас жағдайлар никель изотопы және темір тобының басқада элементері үшін қолданылады. ${}^{58}\text{Ni}$ үшін оның табиғаттағы таралуы 68% құрайды. Реакция тізбектері келесі түрде болу керек:



Нейтронды жұлдыздар қабығындағы кристалды құрылымында пайда болатын қоздырылған ядро, олардың қалыпты тығыздығындағы ортада өтуімен салыстырғанда өзін ерекше жолдармен көрсетуі керек.

Осылайша, ортада қысымның жоғарылауына байланысты тізбектей электронды ұстаудың жаңа реакциялары қосылады. Содан соң ядро нейтриноартық болады, себебі ядроларда протондардың көп бөлігі нейтрондарға айналады.

Нейтронды жұлдыздың негізгі затының әрбір тұрақты нуклиді, өзінің электрондарды ұстау реакцияларының тізбегін береді. Қалыпты жер жағдайларында бета ыдырауды бастан кешіретін, еншілес ядроның пайда болуы, қалыңырақ материяда тұрақты болады, өйткені олар соның өзінде электрон шығара алмайды.

Жұп-тақ ядролар үшін әрбір кезекті реакциялар энергия шегі, алдыңғы реакциялар шегінен көп, себебі ядроға айналу реакциясының бүкіл тізбектерінің ағу мүмкіндігі ашылады.

Тәуелсіз нейтрондармен реакциялар (сыртқы және ішкі қабығы арасындағы шекарада) күшіне енеді.

Темір тобының ядролары үшін жоғарыда көрсетілген барлық реакциялар, теориялық есептеулер бойынша, нейтронды жұлдыздардың сыртқы қабығында нейтрино шығарумен ағындалады. Нейтронды сәулелену үшін материя мөлдір болғандықтан (нейтрино қатты ортада қозғала отырып, өзара әрекетеспей он жарық жыл қашықтығын ұшуға қабілетті [12]), ол нейтронды жұлдызды, оның өте жоғары тығыздығына және қуатты магнит өрісіне қарамай еркін қалдырады.

Осылайша, нейтронды жұлдыздардың нейтронды сәулеленуін зерттеу, астрофизикалық зерттеулерде және осы космостық объектілердің физикасы бойынша біздің білімімізді жоғарылату үшін өте келешегі бар бағыт.

Әдебиет:

1. Шапиро С. Л., Тьюколски С. А. Черные дыры, белые карлики и нейтронные звезды / Пер. с англ. под ред. Я. А. Смородинского. - М.: Мир, 1985. - Т. 1-2. - 656 с.
2. А. Ю. Потехин. Физика нейтронных звёзд (рус.) // УФН. - 2010. - Т. 180. - С. 1279-1304.
3. Франк-Каменецкий Д. А., Физические процессы внутри звезд, М., 1959;
4. Фрауэнфельдер Г., Хенли Э. Субатомная физика. - М.: Мир, 1979.
5. <http://nuclphys.sinp.msu.ru/enc/e103.htm>
6. Haensel P., Potekhin A.Y., Yakovlev D.G., Neutron Stars 1: Equation of State and Structure, New York Springer, 2007.
7. Бисноватый-Коган Г. С., Физические вопросы теории звездной эволюции. М., 1989.
8. Mughabghab S.F., Divadeenam M., Holden N.E. Neutron Cross Section. -Academic Press, 1981. P. 408.
9. Такибаев Н.Ж., Като К., Такибаева М.Н., Сарсембаева А.Т., Курмангалиева В.О., Насирова Д.М. Изучение равновесных состояний в оболочках нейтронных звезд // Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия физическая. - 2012. - №3(42). - С.16-25.
10. Nucleus Ground State Parameters. Moscow State University: <http://cdfc.sinp.msu.ru/>
11. Nuclear Wallet Cards. USA National Nuclear Data Center - NNDC: <http://www.nndc.bnl.gov/wallet/wccurrent.html>.
12. Физика нейтрино и нейтринная астрофизика. <http://nuclphys.sinp.msu.ru/gnp/neutrino.htm>.

УДК 796.83

УПРАВЛЕНИЕ ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ БОКСЁРОВ

Тулаев В.К., Наумов А.В.
(СКГУ им.М.Козыбаева)

Аңдатпа

Боксерлардың функционалдық қалпын білу үшін ақпараттық көрсеткіштерін анықтауға арналған мақалалар.

Аннотация

Статья посвящена выявлению информативных показателей для определения функционального состояния боксеров.

Annotation

The article is sanctified to the exposure of informing indexes for determination of the functional state of boxers.

Ключевые слова: government, sporting, trining, process, boxing, physikal, sposting, test

Совершенствование системы управления на основе объективизации знаний о структуре соревновательной деятельности и подготовленности с учетом общих

закономерностей становления спортивного мастерства в избранном виде спорта является одним из перспективных направлений совершенствования системы спортивной подготовки.

Актуальность. В связи с постоянным увеличением нагрузки в боксе для достижения высокого спортивного результата, в настоящее время всё большее значение приобретает изучение функционального состояния боксёров после нагрузок различной интенсивности.

Задачи исследования:

1. Определить наиболее информативные показатели, отражающие функциональное состояние боксёров в процессе выполнения нагрузок различной интенсивности.

2. На основе полученных данных определить пробы, позволяющие определять функциональное состояние боксёров для управления тренировочным процессом.

Для решения поставленных задач исследования проводились в ОДЮСШ бокса им. К. Сафина. В эксперименте участвовало 10 детей среднего возраста. Занятия проводились три раза в неделю по 1,5 часа в день. Проанализировано 70 тренировочных занятий. Для определения влияния тренировочных нагрузок на организм учащиеся до занятий и после измеряли пульс, позволяющий определить и изучить воздействия тренировочных нагрузок на функции сердечно-сосудистой. Изменения системы дыхания выявляли, применяя пробу Штанге.

Результаты исследования

В ходе эксперимента было выявлено, что на предъявляемые тренировочные нагрузки, по средним данным, все изучаемые показатели ЧСС и дыхания изменились достоверно. Наибольшие изменения были при определении ЧСС до занятий и после, а также при выполнении пробы на задержку дыхания таблица 1.

Таблица 1. Влияние тренировочных нагрузок на систему кровообращения и дыхания

№ п /п	Время измерения	Проба Штанге Сек.	ЧСС В покое Мин.
1	До тренировки	60	67,7
	После тренировки	41	94,6
2	До тренировки	65	61,4
	После тренировки	55	85,6
3	До тренировки	63	60,2
	После тренировки	55	80,1
4	До тренировки	57	61,2
	После тренировки	45	79,1
5	До тренировки	60	62,7
	После тренировки	48	81,0
6	До тренировки	68	60,0
	После тренировки	57	77,4
7	До тренировки	70	60,0
	После тренировки	50	79,8
8	До тренировки	60	65,0
	После тренировки	50	81,0
М	До тренировки	63 ±1,8	62,3 ±1,5

После тренировки	50 ±1,5	82,3±1,7
Достоверность	t=5,5P<0,01	t=4,4P<0,01

В дальнейшем исследования были направлены на определение реакции организма на нагрузки большой и малой интенсивности.

В таблице 2 представлены изучаемые показатели после нагрузок большой интенсивности. Как видно из таблицы 2 после нагрузок большой интенсивности происходили значительные изменения всех показателей и, особенно, после выполнения пробы на задержку дыхания.

Несколько меньшие изменения частоты сердечного сокращения, по всей вероятности, связаны с быстрым её восстановлением после тренировки.

Таблица 2. Изменение показателей ЧСС и дыхания после нагрузок большой интенсивности

Время измерения	Проба Штанге (сек.)	ЧСС В покое (мин.)
До тренировки	73	64
После тренировки	30	84
Сдвиг в %	58,9	31,2

Изменение показателей ЧСС и дыхания после нагрузок большой интенсивности. Незначительные изменения изучаемых показателей происходили после нагрузок с малой интенсивностью, кроме показателей после выполнения пробы Штанге, которые изменились на 16,6% и ЧСС на 11,7% таблица 3.

Таблица 3 Изменение показателей ЧСС и дыхания после нагрузок малой интенсивности

Время измерения	Проба Штанге (сек.)	ЧСС в покое (мин.)
До тренировки	60	68
После тренировки	50	76
Сдвиг в %	16,6	11,7

Таким образом, проба Штанге более точно отражала влияние тренировочных нагрузок на организм спортсменов.

Выводы

1. Выявлены достоверные изменения после тренировок всех изучаемых показателей, по средним данным, которые можно применять для контроля за функциональным состоянием юных боксёров.

2. Для определения влияния тренировочных нагрузок на организм боксёров, мы рекомендуем, кроме других проб, применять пробу Штанге, так она более объективно отражала функциональные изменения системы дыхания в процессе выполнения нагрузок различной интенсивности.

3. Использование показателей пробы Штанге расширяет возможность управления тренировочным процессом, позволяет наблюдать за динамикой развития тренированности боксёров и создает реальные предпосылки для нормирования нагрузок для боксёров.

Литература:

1. Булкин В.А. Теоретические концепции управления тренировочным процессом в спорте высших достижений //Тенденции развития спорта высших достижений: Сб. научн. тр. //Сост. Б.Н. Шустин. - М.: ЦНИИС, 1993, с. 57-62.
2. Волков Н.И., Ремизов Л.П. Вопросы оптимизации тренировочного процесса //Управление процессом спортивной тренировки: Сб. статей. -Л., 2004.-С. 252-256.
3. Гаськов К. В. Планирование структуры средств тренировки на предсоревновательном этапе подготовки юных боксёров// Бокс: Ежегодник. – М.:Физкультура и спорт, 2005. – с. 16-18.
4. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок- М.:ФиС 1980.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ХАРАКТЕРИСТИКИ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**Уалиева Н.Т.***(ст. преподаватель кафедры СКГУ им. М.Козыбаева)***Аңдатпа**

Мақаланың мазмұны жоғары оқу орнында құзыретті оқытуға негізделген студенттердің өздік жұмысын ұйымдастырумен байланысты. Автор студенттердің өздік жұмысының құзыреттілікке бағытталған сипатын анықтауды зерттейді. Мақалада ғылыми еңбектерді жүйелі сараптау әдістерін қолдана отырып, зерттелетін өздік жұмыстың және оны оқу-әдістемелік қамтамасыз ету, заңнамалық негіз, базалық ұғымдар, ұйымның тиімді тәжірибесі, студенттердің өздік жұмысының нәтижесін талдау сипаттамасы берілген. Зерттеу нәтижесін қолдану саласы – жоғары оқу орнында оқытуды ұйымдастыру.

Аннотация

Проблема статьи связана с организацией самостоятельной работы обучающихся на основе компетентностного обучения в вузе. Автор проводил исследование с целью определения характеристик компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов. В статье представлены характеристики исследуемой самостоятельной работы и ее учебно-методического обеспечения, обобщенные по результатам исследования с помощью методов системного анализа научных трудов, базовых понятий, законодательной базы, эффективного опыта организации, анализа результатов самостоятельной работы обучающихся. Область применения результатов исследования – организация обучения в вузе.

Abstract

The article examines the organization of the independent work of students on the basis of competence-based training in the university. The author conducted the study to determine the features of competence-oriented independent work of students. The article presents the features of the studied the independent work and its methodological support, generalized according to the study by the methods of the systematic analysis of scientific papers, basic concepts, legal framework, effective organization of the experience, analysis of the results of the independent work of students. The usage of the research results - the organization of the study in the university.

В условиях возрастающей конкуренции работодатель заинтересован в специалисте, умеющем быстро обучаться, способном адаптироваться к постоянно меняющимся условиям рынка труда. Соответственно, требование вре-

мени и рынка труда заключается в том, чтобы специалист уже в начале своей профессиональной деятельности был готов к самообучению, саморазвитию, самообразовательной деятельности, осуществлению учения на основе собственного целеполагания. Такая готовность формируется в условиях компетентностно-ориентированной самостоятельной работы обучающихся (*далее – СРО*).

В нашем исследовании определены ее **характеристики**.

Компетентностно-ориентированная СРО характеризуется постепенной передачей функций управления учебной самостоятельной деятельностью от преподавателя к обучающемуся.

Компетентностно-ориентированная СРО *имеет целью* развитие такой самостоятельности обучающегося, когда он сам выполняет подавляющее большинство функций управления своей учебной деятельностью, следовательно, сам осознает мотив, четко формулирует цель, разрабатывает программу действий, реализует запланированное, контролирует и оценивает результаты своих действий.

Компетентностно-ориентированная СРО *имеет ожидаемым результатом* самооценивание обучающимся своих профессионально-ориентированных возможностей и самореализацию по результатам освоения внутреннего деятельностного содержания образования; такое качество освоения мы связываем с компетентностью.

Компетентностно-ориентированная СРО с ее большим аудиторным и внеаудиторным объемом, являющаяся объектом организованного управления и фактором повышения качества обучения студентов, предполагает разработку учебно-методического обеспечения.

Разработка и апробация учебно-методического обеспечения осуществлялась нами с учетом текущей системы образования и имеющихся в ней проблем.

Так, обновление содержания школьного образования с его единым стандартом измерений (PISA) основано на функциональной грамотности. В настоящее время Казахстан в рейтинге Всемирного Экономического Форума «Исследование расхождений в навыках 21 века» находится в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта школьников. Уровень компетенций и личных характеристик успешного в 21 веке человека у школьников значительно ниже базовых [1, с. 10]. Данный факт необходимо учитывать в профессиональной подготовке будущих учителей, подтверждение чему находим в Государственной программе развития образования и науки на 2016-2019гг.: «В свете новых подходов области профессиональных компетенций учителя расширяются. Это – междисциплинарная и проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий (*далее – ИКТ*) в обучении и управлении, интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями и консультационное сопровождение родителей» [1, с. 10].

Проблема, на наш взгляд, заключается в недостаточной сформированности функциональной грамотности самих педагогов, обучающихся в традиционной знаниевой парадигме.

Приведем в этой связи наше понимание *функциональной грамотности* педагога и обучающегося: творчески-прикладное применение личностных, системно-деятельностных и предметных достижений и результатов субъектов образовательного процесса в различных сферах учебной (в т.ч. СРО) и внеучебной деятельности, характеризующееся при этом оперативностью

мыслительных процессов, гибкостью и вариативностью мышления, творческим характером полученных результатов.

Один из способов решения проблемы, в системе с другими, - организация СРО, формирующая умения функциональной грамотности будущих учителей, способных управлять процессами формирования у учащихся искомой грамотности.

Другая проблема, учитываемая нами при разработке учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО, связана с несоответствием педагогического мышления и содержания профессиональной деятельности учителей современным требованиям к системе общего среднего образования и к учителю.

Так, В.В. Горбенко считает, что современный учитель начальных классов должен быть готовым к использованию разнообразных образовательных программ и к работе в классах коррекционного и компенсирующего обучения. Отличительной чертой начальной школы является еще и то, что всю учебную и внеклассную воспитательную работу выполняет чаще всего один учитель, а значит, у него должен быть сформирован комплекс педагогических умений, включающий: перцептивно-рефлексивные, проективные, конструктивные и управленческие умения. Кроме того, современный учитель начальных классов – это специалист с ярко выраженной творческой индивидуальностью [2, с. 20].

З.М. Алисултанова, отмечая изменение социально-профессиональной роли педагога, при котором «собственных знаний, профессиональных умений и компетенций педагога не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности», подчеркивает роль самостоятельной работы: «Учитывая необычайно возросшие требования к подготовке современного специалиста, преподаватель сегодня ориентируется на создание таких условий образовательного процесса, которые бы способствовали осознанию студентами необходимости самостоятельного приобретения и модернизации знаний, упорной работы по саморазвитию и самосовершенствованию» [3, с. 14].

Внедрение с 01.09.2016г. во всех первых классах Государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан (утв. в 2015г.) с последующей перспективой внедрения Государственного общеобязательного стандарта общего среднего образования подтверждают необходимость профессиональной подготовки будущих учителей на основе компетентностного подхода, в рамках которого преподаватель решает задачу формирования у студентов глубокого понимания ключевых идей обновления содержания образования, подходов и методов. СРО в этом случае направлена на понимание в практической деятельности «проблемных зон» и способов их преодоления с учетом компетентного применения в обновляемом образовании.

Наконец, третья проблема, учитываемая нами при разработке учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО, связана с необходимостью поддержки образовательной среды, соответствующей компетентностного подхода.

Так, Дж. Равен, рассматривая проблему компетентности в современном обществе, акцентирует внимание на взаимосвязи компетентности и поведения, компетентности и способностей, компетентности и развивающей среды, компетентности и ценностей. Большое значение для формирования компетентности, считает автор, играет среда. Среда должна быть развивающей, где у человека есть возможность проявить свои ценности, где он имеет право на

определенные способы поведения, на ошибки, на поддержку. По мнению исследователя, среда, в рамках которой человек живет и работает, влияет на него прямо, опосредованно и косвенно: прямо – через ограничения, которые она налагает на его деятельность; опосредованно – через понятия, представления и виды компетентности, которые он имеет возможность применить и развивать, косвенно – посредством влияния на его мотивацию [4, с. 234].

Остановимся на обобщенных нами **особенностях учебно-методического обеспечения компетентностно-ориентированной СРО.**

1. Отбор материалов для СРО и его структурирование в рамках учебно-методического комплекса дисциплины (*далее – УМКД*).

Отбор материалов должен отвечать принципам: а) актуальности, научности, профессиональной направленности; б) стимулирования образованности личности и развития одаренности, ориентации на результаты и их практической значимости; в) информатизации образования, учебного сотрудничества, разнообразия заданий. При отборе материалов следует учитывать последовательность видов занятий: лекция – СРОП (СРО под руководством преподавателя) – практическое занятие – СРОП – лабораторное занятие – СРОП, а также дополнительный объем СРО, определяемый как сумма аудиторных часов. Структурирование материалов СРО целесообразно подчинить следующим компонентам: а) тема, б) актуальность содержания СРО, в) цель, г) форма отчетности, д) критерии качества выполнения, е) рекомендуемая литература.

По вопросу структурированного предоставления материалов УМКД следует взять во внимание опыт Джонатана Беккера: «...крайне важно, чтобы студенты получили четко структурированную программу курса со списком чтения и заданий к каждому занятию. Длинный список рекомендованной литературы по курсу, который принято выдавать студентам во многих странах, нельзя считать удовлетворительным по двум основным причинам. Во-первых, нет никакой уверенности в том, что студенты смогут сами соотнести книги с темой занятия, не говоря уже о том, чтобы прочитать их. Во-вторых, интерактивное взаимодействие нарушается, если студенты не могут апеллировать к одним и тем же источникам. Лишенные опоры на первоисточники и аналитические тексты по обсуждаемой теме, студенты не смогут активно участвовать в процессе обучения, и занятие превратится в монолог» [5, с. 48].

2. Аннотирование преподавателем заданий СРО во время лекционного занятия.

Такое аннотирование является опережающим и вводит обучающихся в систему, логику и проблемное поле осваиваемого учебного материала, мотивирует их к планированию учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, к расчету времени в индивидуальной образовательной траектории.

При аннотировании преподаватель акцентирует внимание на том, что обучающийся вправе выполнить задания при условии обоснования их значимости для личностного и профессионального саморазвития.

В нашей экспериментальной работе по организации компетентностно-ориентированной СРО мы исключали такой стереотип, когда обучающиеся предпочитают из занятия в занятие готовить электронную презентацию на основе интернет-ресурсов, дополняющую лекционный материал. В начале изучения курса такой выбор студента объясним. Впоследствии он противоречит продуктивности СРО: не следует представлять и воспринимать данную

презентацию как собственный продукт обучающегося, переводящий знания и умения в область профессионально-ориентированной практики.

3. Письменная форма выполнения заданий СРО.

В системе заданий предпочтение отдаем эссе и другим письменным работам, т.к. в структуре профессиональной компетентности педагога определяющей становится коммуникативная компетенция. Именно письменные задания лучше всего учат студентов анализировать чужие и обосновывать собственные утверждения, развивать и оттачивать собственные идеи. По мнению Ф. Закария, письмо заставляет думать («мышление и письмо неразрывно связаны»), учит говорить («умение анализировать собственные умозаключения, отсеивать плохо проработанные идеи и только потом выражать логически упорядоченные мысли»), и учит учиться «развиваться на протяжении всей жизни и адаптироваться к разным условиям») [6, с. 72].

Формированию ключевых компетенций и профессиональной компетенции отвечают стратегии письменных заданий – «написать, чтобы научиться» и «написать, чтобы прочитать».

«Написать, чтобы научиться»: а) размышлять глубоко и критически, б) точно выражать свои мысли, в) обсуждать прочитанное, г) разрабатывать совместный продукт на основе прочитанного и обсужденного.

В основе стратегии «Написать, чтобы прочитать» «лежит давно установленный факт: когда студенты пишут о тексте, который читают, они его лучше понимают» [7, с. 119]. Письменные задания с указанной стратегией «помогают студентам более внимательно изучить текст, определить его ключевые элементы, понять, как связаны между собой идеи, высказанные в тексте, проанализировать их, сделать собственные выводы и организовать их определенным образом» [8].

Таким образом, учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО предполагает письменные задания (тематические свободные сочинения, диалектические записки, нарративное письмо, петлеобразное письмо, послесловие к научному тексту и др.) как метод обучения.

4. Определение обучающимися ожидаемых результатов, соотносимых с ключевыми компетенциями и необходимых для достижения цели СРО.

Организационно-дидактическим этапом каждого занятия СРОП становится определение студентом ожидаемых результатов по следующему опроснику:

При выполнении заданий СРО я в большей степени готов к формированию следующих компетенций:

- *инструментальных*: способность к анализу, способность к организации и планированию, коммуникативные способности, способность управления информацией, способность решать проблемы, способность принимать решения;

- *межличностных*: способность к критике и самокритике, способность работать в команде, способность взаимодействовать со студентами, преподавателем, другими экспертами, способность воспринимать разнообразие участников учебного сотрудничества и их межкультурные различия, способность опираться на этические ценности, принципы, убеждения;

- *системных*: способность применять знания на практике, исследовательские способности, способность к адаптации в новых ситуациях, способность к генерации новых идей, способность к лидерству, способность достигать успеха, ответственность за качество.

Такой обязательный и постоянный элемент СРО направлен формирование у обучающихся *готовности к деятельности*. Учитывая, что понятие готовности в психологической литературе трактуется достаточно широко (П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский, М.И. Виноградов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.А. Сосновский, Р.Д. Санжаева и др.), подчеркнем: опрос с последующей рефлексией по результатам СРО является, во-первых, средством актуализации психологической готовности. В нашем случае психологическая готовность к деятельности «как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. ...является обязательным условием не только начала деятельности, но и ее эффективного решения» [9, с. 7]. Во-вторых, указанный опрос становится средством актуализации готовности как совокупности личностных свойств обучающегося. В этом смысле готовность к деятельности «рассматривается как целостное проявление личности», «особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» [9, с. 7].

5. Анализ степени проявления ожидаемых результатов на заключительном в модуле занятии СРОП.

Такой анализ, выполняемый обучающимися и преподавателем (при необходимости), позволяет уточнить: а) соотношение запланированной и выполненной СРО, б) качество выполнения, в) проявления функциональной грамотности, г) затруднения при выполнении.

Таким образом, основу СРО составляет компетентностный подход.

Организация компетентностно-ориентированной СРО в обучающем процессе вуза не может быть осуществлена без изменения структуры методической работы. В противном случае вместо повышения эффективности обучения мы будем иметь снижение качества обучения.

Вслед за Н.В.Фоминим считаем, что разработка новых методик организации СРС не может рассматриваться как одномоментный акт; она, скорее, представляет собой процесс накопления методических наработок. Предстоит внимательно отслеживать практику обучения на базе инновационных подходов и вносить необходимые уточнения и дополнения как в программы учебных дисциплин, так и в конкретные методики обучения [10].

Организация компетентностно-ориентированной СРО в условиях профессиональной подготовки будущих учителей направлена на то, чтобы обучающиеся: а) учились самостоятельно добывать знания и могли эффективно применять эти знания, умения и навыки (компетенции) в стандартных и нестандартных ситуациях; б) были способны постоянно совершенствовать образовательный и профессиональный уровень.

По нашему мнению, учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО, разрабатываемое преподавателями, должно предполагать следующие основные задачи преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов:

- стимулирование интереса студентов к углубленному изучению дисциплины;
- обязательное планирование содержания СРО;
- определение объема заданий для самостоятельной работы в соответствии с программой;

- варьирование соотношением между часами аудиторной и самостоятельной работы по учебным дисциплинам (в зависимости от применяемой преподавателем методики обучения);
- осуществление дифференцированного подхода к организации самостоятельной работы, в т.ч. дифференциация объема СРО по форме учебных занятий;
- оказание помощи студентам в организации самостоятельной работы;
- создание методического обеспечения дисциплины;
- учебно-методический комплекс (УМК), рабочие программы, модульные курсы, контрольные задания (тесты) и др. для проверки самостоятельной работы с использованием возможностей информационных технологий;
- создание условий для работы студентов по индивидуальному графику для промежуточной отчетности;
- осуществление регулярного контроля за самостоятельной работой студентов по дисциплине.

Решение данных задач предполагает, что в образовательной среде при этом изменяется позиция преподавателя, чередуются его роли модератора, эксперта-консультанта, советника.

Преподаватель-модератор – наставник в процессе формирования у студентов межличностных компетенций (в условиях полисубъектного взаимодействия). Функция модератора - помочь обучающемуся выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Модератор инструктирует и указывает альтернативные пути организации самостоятельной работы, корректирует процесс ее выполнения студентом, оказывает психологическую поддержку студенту, указывает пути достижения успеха в образовательной деятельности.

Эксперт-консультант - опытный специалист в психолого-педагогической сфере, наблюдает, при необходимости помогает советом, напоминает, совместно с обучающимися обсуждает и корректирует результаты их самостоятельной деятельности.

Преподаватель-советник. Этот термин используется в индивидуальном обучении и в учебных ситуациях, когда заключается учебный контракт между преподавателем и студентом.

С учетом вышесказанного необходима разработка новых дидактических подходов к самостоятельному освоению учебного материала; пересмотр фонда заданий для самостоятельной работы. Необходимо учебно-методическое обеспечение, отличающееся разнообразием, соответствующее вариативным образовательным программам, включающее учебные задания, раскрывающие содержание дисциплины.

Определим **учебно-методическое обеспечение** как систему *учебно-профессиональных задач* и рекомендаций по их решению в контексте организации СРО.

Таким образом, учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО мы связываем с содержанием обучения педагогическим дисциплинам, основанным на решении *учебно-профессиональных задач*, выступающих в качестве *модульных единиц* (задачно-модульный подход к структурированию содержания педагогических дисциплин). Ценность такого отбора содержания обучения определяется способностью будущего учителя решать педагогические задачи. Данную способность Н.В.Чекалева характеризует

как «целостное состояние личности, выражающее ее сознание, стиль мышления, профессиональную позицию и ярко выраженную направленность, проявляющуюся в мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности» [11, с. 189].

Посредством комплекса учебно-профессиональных задач создаем проблемно-ситуативное пространство для развития профессиональной компетентности будущих педагогов. Решение таких задач мы считаем продуктом компетентностно-ориентированной СРО.

При составлении учебно-профессиональной задачи мы учитывали рекомендуемую структуру исследователей компетентностного подхода [12, с. 38], а также психолого-педагогические характеристики компетентностно-ориентированной СРО:

1) обобщенная формулировка задачи, включающая описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, вопрос, отражающий целостную проблемную коллизию;

2) ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи;

3) контекст решения задачи – имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.);

4) цель в профессиональном становлении, более подробно и пропедевтически аннотируемая преподавателем во время лекционного занятия;

5) критерии оценки, обусловленные содержанием профессиональной и ключевых компетенций;

6) вариативные формы для решения задачи.

В данном случае мы наблюдаем явление дидактической изоморфности, когда основные структурные элементы и смысловые единицы включены в учебно-профессиональную задачу дидактически переосмысленными, что мотивирует познавательную активность студента.

Обобщая материал статьи, сформулируем нижеследующие **выводы**.

1. Учебно-методическое обеспечение компетентностно-ориентированной СРО включает методические и дидактические средства для поддержки развития студентов в их достижении результатов обучения – профессиональных и ключевых компетенций. Для такого развития преподаватель проектирует в учебно-методическом обеспечении СРО полисубъектное взаимодействие студентов и их обучение друг у друга.

2. В качестве модульных единиц, структурирующих содержание компетентностно-ориентированной СРО, выступают учебно-профессиональные задачи. Эти задачи создают контекст, стимулирующий проявления профессиональной компетентности, и позволяют осуществить последовательный переход от учебно-исследовательской деятельности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Литература:

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. – Астана: МОН Республики Казахстан, 2016
2. Горбенко В.В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе по педагогике // Начальная школа.– 2006. - №7. – С. 20-21
3. Алисултанова З.М. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности: автореф. канд. пед. наук. – Махачкала, 2012. – 27с.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация // Дж.Равен. Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
5. Беккер Дж. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования. – 2015. - № 4. – С. 33-61
6. Zakaria F. In Defense of a Liberal Education. New York: WW Norton, 2015
7. Пиплс Пег. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа // Вопросы образования. – 2015. - № 4. – С. 116-131
8. Fitzgtrald J., Shanahan T.
9. Reading and Writing Relations and Their Development / Educational Psychologist / - 2000. – Vol. 35, № 1. – P. 39-50
10. Аймаганбетова О., Сагнаева Т., Наурзалина Д., Аймаганбетов А., Шнейдер В. Понятие и основные детерминации готовности к профессиональной деятельности // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия психологии и социологии – 2014. - № 3. – С. 3-13
11. Фомин Н.В. Теоретико-методологические основания организации самостоятельной работы студентов в бакалавриате и магистратуре // Almamater. Вестник высшей школы. – 2012. - № 6. – С. 50-55.
12. Чекалева Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: Научно-методические материалы. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 296с.
13. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации / Под ред. А.П.Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 183с.

УДК 542

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Уалиева Н.Т., Жунусова А.Ж.

(КазНПУ им. Абая, г. Алматы, СКГУ им.М.Козыбаева г.Петропавловск)

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы, обеспечивающей преемственность модели «школа – вуз» в рамках компетентного подхода. Определены критерии качества персонализированного образования, представлены результаты экспериментальной работы. Выявлена и обоснована необходимость организации самостоятельной работы учащихся и студентов как организационной формы непрерывности и преемственности образования.

Аңдатпа

Мақала мәселелері өзіндік жұмысын ұйымдастыру, қамтамасыз ететін «мектеп – жоо» сабақтастық моделі құзыреттілік тұрғысынан қарастырылған.

Эксперименттік жұмыстың нәтижелері, жеке сапа білім беру критерийлері ұсынылған. Білім беру жүйесінің үздіксіздігі мен сабақтастығы ұйымдастырушылық нысандары ретінде оқушылардың және студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру қажеттілігі анықталды.

Summary

The article is devoted to questions of organization of independent work that ensures the continuity of the model of "school – University" in the framework of the competence approach. Defined the quality criteria for personalized education, the results of experimental work. Identified and the necessity of organization of independent work of pupils and students as an organizational form of succession and continuity of education.

Системная модернизация казахстанского образования и обновление содержания школьного образования требуют изменения общественного сознания относительно роли самостоятельной учебной работы в школе и высшей школе.

На современном этапе развития системы образования самостоятельная работа должна стать организационной формой преемственности школьного и вузовского уровней.

Преемственность обусловлена, прежде всего, требованием компетентностного подхода (*далее – КП*) в школьном и вузовском обучении.

Объективно востребованное вытеснение традиционного подхода компетентностным отвечает современным условиям, когда требуется «переработка учебных программ с использованием новых соответствующих методов с тем, чтобы не ограничиваться когнитивным освоением дисциплин. Необходимо обеспечить доступ к новым педагогическим и дидактическим подходам и их развитию, дабы они содействовали овладению навыками и развивали компетентность и способности, связанные с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте» [1, с. 91].

КП актуализирован в условиях перехода от формата «teaching» («обучаемый») к формату «learning» («обучающийся»); от «туннельного взгляда» в воспитании и обучении на «системный взгляд» (Юрген Колер, университет Грейсвальд); от знаний, умений, навыков к внутренним резервам личности, способной «перекрывать» ожидания социального заказа, «превзойти самого себя» (Ж.Делор).

Детализируем наше понимание сущности КП к обучению в школе и вузе с помощью *критериев качества персонализированного образования*.

1. Обучающийся становится центральной фигурой в образовательном пространстве, для которой организовано обучение: он получил право формировать собственную образовательную траекторию и средства «продвижения» в ней. Вместе с тем отметим: в практике образования право выбора является психологически самым сложным в плане реализации, к которой не готовы в полной мере как обучающие, так и обучающиеся (особенно в процессах академической мобильности).

Критерии качества образования определяются: а) степенью готовности обучающихся к мотивированному выбору средств саморазвития; б) степенью готовности обучающихся к взаимодействию в условиях выбора; в) принятием ответственности обучающимися за последствия выбора; г) количеством предпочтений-выборов обучающихся; д) количеством встречных предложений обучающихся для реализации предпочтений-выборов тех, кто учится.

2. Самообразование представляет «процесс поиска и становления идентичности, становления индивидуальности, формирования «Я-концепции» личности, открытие человеком своей сущности, освоение деятельностей, дающее саму возможность понимать способы решения различного уровня сложностей жизненных задач и владеть ими и строить свою карьеру» [2, с. 46]. В этой связи приведем позицию А.Маслоу: «поскольку внутренняя природа человека скорее хороша или нейтральна, чем плоха, то нужно всячески поощрять ее и давать ей выход наружу, вместо того чтобы подавлять. Позволив ей управлять нашей жизнью, мы обретаем здоровье, успех, счастье» [3, с. 26].

Преподаватель, сопровождая личностно-профессиональное становление обучающегося, исходит из признания за каждым права быть самим собой и

развиваться приемлемыми для личности путями и способами, сообразно природе субъекта. Также преподавателю следует быть компетентным в оказании помощи в случае, если студент (школьник) обратился к нему по поводу своих учебных и /или профессионально-ориентированных затруднений. Обучающийся в этом случае формирует правильное отношение к собственным затруднениям: «ощущения лишений, разочарований, страданий каким-то образом связаны с чувством здорового самоутверждения и уверенности в себе. Личность, которой не пришлось «побеждать», «преодолевать», «отражать натиск», продолжает сомневаться в том, что она может все это совершить» [3, с. 27].

Критерии качества образования определяются: а) положительной динамикой саморазвития личности; б) диапазоном осваиваемых личностью деятельностей; в) становлением личностного опыта решения педагогических задач; г) качеством педагогического сопровождения саморазвития личности и освоения ею способов деятельности, в преодолении ею затруднений разного порядка; д) взаимодействием субъектов образовательного процесса на основе права оставаться самим собой.

3. Непрерывное образование, рассматриваемое как сфера социального бытия личности, способ ее жизни, предполагает активное формирование обучающимся ценностей, смыслов собственной активности, жизни, деятельности. Владение предметным содержанием перестает быть самоцелью.

От обучающегося требуются умение и способность свободного и ответственного выбора знаний, необходимых в повседневной и профессиональной жизни. Таким образом, ценности для обучающегося обусловлены генерированием знаний, созданием продукта.

Критерии качества образования определяются: а) наличием «контекста смыслопорождения» для всех участников образовательного процесса; б) сформированностью умений субъектов обучения определять смысл предстоящей деятельности; в) качеством ценностей участников образовательного процесса.

4. Направленность обучения на достижение успеха в решении учебных и /или профессиональных задач вытесняет «наполнение» личности школьника / студента оторванными от реалий жизни знаниями, а мотивация достижения вытесняет мотивацию избегания неудач. КП направлен на достижение обучающимся социально и личностно значимых результатов деятельности.

Критерии качества образования определяются: а) структурой и содержанием образовательных программ, их направленностью на воспитание успешной личности; б) гармонизацией личностно и социально ценных результатов обучающегося в условиях актуализации аксиологического аспекта КП.

5. Ведущей идеей обучения является признание права человека быть способным. В этом случае ожидаемым результатом деятельности преподавания /учения становится не столько «человек знающий», сколько человек действующий, состоятельный, компетентный. Таким образом, результаты обучения связаны со способностями.

При организации обучения важно учитывать соотношение понятий «знания» - «умения» - «навыки» - «способности»: «Способности человека опираются на знания, умения, навыки, на те системы временных нервных связей, которые формируются и развиваются в процессе их приобретения. Одно это не означает, что способности человека к ним сводятся. Подобно тому, как брошенное в землю зерно еще не является колоском и только присутствует возможность для

прорастания в зависимости от грунта, погоды и ухода за ним, так и способности человека являются только возможностью для овладения знаниями, умениями, навыками. Психология против тождества способностей и важных компонентов деятельности – знаний, навыков, но подчеркивает их единство. Относительно знаний, умений и навыков способности быстрее проявляются не в их наличии, а в динамике овладения ими, т.е. в том, насколько человек быстро и глубоко, легко и прочно овладевает ими» [4, с. 38-39].

Критерии качества образования определяются: а) приоритетом способностей при определении целей обучения; б) степенью развития способностей субъектов образовательного процесса; в) диапазоном способностей, получивших развитие в процессе обучения.

6. Преподаватель ориентирован на собственный личностный и профессиональный рост, т.к. «имеет дело» с индивидуальностью и способностями обучающегося. У него появляется возможность удовлетворить свои психологические потребности в росте, развитии, самореализации, что поддерживает национальная система повышения квалификации педагогических кадров «Орлеу», актуализирующая развитие способности преподавателя выходить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной деятельности. Компетентность преподавателя становится его идеалом.

Критерии качества образования определяются: а) готовностью преподавателей к саморазвитию и самореализации; б) способностями преподавателя работать в соответствии с новыми стандартами профессиональной деятельности, уметь изменять образовательную среду с целью создания максимально благоприятной социально-психологической атмосферы, способствующей сохранению здоровья и проявлениям креативности субъектов образовательного процесса.

7. Вариативность в использовании технологий, методов и приемов достижения целей образования, что способствует инвентаризации преподавателем собственного методического опыта и совершенствованию индивидуального стиля профессиональной деятельности. При этом разнообразие технологического сопровождения учебного процесса – не самоцель. Цель – получение результатов, определяемых учебными достижениями обучающихся. В настоящее время учебные достижения принято диагностировать в контексте организации самостоятельной работы обучающихся.

Критерии качества образования определяются: а) разнообразием информационно-методического сопровождения образовательного процесса; б) наличием альтернативы при выборе субъектами образовательного процесса средств обучения; в) формами организации самостоятельной работы; г) разработкой авторских методик; г) деятельностью авторских школ.

В настоящее время самостоятельная работа становится ведущей эффективной формой организации учебного процесса в вузе, усиливающей процесс приобретения, структурирования и закрепления знаний, умений и навыков, реализующей принцип психологической и педагогической завершенности целостного педагогического процесса. Вместе с тем, в школьном обучении организация самостоятельной работы остается проблемой.

Самостоятельная работа занимает особое место в структуре учебного процесса, т.к. представляет собой наиболее наглядную форму проявления творческой активности обучающихся. В то же время творческую самостоятельную работу в школе выполняет лишь незначительная часть учащихся.

Наконец, самостоятельная работа занимает особое место в структуре учебного процесса вуза, т.к. является средством подготовки обучающихся к самообразованию. В школьной практике наблюдаем несформированность у учащихся умений деятельности самообразования.

Таким образом, в школьном обучении необходима организация самостоятельной работы учащихся, отвечающей требованиям компетентностного подхода. Сформированность умений самостоятельной работы у выпускников школы мотивирует развитие у них умений деятельности самообразования в условиях обучения в вузе. В то же время неэффективная организация самостоятельной работы школьников приводит к их последующим серьезным затруднениям в условиях обучения в вузе. Подтвердим сказанное фрагментами нашего исследования.

Для выявления уровня владения умениями самообразования и саморазвития 500 студентам 1-2 курсов специальностей: 5В010100 «Дошкольное обучение и воспитание», 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения», 5В010300 «Педагогика и психология» - предложено заполнить анкету.

Анкета «Самообразование и саморазвитие в деятельности обучающегося и учителя»

1. Я считаю, что самообразование и саморазвитие для учителя: а) очень важно, б) иногда необходимо, в) необязательно.
2. Назовите причины, препятствующие вашему саморазвитию: _____.
3. Какими навыками самообразования и в какой степени Вы владеете? Нужно подчеркнуть.
 - 3.1 Я планирую свою деятельность: а) всегда, б) иногда, в) не планирую.
 - 3.2 Я организую систематическую повседневную внеаудиторную работу:
 - а) на собственной инициативной основе, б) в условиях контроля преподавателем, в) в условиях жесткого принуждения.
 - 3.3 Я проверяю правильность и точность выполненного мною задания СРО:
 - а) всегда, б) иногда, в) не проверяю.
 - 3.4 Я выполняю задания СРО: а) самостоятельно, без чьей-либо помощи; б) иногда обращаюсь за помощью, в) всегда обращаюсь за помощью.
 - 3.5 Я не испытываю трудности в: а) поиске, отборе, фильтрации информации, б) анализе и обработке информации большого объема, в) аргументации своей точки зрения (выдвижении доводов и аргументов).
 - 3.6 Я выступаю с докладами: а) охотно, б) неохотно, в) не выступаю.
 - 3.7 Я устанавливаю коллегиальные равноправные отношения в процессе обучения: а) с преподавателями, б) с большинством студентов, в) с отдельными студентами.

Результаты анкетирования показали следующее: большинство студентов (69% студентов специальности ДОВ, 73% студентов специальности ПМНО, 78% студентов специальности ППС) адекватно рассматривают саморазвитие (в форме профессионального самообразования) как фактор развития профессиональной компетентности, но слабо владеют умениями самообразования: не умеют находить нужную информацию, конспектировать, выделяя главные мысли, связывать данный материал с уже известным, систематизировать прочитанное в таблицы, графики, схемы; не всегда планируют и организуют свою деятельность, в редких случаях осуществляют самоконтроль, неохотно готовят доклады и выступления; не ориентируются в потоке информации; не умеют свертывать

информацию, делать логические выводы, обосновывать свою точку зрения, не имеют опыта конструктивного взаимодействия.

В числе причин, затрудняющих самообразование и саморазвитие, респонденты назвали нехватку времени, перегруженность заданиями самостоятельной работы по всем дисциплинам, авторитарность отдельных преподавателей, отсутствие необходимой для выполнения литературы, субъективное оценивание выполненной самостоятельной работы.

Наряду с этим, практически никто из анкетированных не связал характер затруднений с внутренними причинами: отсутствием понимания необходимости самостоятельного овладения учебным материалом, а также умственной самостоятельности, должной мотивации, в т.ч. к самостоятельному определению уровня своей готовности к самостоятельной работе, несформированностью умений самоконтроля и самооценки своей деятельности.

Вместе с тем результаты анкетирования показали: у 45,31% респондентов уровень сформированности умений самообразования низкий, в то время как высокий уровень названных умений становится условием успешности деятельности самообразования с перспективой профессионального развития в педагогической деятельности.

Общий вывод по результатам анкетирования: современные студенты не имеют школьного опыта обучения на основе компетентного подхода; их формирование в когнитивно-познавательном и личностно-поведенческом плане прошло в условиях знаниевой парадигмы, недооценивающей роль самостоятельной работы обучающегося.

Данный вывод подтверждают результаты опроса 350 студентов-третьекурсников трех вышеуказанных педагогических специальностей.

В ходе опроса получены мнения и суждения респондентов на блоки вопросов:

- Что означает для Вас самостоятельная работа в вузе? По каким основаниям ее можно сравнить с аудиторным обучением? В чем преимущества самостоятельной работы перед аудиторным обучением?

- От чего зависит качество Вашей самостоятельной работы? Что способствует и что препятствует эффективной самостоятельной работе? Что требуется от обучающегося, преподавателя, вуза для эффективной организации самостоятельной работы?

- С чем Вы связываете результаты самостоятельной работы? Достигли ли Вы самореализации в условиях самостоятельной работы?

- В какой степени самостоятельная работа готовит Вас к педагогической деятельности? Способствует ли Ваша самостоятельная работа накоплению практики профессионально-ориентированной деятельности и переводу этой практики в опыт?

Собранные ответы подвергались первичному контент-анализу. Из полученной информации выделялись и фиксировались единицы значимого содержания, которые затем обобщались и группировались в тематические общности, представленные в таблице 1.

Таким образом, в таблице 1 отражены семантические индикаторы, указывающие на степень и полноту раскрытия личности обучающегося в условиях самостоятельной работы (из расчета 100% упоминаний на каждый индикатор).

Таблица 1. Индикативная структура тезауруса действий обучающихся в условиях самостоятельной работы

<i>№ п.п.</i>	<i>Семантические индикаторы действий обучающихся в условиях самостоятельной работы</i>	<i>Частота употребления индикатора в ответах студентов (в %) специальности: а) «Дошкольное обучение и воспитание», б) «Педагогика и методика начального обучения», в) «Педагогика и психология»</i>
1.	Наличие мотивированного интереса к заданиям самостоятельной работы	а) 46 б) 53 в) 61
2.	Активизация внутреннего потенциала студентов в условиях организации самостоятельной деятельности	а) 45 б) 50 в) 60
3.	Развитие способностей и компетенций студентов	а) 51 б) 56 в) 62
4.	Интенсивное межличностное взаимодействие в условиях самостоятельной работы	а) 50 б) 55 в) 67
5.	Непрерывная произвольная погруженность в процесс обучения посредством самостоятельной работы	а) 43 б) 59 в) 66
6.	Интенсивное самообразование как новое качество самостоятельной работы	а) 48 б) 58 в) 60
7.	Интенсивное самопознание внутренних резервов для выполнения самостоятельной работы	а) 50 б) 64 в) 66
8.	Мотивированное познание и освоение будущей профессии педагога	а) 56 б) 69 в) 78
9.	Приближение к достижению целей, смыслов самостоятельной работы	а) 55 б) 69 в) 70
10.	Стимулирование успехов, активизация сильных сторон личности при выполнении заданий самостоятельной работы	а) 58 б) 69 в) 72
11.	Разностороннее самопроявление и самовыражение при выполнении заданий самостоятельной работы	а) 46 б) 54 в) 61
12.	Поддержка преподавателем и однокурсниками личных усилий обучающегося	а) 54 б) 60 в) 69

Обобщим содержание статьи: выявленные проблемы и типичные недостатки в самостоятельной работе обучающихся обусловлены в большинстве случаев предпочтениями традиционной знаниевой парадигмы обучения, недостаточной сформированностью у студентов ценностно-смыслового отношения к самостоятельной работе, умений самообразования и саморазвития, что актуализирует проблему организации самостоятельной работы учащихся и студентов как организационной формы непрерывности и преемственности образования.

Литература:

1. Стратегия развития высшего образования в Европе: Документы. – Алматы: Казак университеті, 2004. – 154 с.
2. Демиденко Н.Н. Философия компетентностного подхода с позиций гуманистической психологии // Мир образования – образование в мире. – 2010. - № 3. – С. 43-49
3. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1997. – 263 с.
4. Елеференко И.О. Некоторые аспекты развития интереса к педагогической профессии // Мир образования – образование в мире. – 2010. - № 3. – С. 34-43.

УДК612.821:612.656:612.017.2

**ОСОБЕННОСТИ РЕАКЦИИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ
СТУДЕНТОВ НА ФИЗИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Федоров В.Н.

(доцент, кандидат биологических наук)

Шитов А.А.

(заведующий кафедрой, магистр педагогики,

Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева)

Суровцев А.И.

(фельдшер общей практики 2 категории)

(Кызылжарская районная больница)

Аннотация

Проведено исследование адаптации студентов к физическим нагрузкам в процессе обучения в университете. Для оценки адаптивных возможностей студентов использовали метод определения физической работоспособности, тест PWC₁₇₀ с велоэргометрической нагрузкой. Регистрацию показателей сердечно-сосудистой системы проводили в покое, после велоэргометрической нагрузки и в восстановительном периоде. Выявлено, что физическая нагрузка приводила к увеличению частоты сердечных сокращений, ударного и минутного объемов кровообращения, артериального давления. Выявлено увеличение физической работоспособности у девушек с 17 до 19 лет, что подчеркивает высокую пластичность женского организма при адаптации к внешним условиям среды.

Түйін

Оқу жылы ішінде 17-20 жас аралығындағы студенттердің физикалық жұмыс қабілеттілігіне зерттеу өткізілді. Физикалық жұмыс қабілеттілігін бағалау велоэргометриялық жүктеуді қолдана PWC₁₇₀ әдісі арқылы өткізілді. Жүрек-тамыр жүйесінің көрсеткішін тыйыштықта, велоэргометриялық жүктеуден және қайта қалпына келтіру периодынан кейін тіркеді. Оқу жылының басында бозбалаларда физикалық жұмыс қабілеттілігі 17 жастан бастап 18 жасқа дейін артқан, ал қыздарда олар бір қалыпта тұрғаны анықталды. Оқу жылының соңында бозбалаларда физикалық жұмыс қабілеттілігі және МПК көрсеткіштері бар жас аралығында түскен. 17-ден 19 жасқа дейінгі қыздарда физикалық жұмыс қабілеттілігі артқан, бұл олардың организмінің сыртқы орта талабына жоғары иілгіштігін көрсетеді.

Summary

Physical efficiency of 17-20-year old students during the academic year was investigated. The evaluation of physical efficiency was conducted by PWC₁₇₀ method based on veloergometer load. Cardiovascular system parameters were registered at rest, after physical loading and at the period of rehabilitation. It was found out that at the beginning of the academic year physical efficiency was higher in young males at the age of 18 than at the age of 17, while that of young females was approximately the

same. At the end of the academic year physical efficiency and comparative VO_2 max went down in all age groups of young males. At the same time the increase of young females' physical efficiency at the end of the academic year emphasizes high plasticity of female's organism to internal and external environment.

Учение об адаптации человека к физическим нагрузкам составляет одну из важнейших методических основ теории и практики физической культуры. Именно в них ключ к решению конкретных медико-биологических и педагогических задач, связанных с сохранением здоровья и повышением физической работоспособности в процессе систематических физических нагрузок у студентов. По мнению Казначеева В.П. [1, с. 192], приспособление к любой деятельности человека представляет собой сложный, многоуровневый процесс, затрагивающий различные функциональные системы организма.

С этих позиций адаптацию к физическим нагрузкам следует рассматривать как динамический процесс, в основе которого лежит формирование новой программы реагирования, а сам приспособительный процесс, его динамика и физиологические механизмы определяются состоянием внешних и внутренних условий деятельности [2, с.75; 3, с. 106].

Нельзя забывать, что юношеский возраст по времени совпадает с окончанием школы, обучением в вузе, которые являются важными социальными факторами, влияющими на функциональное состояние организма и в первую очередь на сердечно-сосудистую систему [4, с. 159-172]. Учеба в университете предъявляет высокие требования к функциональному состоянию молодого растущего организма. Существует мнение, что напряженный характер учебы, значительный объем учебной нагрузки, дефицит времени на усвоение информации являются выраженными психотравмирующими факторами студентов [5, с. 116].

Кроме этого, ухудшению функционального состояния организма в юношеском возрасте способствуют дефицит двигательной активности и снижение мышечных усилий. Основными причинами низкой двигательной активности являются перегруженность учебных программ, негативное отношение учащихся к физической культуре, ограничение времени игр и физических упражнений на свежем воздухе, чрезмерное увлечение компьютером, телевизором, длительные поездки в транспорте. Кроме того, организация физического воспитания и досуга, являющаяся традиционно ведущим фактором снижения гипокинезии и расширения функциональных возможностей организма студентов, не учитывает в должной мере требований современной молодежи, их мотивацию на занятия популярными видами двигательной деятельности (спортивные игры, тренажеры, шейпинг, фитнес, плавание и др.) [6, с. 81]. Целью нашего исследования явилось изучение адаптации организма студентов к физическим нагрузкам в процессе обучения в университете.

Материалы и методы исследования

В исследованиях приняли участие студенты Северо-Казахстанского государственного университета, занимающиеся физической культурой в рамках республиканской программы по физическому воспитанию. Согласно программе академические занятия по физической культуре проводились первые два года обучения один раз в неделю два академических часа.

В лаборатории медико-биологических исследований было обследовано 151 юноша и 157 девушек в возрасте 17-20 лет. Средний возраст испытуемых юношей и девушек составил $19,23 \pm 1.63$ лет. Все результаты изучались в возрастной динамике с учетом показателей длины (ДТ) и массы (МТ) тела обследуемых. В работе использовался метод оценки физической работоспособности PWC_{170} [7, с. 87].

Испытуемые выполняли тестирующую нагрузку на электрическом велоэргометре "Ergometer" Zx1 (Germany), автоматически поддерживающем заданную мощность нагрузки. Частота вращения педалей велоэргометра составляла 60-70 оборотов в минуту. Испытуемый на велоэргометре последовательно выполнял две 5 – минутные нагрузки с 3 – минутным отдыхом между ними. Мощность работы в первой нагрузке составила 1 Вт на 1кг массы тела испытуемого, во второй- 2 Вт/кг.

Физическую работоспособность определяли по величине субмаксимальной нагрузки, выполненной на велоэргометре с использованием пульсовозометра, выдающего информацию о частоте сердечных сокращений (ЧСС). Максимальное потребление кислорода (МПК) определяли непрямым способом [8, с.139-143].

Регистрацию показателей сердечно – сосудистой системы (ССС) проводили в покое, после окончания работы и в восстановительном периоде после каждой из велоэргометрических нагрузок, длительность которого составляла 3 мин. Частоту сердечных сокращений (ЧСС), систолическое (САД) и диастолическое (ДАД) артериальное давление измеряли компактным полуавтоматическим прибором М1 (HEM-422) производства OMRON CORPORATION(Japan). По общепринятым формулам рассчитывали минутный (МОК) и ударный (УОК) объем крови, среднее артериальное давление (АДср).

Затем рассчитывали коэффициент экономичности крови (КЭК). В норме КЭК равен 2600, а его повышение показывает на нарастающее утомление. Коэффициент экономичности крови аналогичен минутному объему крови [9, с. 144]. Величину общего периферического сопротивления сосудов (ОПСС) рассчитывали по формуле Франка – Пуазейля.

Полученные данные физиологических методов исследования обрабатывались общепринятыми методами статистической обработки цифрового материала. Для оценки достоверности различий использовали стандартные значения t –критерия Стьюдента [10, с. 416].

Результаты исследований и их обсуждение

В результате исследования практически здоровых молодых людей 17-20 лет, студентов были выявлены возрастные и половые особенности изменения показателей сердечно-сосудистой системы и физической работоспособности.

Известно, что адаптация человека к физической работе это пример активной адаптации на организменном уровне. В этом случае изменение функционального состояния проявляется в повышении возбудимости и лабильности ведущих для данной деятельности физиологических подсистем, а также в упрочении взаимодействия между этими подсистемами. Известно, что под влиянием различных экстремальных факторов независимо от вида деятельности (физический труд, учеба, работа на станках, на компьютере, решение умственных задач, выполнение контрольных, управляющих действий, планирующих действий и т.д.) в процессе адаптации возникает качественно одинаковый синдром, который Г. Селье назвал стрессом, а факторы, обуславливающие его стрессорами [11, с. 496]. Необходимо

дополнить, что влияние любого стрессора осуществляется либо непосредственно через экстеро- и интерорецепторы и афферентные нервные пути, либо гуморально, воздействием через жидкие среды организма (кровь и др.) на структуры центральной нервной системы (ЦНС), управляющей ответной реакцией целостного организма [12, с. 176].

Проведенные нами исследования показали, что адаптивные реакции организма студентов на физические нагрузки, так же как на воздействие других вышеуказанных факторов, разделяют на два связанных между собой класса, а именно на реакции срочного приспособления и на постепенно формирующиеся реакции долговременного приспособления. Так при срочной адаптации к физическим нагрузкам наблюдали колебания ЧСС от $152,8 \pm 5,75$ уд/мин у 17-летних юношей до $158,5 \pm 7,7$ уд/мин у 20-летних. Среди юношей наименьший прирост ЧСС после физической нагрузки был у 17-летних, наибольший – у 19-летних студентов, составляя, соответственно, 97,39% и 109,11%. У девушек после физической нагрузки ЧСС колебалась от $169,13 \pm 5,62$ уд/мин у 19-летних до $177,0 \pm 3,75$ у 17-летних студенток.

Наименьший прирост ЧСС после нагрузки был зафиксирован у 18-летних девушек, наибольший – у 17-летних, составляя, соответственно, 107,09% и 112%. Таким образом, прирост ЧСС после нагрузки у 17 и 20-летних девушек был выше, чем у юношей этих же возрастов, тогда как у 18-19-летних юношей прирост ЧСС был выше, чем у девушек. Время восстановления ЧСС после нагрузки до исходного состояния превышало 3 минуты.

Исследование артериального давления у юношей 17- 20 лет показало снижение систолического (САД) и диастолического (ДАД) артериального давления в покое у 18-летних юношей равное соответственно ($116,38 \pm 11,07$ мм.рт.ст.; $74,5 \pm 5,5$ мм.рт.ст.), у них и самый высокий прирост САД при физической нагрузке 36,53 %. При физической нагрузке наблюдали повышение САД во всех возрастных группах у юношей, а повышение ДАД только у 17- и 18-летних юношей. У 19- и 20-летних юношей ДАД при физической нагрузке не изменилось, а осталось на уровне покоя. Многие авторы [12, с.176; 13, с. 134] наблюдали понижение артериального давления в покое у физически активных лиц. Исследования зарубежных авторов [11, с. 254; 14, с. 279] подтвердили данные об увеличении САД при физической нагрузке до 150-200мм.рт.ст. и то, что при более тяжелой физической нагрузке происходит повышение САД и ДАД. Это же выявлено и в нашем исследовании. Кроме того, гипотоническая или атипичная реакция при физической нагрузке зарегистрирована у 19- и 20-летних юношей. Так, по мнению Готовцева П.И. и Дубровского В.И. [13, с. 134] в состоянии острого утомления у обследуемых юношей наблюдаются выраженные колебания (изменения) ЧСС и АД с атипичными реакциями на функциональные пробы (степ-тест, велоэргометрия). Такая реакция свидетельствует о значительном ухудшении функционального состояния организма (ФСО) 19- и 20-летних юношей. Она характеризуется тем, что при сохранении физической работоспособности ухудшается приспособление к ней сердечно-сосудистой системы. Причиной этого может быть недостаточная их подготовленность, нервно-эмоциональное напряжение или чрезмерная физическая нагрузка. Это подтверждается показателями общего периферического сопротивления сосудов (ОПСС) при выполняемой физической нагрузке.

Существенная перестройка гемодинамики при мышечной работе сопровождается рядом сосудистых реакций, направленных на

гидродинамическую оптимизацию системы кровообращения. Так, Strandell T. [14, с. 279] отмечает, что общее периферическое сопротивление сосудов (ОПСС) при физической работе понижается пропорционально ее мощности. При легкой работе оно оказывается сниженным в среднем до 1017 дн.с.см.⁻⁵, при более тяжелой работе – до 832 дн.с.см.⁻⁵, при очень тяжелой – до 625 дн.с.см.⁻⁵. В нашем исследовании снижение ОПСС у 17-, 19-, 20-летних юношей составило соответственно (861,2±51,4 дн.с.см.⁻⁵; 864±79,85 дн.с.см.⁻⁵; 875,33±32,93 дн.с.см.⁻⁵). Это показывает, что физическая нагрузка является наиболее тяжелой, в сравнении с 18-летними юношами.

Исследование особенностей женского организма при адаптации к физической нагрузке, показало, что систолическое артериальное давление (САД) в покое увеличивается у девушек с 17 до 18 лет. При физической нагрузке высокое САД выявлено у 17-летних девушек. Таким образом, при физической нагрузке изменения ДАД находились в пределах нормы, хотя можно констатировать, что повышение ДАД указывает на то, что нагрузка превышает физические возможности испытуемых девушек 17-20 лет. Это подтверждается и показателями общего периферического сопротивления сосудов (ОПСС). Так, в покое ОПСС увеличивается с 17 до 18 лет. В дальнейшем у 19- и 20-летних девушек оно стабилизируется на уровне 18-летних. При физической нагрузке ОПСС понижается пропорционально ее мощности, и у 17-летних девушек данная нагрузка констатируется по Strendell T. как очень тяжелая, тогда как у 18-, 19- и 20-летних девушек она считается тяжелой. Коэффициент экономичности крови (КЭК) выше нормы во всех возрастных группах, но особенно выражен у 18-летних и 20-летних девушек и равен, соответственно, 3,2±0,26 и 3,25±0,27. В норме КЭК равен 2,6 или 2600 [9, с. 144]. Пульсовое давление показывает разницу между САД и ДАД и косвенно характеризует увеличение ударного объема крови. Самый высокий систолический объем при физической нагрузке выявлен нами у 19- и 17-летних девушек. Если в первом случае он свидетельствует о хорошей приспособляемости, т.е. реакции на физическую нагрузку, то во втором случае он показывает обратное, подтверждением чего является высокое ЧСС при выполнении данной физической нагрузки. Так, если ЧСС при физической нагрузке не превышает 170 уд/мин, то в этом случае тип энергообеспечения является аэробным. У 19-летних девушек ЧСС при физической нагрузке равнялось 169,13±5,62 уд/мин, т.е. работа происходит при достаточном обеспечении работающих мышц кислородом. При ЧСС от 170 до 190 уд/мин тип энергообеспечения – смешанный, аэробно-анаэробный. У девушек 17 лет обеспечение организма во время физической нагрузки, при ЧСС равной 177,13±5,54 уд/мин, считается неблагоприятным. Это видно по увеличению минутного объема кровотока (МОК) на физическую нагрузку до 12,57±0,93 л/мин. Аэробно-анаэробный тип энергообеспечения выявлен нами у 18- и 20-летних девушек.

Известно, что сердечно-сосудистая система (ССС) является основным звеном в транспорте кислорода к работающим мышцам. Именно предельными возможностями повышения минутного объема крови (МОК), и в первую очередь ударного объема крови (УОК), ограничивается увеличение доставки тканям кислорода при мышечной работе. При этом механизмы внешнего и тканевого дыхания оказываются использованными еще не до конца. Тогда как, адаптация сердца к меняющимся требованиям организма составляет необходимое звено приспособления к физическим нагрузкам. Вопросу адаптации различных звеньев

сердечно-сосудистой и дыхательной систем к нагрузкам циклического характера (ходьба, бег, работа на велоэргометре) посвящено большое количество работ советских и зарубежных авторов [15,16,17,18]. Однако в подавляющем большинстве этих работ исследовались взрослые люди и юные спортсмены. Показано, что приспособление системы кровообращения к мышечной работе происходит путем перераспределения крови между работающими и неработающими органами, увеличением МОК и артериального давления (АД). В самом начале работы циклического характера при сокращении большой группы мышц в результате работы «мышечного насоса» увеличивается приток крови к сердцу. В связи с этим увеличивается частота и сила сердечных сокращений, и соответственно возрастают УОК и МОК. В работающих мышцах отмечается падение сосудистого тонуса, расширение сосудов, уменьшение общего периферического сосудистого сопротивления (ОПСС) и в связи с этим увеличение кровотока, величина которого по современным представлениям определяется тремя основными факторами: местными вазодилататорными механизмами, работой мышечного насоса и препятствием току крови, создаваемым мышцами при сокращении.

В тоже время в неработающих органах происходит вазоконстрикция, кровоток в них уменьшается, и это способствует усилению кровоснабжения активных тканей. С этих позиций можно утверждать, что периферический отдел системы кровообращения выполняет не менее сложную функцию, чем сердце. Отсюда, срочную адаптацию студентов к физическим нагрузкам нельзя отделять от показателей физической работоспособности, которая является показателем приспособительных реакций организма.

В тоже время, физическая работоспособность это показатель энергетических ресурсов организма и интегральное выражение функциональных возможностей человека, которые так необходимы при адаптации. Известно, что развитие физических качеств тесно связано со становлением источников энергообразования мышечной деятельности [15, с.96], которые во многом и определяют уровень физической работоспособности. Абсолютная физическая работоспособность прогрессивно возрастает до 16-17 лет, затем рост этого показателя замедляется [16, с. 134].

Наши исследования показали повышение абсолютной величины PWC_{170} с $895,6 \pm 94,39$ кгм/мин у 17-летних юношей до $1006,88 \pm 172,18$ кгм/мин у 18-летних. В процентном отношении разница составляет 11,15%. У 19-летних юношей показатели в сравнении с 18-летними были ниже на 10,2%, а у 20-летних юношей показатели физической работоспособности составили $972,33 \pm 148,68$ кгм/мин. В общем, показатели PWC_{170} , у 19-летних и 20-летних юношей были ниже, чем у 18-летних юношей.

В отличие от юношей, абсолютная физическая работоспособность претерпевала изменения с $496,07 \pm 46,25$ кгм/мин у 17-летних девушек до $585,33 \pm 56,32$ кгм/мин у 19-летних и 20 летних девушек по показателям абсолютной PWC_{170} , наблюдали «плато».

Известно, что двигательная способность мальчиков (юношей) и девочек (девушек), как правило, увеличивается с возрастом, в течение первых 18 лет, хотя у последних в период полового созревания обычно наблюдается плато почти для всех параметров. Повышение двигательных способностей обусловлено, в первую, очередь совершенствованием нервно-мышечной и эндокринной систем, а так же повышением физической активности в этот период [17, с. 502]. Этим можно

объяснить высокую физическую работоспособность, зарегистрированную в нашем исследовании у 18-летних юношей, равную $1006,88 \pm 172,18$ кгм/мин. Указанные показатели близки к результатам, полученным Hellstrom (1135,1 кгм/мин), Millahn (1100 ± 183 кгм/мин), Bevegard (1069 кгм/мин), Карпман В.Л. (1027 ± 193 кгм/мин) [18, с. 40-41]. Это позволяет заключить, что наши данные вполне удовлетворительно совпадают с литературными данными.

Плато, наблюдаемое у девочек (девушек) в период полового созревания, можно объяснить двумя факторами. Как уже указывалось повышение уровня эстрогена или соотношение эстрогена и тестостерона в этот период приводит к повышенному отложению жира в организме. С увеличением количества жира в организме уровень мышечной активности, как правило, снижается. Второй фактор, по-видимому, играет большую роль. Дело в том, что в период полового созревания многие девочки становятся физически менее активными, чем мальчики. Во многом это объясняется социальными факторами. Естественно, что уменьшение физической активности приводит к снижению или выравниванию уровней двигательных способностей.

Наиболее высокие индивидуальные показатели PWC_{170} , на 1 кг массы тела, отмечаются у юношей и девушек, занимающихся оздоровительным бегом, направленным на развитие общей выносливости.

Известно, что величина физической работоспособности определенным образом связана с размерами тела испытуемого. Поэтому, чтобы нивелировать антропометрические особенности, величины PWC_{170} выражали относительно массы тела. Так, показатели относительной физической работоспособности PWC_{170} на 1кг массы тела у юношей составили: у 17-летних – $15,0 \pm 1,77$ кгм/мин, у 18-летних – $15,0 \pm 2,0$ кгм/мин, а у 19-летних – $14,1 \pm 2,34$ кгм/мин/кг и у 20-летних $14,72 \pm 2,4$ кгм/мин/кг. Как видно показатели $PWC_{170}/кг$ у 17-ти, 18-летних юношей выше, чем у 19-ти и 20-летних.

$PWC_{170}/кг$ составила $9,47 \pm 0,91$ кгм/мин/кг, у 18-летних – $9,69 \pm 0,55$ кгм/мин/кг, то у 19-ти и 20-летних относительная PWC_{170} выше, хотя и недостоверна. Следует отметить, что относительная физическая работоспособность с увеличением массы тела (МТ) не только не увеличивается, но даже имеет тенденцию к уменьшению. По-видимому, это отражает сравнительную меньшую двигательную активность студентов, юношей и девушек, имеющих большую массу тела и, что еще важнее, тот факт, что у испытуемых различных возрастных групп соотношения между жировой тканью и мышечной неодинаковы, тогда как наши расчеты относительной PWC_{170} исходили из общей массы тела. Анализ абсолютных показателей PWC_{170} среди студентов разного пола выявил достоверно более высокие показатели у юношей 17-20 лет ($p < 0,01$) в сравнении с показателями у девушек этих возрастов.

Кроме того, широкий диапазон колебаний величин PWC_{170} у юношей становится понятным, если учесть, что среди них встречаются лица с разными размерами тела, неодинаковым двигательным опытом и, что не менее важно, ведущие различный по физической активности образ жизни.

Индивидуальные колебание величин PWC_{170} у девушек определяются теми же факторами, что и у юношей: особенностями конституции, уровнем физической активности. Для количественной оценки абсолютной физической работоспособности по тесту PWC_{170} нами использовались расчетные данные максимального потребления кислорода (МПК). Величина МПК надежно характеризует физическую или, точнее, аэробную работоспособность человека.

В настоящее время считается твердо установленным наличие взаимосвязи между величинами минутного объема кровообращения (МОК) и с величинами максимального потребления кислорода (МПК): чем выше потребление кислорода или, чем интенсивнее физическая нагрузка, тем выше минутный объем кровотока.

В нашем исследовании значения абсолютных показателей МПК юношей и девушек в зависимости от возраста сохраняли такую же направленность, что и показатели PWC_{170} . Расчет показателей МПК и МПК/кг показал достоверно более высокие значения у юношей во всех возрастных группах, по сравнению с девушками того же возраста.

Существуют очень тесная, близкая к функциональной, зависимость МПК от массы тела. Поэтому для сравнения МПК у студентов различных возрастных групп рассчитывали относительное МПК на 1 кг массы тела (МТ).

Анализ показателей относительного МПК (МПК/кг) показал снижение данного показателя у юношей с $47,92 \pm 5,67$ мл/кг у 17-летних до $42,86 \pm 5,24$ мл/кг у 20-летних юношей. В то же время самый высокий показатель МПК/кг зарегистрирован нами у 17 летних девушек, имеющих наибольшую тощую массу тела, равный $40,15 \pm 2,62$ мл/кг. У 18-летних девушек наблюдали изменения относительного МПК с $38,85 \pm 2,62$ мл/кг до $39,29 \pm 2,07$ мл/кг у 20-летних девушек. Полученные результаты аналогичны результатам зарубежных и отечественных исследователей, так Saltin В., Astrand P.(1967) – 39 мл/кг, Wilmore J.H (1980) – 38,0 мл/кг, Rutenfranz J., Nettinger T.(1971) – 38,0 мл/кг, Карпман В.Л. с соавт.(1988) $36,0 \pm 1$ мл/кг [19, с 40-41].

По данным литературы, пик МПК наблюдается у юношей в возрасте 17-20 лет, после чего происходит его линейное снижение с возрастом. В исследованиях с участием девочек и женщин установлена такая же тенденция, хотя процесс снижения МПК у них начинается раньше, обычно в 12-15 лет. Как видно, различные сроки периода полового созревания накладывают свой отпечаток на функциональное состояние и высшую нервную деятельность (ВНД) организма юношей и девушек в этот период [20, с. 139]. Этим и объясняется незначительный прирост физической работоспособности у 17-ти и 18-и летних юношей и девушек, и его отсутствие у 19-ти и 20-ти летних девушек. Наиболее ярко подтверждает высокую чувствительность организма в этот период реакция на физическую нагрузку: снижение максимального потребления кислорода относительно массы тела у юношей и образование плато у девушек.

Заключение

Известно, что обучение в университете объективно требует большого напряжения всех систем организма. Интенсивная умственная деятельность студентов связана с включением механизмов адаптации, высокое психоэмоциональное напряжение отражается на работоспособности студентов и требует усиления внимания, памяти, мышления. Результаты нашего исследования показали, что юноши 18 лет удовлетворительно адаптировались к физической нагрузке. Хотя в процессе обучения в университете к физическим нагрузкам лучше адаптируются девушки 18-20 лет.

Практическая значимость нашей работы состоит в том, что проведенное исследование является первым шагом в разработке региональных программ коррекции функциональных отклонений у студентов.

Литература:

1. Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. Новосибирск, 1980. - 192 с.

2. Солодков А.С. Адаптация к мышечной деятельности – механизмы и закономерности // Физиология в высших учебных заведениях России и СНГ. Спб., 1998. С.75.
3. Меерсон, Ф.З., Пшенникова М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. - М: Медицина, 1988. - С.106.
4. Федоров В.Н., Айтуллина А.А. Анализ функционального состояния миокарда у лиц юношеского возраста по результатам ЭКГ // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова. Павлодар, 2008. № 3. С.159-172.
5. Федоров В.Н., Рахимжанова Ж.А. Спектральный анализ variability сердечного ритма у здоровых молодых людей в период бодрствования//Вестник науки Казахского агротехнического университета им.С.Сейфуллина.-Астана, 2008.- С.116.
6. Сухарева Л.М., Павлович К.Э., Скоблина Н.А. Международный конгресс «Здоровье, обучение, воспитание детей» // Гигиена и санитария.- 2004. №5.- С.81.
7. Аниховская, И.А. Кишечный эндотоксин как универсальный фактор адаптации и патогенеза общего адаптационного синдрома / И.А. Аниховская, О.Н. Опарина, М.М. Яковлева, // Физиология человека. - 2006. - Т. 32, № 2. - С. 87.
8. Åstrand P.- O. Textbook of Work Physiology / P.-O. Åstrand, K. Rodahl. - N.Y., 1970. - P. 139-143.
9. Дубровский В.И. Спортивная медицина.- Владос. 1999.- 144 с.
10. Ефимова, М.Р. Общая теория статистики / М.Р. Ефимова, Е.В. Петрова, В.Н. Румянцева. – М.: Инфра. –1999. – 416 с.
11. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме.// Пер. с англ.- М., 1960.- 254с.
12. Виру А.А. Функция коры надпочечников при мышечной деятельности. М.: Медицина, 1977.- 176с.
13. Готовцев П.И., Дубровский В.И. Спортсменам о тренировке.- М., ФИС, 1981.- 134с.
14. Strendel N. Acta physiology.- Phisiol. Scand., 1964.- Bd.61# 3.- P.279.
15. Сонькин В.Д. Растем сильными и выносливыми - М.: Знание, 1987. 96 с.
16. Карпман, В.Л. Спортивная медицина – М.: ФИС, 1987. – 134 с.
17. Уилмор, Дж.Х. Физиология спорта и двигательной активности / Пер. с англ., Дж.Х. Уилмор, Д.Л. Костил. – Киев: Олимп. лит., 1997. – 502 с.
18. Карпман В.Л., Белоцерковский З.Б., Гудков И.А. Исследование физической работоспособности у спортсменов. М., ФиС. 1974. 40-41с.
19. Карпман В.Л., Белоцерковский З.Б., Гудков И.А. Тестирование в спортивной медицине. М., ФиС. 1988. 40-41с.
20. Федоров В.Н., Шитов А.А., Смольянинов С.А. Показатели физической работоспособности, как критерий оценки адаптации юношей и девушек 17-20 лет к учебным нагрузкам // Вестник молодых ученых. Всероссийская конференция молодых исследователей «ФИЗИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА». Сборник материалов. - Санкт-Петербург, 2005. – С.139.

УДК 15

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Федяева М.В.

(старший преподаватель, СКГУ им. М. Козыбаева)

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі заманғы отбасының технологиялық климатының эмпирикалық зерттеудің нәтижесі көрсетілген.

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологического климата современной семьи.

Annotation

The article presents the results of empirical research of psychological family climate.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Стиль и поведение родителей – это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка. Неправильное отношение к ребенку в семье ведет к формированию деструктивных проявлений в поведении ребенка.

Преобладающей тенденцией взаимодействия взрослых и детей в современной семье в большинстве случаев является целенаправленное воздействие на ребенка, а не взаимодействие с ним на уровне диалога. Отмечается, что это есть отражение общих принципов современного традиционного образования – субординации, монологизма, произвола, контроля и других, выражающих господство и доминирование мира взрослых над миром детства, что не способствует формированию его психического здоровья, необходимого для счастливой жизни и достижения успеха в деятельности [1]. По этой причине тема настоящего исследования является особо актуальной, поскольку, практически оказывается нарушенной основная сфера социального развития ребенка, называемая семьей.

В научной литературе синонимами понятия «психологический климат семьи» являются «психологическая атмосфера семьи», «эмоциональный климат семьи», «социально-психологический климат семьи». Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что строгого определения этих понятий нет. Так, О.А. Добрынина под социально-психологическим климатом семьи понимает её обобщённую, интегративную характеристику, которая отражает степень удовлетворённости супругов основными аспектами жизнедеятельности семьи, общим тоном и стилем общения [2].

Автор В.С. Торохтий отождествляет понятие «психологический климат семьи» с понятием «психологическое здоровье семьи» и рассматривает его как интегральный показатель динамики жизненно важных для неё функций, выражающий качественную сторону протекающих в ней социально-психологических процессов и, в частности, способность семьи противостоять нежелательным воздействиям социальной среды [3].

Под психологическим климатом семьи в нашем исследовании понимается совокупность следующих компонентов: доминирующий стиль общения, преобладающие духовно-нравственные ценности, реальное содержание взаимодействия членов семьи. Наша работа посвящена теоретико-эмпирическому решению вопроса об особенностях психологического климата современной семьи в связи с актуальностью проблемы воспитания и развития личности ребенка в целом. Огромное влияние на формирование ребенка оказывают отношения, которые складываются между его родителями, и которые он вынужден наблюдать, живя в семье. Во многом, именно родители служат эталоном, на который ребенок первоначально равняется в отношениях с противоположным полом, и вполне вероятно, что похожие отношения будут складываться в дальнейшем в его собственной семье [4].

Как показывает практика, в ряде случаев семья может являться для ребенка источником психотравмирующих переживаний, если он воспринимает жизнь в семье как конфликтную, насыщенную негативными переживаниями, лишенную теплоты и взаимопонимания.

У каждого человека, в том числе и у ребенка, существует идеальный образ семьи, представление о том, какой она должна быть, даже если он сам никогда ее, такую, как хотелось бы, и не видел. Примером может служить идеальное представление о родителях: каждый ребенок хочет, чтобы у него был сильный, справедливый отец, и добрая, заботливая мать. Расхождение между таким идеальным образом и реальностью часто воспринимается трагически, приводит к формированию глубокой семейной неудовлетворенности, когда ценности семьи перестают разделяться и жизнь в этой системе теряет смысл. Как следствие семейной неудовлетворенности, появляется состояние отчаяния, переживание невозможности изменить травмирующую ситуацию или избежать ее привычным способом. Стремление защититься от боли, причиняемой этим переживанием, может привести к проявлению агрессивности.

Семья может создавать ситуацию постоянного психологического давления на одного из своих членов различными способами. Это может быть ситуация трудного, безвыходного положения, когда невозможно ничего исправить. Примером могут служить постоянные конфликты между родителями, угрожающие разводом. При этом ребенок оказывается пассивным свидетелем, который не может вмешиваться в ход событий. Или создается препятствие для проявления тех или иных, чрезвычайно важных для человека, чувств. В качестве таких могут быть:

- чувство агрессии, естественно возникающее в ответ на семейную ситуацию;
- чувства, не совпадающие с семейной ролью, то есть, с тем стереотипом поведения, который закрепляется в семье за данным человеком;
- чувства и потребности, которые семья должна удовлетворять, но, не делает этого (это, прежде всего, потребность в любви, сочувствии, взаимопонимании).

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей психологического климата современной семьи.

Родителям подростков предлагалось ответить на вопросы анкеты, изучающей особенности психологического климата в семье [5]. Результаты распределения уровней психологического климата по выборке родителей представлены на Рисунке 1.

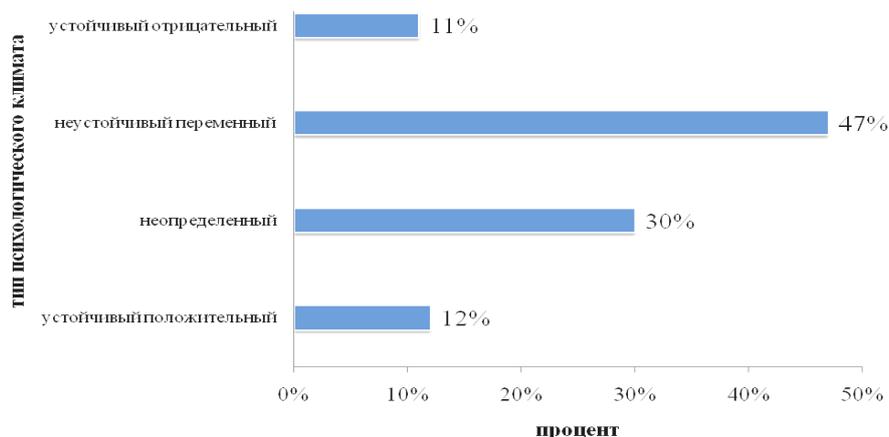


Рисунок 1. Результаты исследования уровней психологического климата семьи, n= 38

Психологический климат в семье определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает решительное влияние на развитие, как детей, так и взрослых. Он не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи и от их усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным и как долго продлится брак. Так для благоприятного психологического климата характерны следующие признаки: сплоченность, возможность всестороннего развития личности каждого ее члена, высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу, чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности, гордость за принадлежность к своей семье, ответственность. В семье с благоприятным психологическим климатом каждый ее член относится к остальным с любовью, уважением и доверием, к родителям - еще и с почитанием, к более слабому - с готовностью помочь в любую минуту. Важными показателями благоприятного психологического климата семьи являются стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу, беседовать на интересующие всех темы, вместе выполнять домашнюю работу, подчеркивать достоинства и добрые дела каждого. Среди опрошенных родителей только 12% воспринимают климат в своей семье как устойчивый положительный. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи

Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание. 47% родителей отмечают психологический климат в семье как неустойчивый, переменный. Такие показатели дают супруги, частично разочарованные в совместном проживании, испытывающие некоторое напряжение.

Неопределенный психологический климат определен у 30% родителей. В нем отмечаются некоторые «возмущающие» факторы, хотя в целом преобладает позитивное настроение.

Когда члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт, отчуждение, в этом случае говорят об устойчивом отрицательном психологическом климате в семье (в нашей выборке у 11% родителей). Это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, снятия стресса и усталости, а также ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту в положительных эмоциях. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным.

В семейных отношениях наиболее легко реализуется важная потребность, которую испытывает человек, вступающий в общение: получить от партнера по общению «поглаживание», т.е. сочувствие, одобрение как подтверждение общего расположения к себе. Это – весьма важное условие для обеспечения общего душевного спокойствия и уверенности в себе. По данным психологов, человеку для ощущения эмоционального благополучия необходимо не менее восьми «поглаживаний» в день.

Именно семья является основным источником сочувствия и поддержки и может оказать их своевременно, тонко и ненавязчиво. Однако родители, не всегда понимают, что ребенок часто обращается к ним не за конкретным советом, а именно за пониманием. Ведь каждый человек нуждается не столько в оценке успешности или не успешности своих действий, сколько в поддержке и утешении, которые важны для становления личности ребенка. «Поглаживания» могут затрагивать положительную оценку поведения, внешности, взглядов, результатов труда, характера и способов деятельности и т.д. Человек (особенно в подростковом возрасте) обычно обостренно реагирует на негативную оценку своих успехов, болезненно воспринимает ее принижение, поэтому именно домашние отношения часто являются главным средством компенсации успехов или недооценки окружающих вне семьи.

Таким образом, родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни, а в конце жизненного пути родители и дети становятся духовно все более близкими. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственно жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь – источник и гарантия эмоционального благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья. Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей — это относиться к ребенку в любом возрасте с любовью и вниманием.

Литература:

- 1 Евсева А.Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребенка // Атропологическая парадигма в философии и науке. Тезисы докладов Российской научной конференции г. Сыктывкар: изд-во СГУ, 1998. – С.54-56.
- 2 Добрынина О.А. Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи: Дисс. канд. психол. наук. Новокузнецк, 1992. – 52 с.

- 3 Торохтий В.С., Прохорова О.Г. Психологическое здоровье семьи. М.: КАРО, 2009. – 160 с.
- 4 Дружинин В.Н. Психология семьи. – Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2005. – 348 с.
- 5 Чернов О.М. Использование стандартизированных методов диагностики в работе с семьями/ Практическая психология и психологическая практика. - Брест, 1995. - 169 с.

ӘОЖ 81'

ҚАЗАҚ ПОВЕСТЕРІНДЕГІ ЭПИТЕТТІҢ СТИЛЬДІК ҚЫЗМЕТІ

Хамзина Г.С., Қуат А., Әбутәліп А.

(М.Қозыбаев атындағы СҚМУ доценті, ф.ғ.к.,

«Қазақ тілі мен әдебиеті» мамандығының 3 курс студенті)

Аңдатпа

Мақала көркем әдебиетте, оның ішінде прозалық шығармаларда актив қолданылатын троптардың бірі – эпитеттің стильдік қызметін қарастыруға арналады. Авторлар эпитеттің жасалу жолдарына, түрлеріне жан-жақты тоқталады. Тіл білімінде және әдебиеттануда эпитетке берілген анықтамалар келтіріледі. Көркем мәтіннен жиналған эпитеттік қолданыстар жүйеленіп талданады. Бұл мысалдар арқылы эпитеттің көркем шығарма тілінде маңызды стильдік қызметімен қатар ана тіліміздің баюына, толысуына өз үлесін қосатыны анықталады.

Аннотация

Статья посвящена стилистическим функциям одного из тропов – эпитеты, часто используемой в художественной литературе, в том числе в прозаических произведениях. Авторы подробно характеризуют способы образования эпитет и их виды. Приводят различные определения эпитеты в лингвистике и литературоведении. В статье систематизируются и анализируются эпитетические употребления, собранные из художественного текста. На материале художественных произведений авторы доказывают, что эпитеты выполняют важную стилистическую функцию в языке художественного текста.

Annotation

Article is devoted to stylistic functions of one of ladders – the epithet which is often used in fiction, including in prosaic works. Authors in detail characterize ways of formation of epithets and their types. Give various definitions of a epithet in linguistics and literary criticism. In article the epithet uses collected from the art text are systematized and analyzed. On a material of works of art authors prove that epithets carry out important stylistic function in language of the art text.

Тілді көріктеу құралдарының бірі – эпитет. Эпитеттің құрылымдық, лексика-семантикалық, структуралық ерекшеліктері тіл білімінде зерттелген. Мәселен, орыс тіл білімінде А.Зеленецкийдің, Л.Тимофеевтің, В.Сорокиннің, Д.Розентальдың, ал қазақ тіл білімінде А.Байтұрсыновтың, Қ.Жұмалиевтің, З.Қабдоловтың, Р.Сыздықованың эпитет мәселесін зерттеген еңбектері бар.

«Эпитет – адамның, заттың, құбылыстың бір белгісін: сырын, сипатын, қасиетін атап көрсететін сөз, бірақ осы қызметте келетін жай анықтауыш сөзден эпитеттің айырмасы бар. Жай анықтауыш заттың, құбылыстың адамның өзіне тән қалыпты сынын (белгісін, қасиетін, түрін, түсін т.б.) білдірсе, эпитет өзі атайтын белгіні бейнелеп (образдап) көрсетеді, өйткені бұл белгі сол заттың, адамның құбылыстың табиғи, қалыпты белгісі емес» – дей келе эпитеттерді тұрақты,

тұрақсыз, метафоралық, синкреттік деп бөледі [1, 24 б.]. Эпитет – заттың не құбылыстың айрықша белгісін, қасиетін білдіретін бейнелі сөз. Эпитет ұғымға, нәрсеге бейнелілік, нақтылық сипат береді. Академик М.Серғалиев эпитет туралы: «Эпитет көркем туындыларда эстетикалық қызмет атқарады, сөздің тартымдылығын, сұлулығын, әсерін арттырып, тыңдармандар мен оқырмандардың жылы қабылдануына мүмкіндік жасайды» [2, 228 б.] деп тұжырымдайды. Зерттеуші Г.Мұхаметқалиева эпитетке былай анықтама береді: «Эпитет дегеніміз – екі немесе одан да көп компоненттен тұратын, өзара қабыса байланысқан, көркем, бейнелі, образды сөз тіркесі» [3, 18 б.].

Эпитет Д.Исабеков повестерінде төмендегі жолдармен жасалады:

Сын есім мен зат есім: Пәлі, сонда біз халық тәрбиесін көрмей, сол халық үшін күреспей, әшейін, сол халықтың алақанында не мойнында отырып қана күн көрген ерке масылдар боп шықтық па? («Мазасыз күндер», 63-б.); Мұның түбі – жала, ал төркіні – ескі көзқарас, қажетсіз күдік екенін білемісіз? («Өкпек жолаушы», 497-б.). Бәлкім сонда, темір тәртіп мекендеген, салқынқандылық салтанат құрған мынау үйге бір өзгеріс еніп, көңілсіз өмірге күлкі араласар («Гауһар тас», 171-б.). Ол дауысымытына бергенде Балакүлдің: «Өй, ұялшақ, келіп таныспай ма екен-ей қайта», - деп соңғы жағын күлкі көмген ашық үнін естіп қалдым («Гауһар тас», 175-б.).

«Сөздің немесе тілдің көркемдігі» дегенде, ең алдымен, оның әсерлілігін ұғамыз. Әсерлі сөйлеу, яғни көркем тілмен сөйлеу, өз ойын өзгеге шама-шарқынша айқын түсіндіру – тек өнер адамдарына ғана емес, мәдениеттімін деген бар қауымға міндет, әрі қажет.

Суретті бейнелі, көркем ойлау арқылы бір нәрсенің тікелей өзін емес оған ұқсас өзге затқа не құбылысқа балап, мағынасын, мазмұнын тереңдете, әсерін күшейту дейтін болсақ, онда бұл көркемдеу құралы болған эпитетті әр түрлі етіп қиыстыру шығармада үлкен шеберлікті талап етеді.

Эпитет заттың яки құбылыстың ерекшелігін сыр-сипатын бейнелі түрде танытатын поэтикалық және стилистикалық ұғым, экспрессивті айқындаушы сөз.

3.Ахметов: «Эпитет (сипаттама) – заттың, не құбылыстың айрықша белгісін, қасиетін білдіретін бейнелі сөз. Эпитет ұғымға, нәрсеге бейнелілік, нақтылық сипат береді. Мысалы, кеш деген сөз жалпы ұғымды, тәуліктің бір кезін, уақыт мезгілін білдіреді. Ал қысқы кеш, не қоңыр кеш десек, ол көзге елестетерліктей нақтылы бейне. Көптеген эпитеттерде ұлттық бояу-бедер болады» деген [4, 376 б.].

Ал Зейнолла Қабдолов: «Айқындау, яғни эпитет – заттың, құбылыстың айрықша сипатын, сапасын анықтайтын суретті сөз. Эпитетсіз тіпті айтарыңды анықтау, суреттеп отырған нәрсенді нақтылау қиын. Әрине, бұрын-соңды сан мәртебе қолданылып, ығыр болған эпитеттерді қайталай берудің керегі жоқ», – деген пікір айтады [5, 121 б.].

Д.Әлкебаеваның еңбегінде эпитет туралы төмендегідей анықтама берілген: «Эпитет сөз алдына келіп анықтаушы болады. Анықтаушы атқаратын мүше көбінесе бейнелі сөздің қызметін атқарады» [6, 92 б.].

Эпитет қай стильде кездесе де екі мақсатта қолданылады. Біріншісі - анықталған мүше ретінде, екіншісі, көркемдік бейнелі мағынада қолданылады. Анықталатын мүше ретінде келетін эпитет ресми құжат тілінде жиі қолданылады. Бұл сын есім немесе сын есім ретінде есімшенің орнына қолданылатын сөздер тобы болып келеді.

Д.Исабеков, О.Бөкей повестеріндегі эпитеттердің қолданысы:

... Жыртық-жыртық бұлттардың ойығынан ауық-ауық ай сығалап, қорғасын бұлттың ар жағына лып етіп қайта еніп кетеді. Мырзаның заты адам ғой, тандырынан тек азап пен тәлкек көріп, жаны қиналған сәттерінде бұл пенде құдайына да тілін тигізіп алмаушы ма еді, етекте бөлек отыратын кедей ауылынан келген бір пұшық әйел шырқырап тұрған баланы көргенде өзін-өзі ұстай алмай «о, қу құдай, о қу құдай» деп еңіреп жіберді. Көз жастары күректегі топыраққа тамып, іштей тынып жүрген өзге де әйелдер бар екен, «дауыс салуға болмайды» деген қатал үкімді бір сәтке естен шыңарып, әлгі әйелден соң әле-шала «қош, пақыр, қош!» деп бір ұн шығарып алды да, опасыз тіршіліктегі бейшара пендешілік естеріне түсіп, еріндерін тістеп-тістеп қойды. Қызын көргенде шешесі өзін-өзі ұстай алмай, ботақаным-м» – деп тұрмақ боп ұмтыла беріп еді, күйеуі оған жеп жіберердей оқты көзімен ата қарап: «отыр омалып!» дегенде зәрлі дауыс оны төбесінен басып, бөстегіне қайтадан сылқ еткізді. –Тоқтат, қара бет! – деді орнынан атып тұрып («Тіршілік», 363-б.).

...Ендеше әкемнің басы, анау қысықтау келген өткір көз... осы көз баяғыда бір... тым ертеректе менің бала кезімде болар, жұмыла жаздап, мәңгіге жарық дүниемен қоштаса жаздап, шияттей бала-шағасының көз жасы сақтап қалған еді ғой; осы көз ол шақта әлдеқайда отты, әлдеқайда ойлы, ұшқын атқан жастықтың, өмірге деген іңкәрлікті жалынына толы болатын.

Қысық көзі жылт-жылт етіп, қабағын көтерген сайын ғаламат жарқылды от тұтанып қалғандай болады.

Біз анамның әкеме деген ұлы сүйіспеншілігімен дүниеге келдік, әкеме арқаланып, мәре-сәре ғұмыр кештік, әлемдегі ең сұмдық сөз – жетім-жесір деп ешкім табаламады («Қайдасың, қасқа құлыным», 75-б.).

Бұл үзіндідегі эпитеттер – авторлық эпитеттер. Жыртық-жыртық деген эпитетті қолдануда оқырманның көз алдына аспан аясында бұлттың бір жерде шоғырланбай түйір-түйір болып әр келкі таралуы келеді, ал қорғасын деген эпитет арқылы қалың, ауыр деген мағына үстемеленіп тұр. Біздіңше, кейіпкердің ауыр ойға шомылып, ол ойлардың шашыраңқы екендігін, қыздың әкесінің бір шешімге, бір тұжырымға келе алмай қиналған сәтін суреттеу үшін қолданылған.

Эпитеттің бейнелілік, суреттілік қасиетін ескерген ғалым Х.Кәрімовтің айтуынша, эпитет анықтауыштан экспрессивтік-эмоционалдық функциясы және бағалауыштық қызметімен ерекшеленеді [7, 15 б.]. Зәрлі дауыс, авторлық эпитет екі дерексіз ұғым құбылыс атауы болып, семантикалық жағынан үйлеспейтін тіркестер мағыналық үйлесімін тауып тұр. Ащы дауыс, қатты дауыс, қоңыр дауыс деген сөздер өзінің шаблонды стандартты тіркесімен қолданысқа түскен. Автор зәрлі сөзін дауысты бейнелеп сипаттау үшін жұмсаған. Ал қара бет эпитеті ауыспалы мәнде қолданылған. Ауызекі сөйлеу стиліне жатады. Эпитетті қолдана отырып адам өмірінде қандай да бір теріс қылық жасап қойғанынан хабардар етіп отыр. Бұл диалогтің осы сөйлемін оқығаннан кейінде оқырманды соңы не болар екен, немен аяқталады деген сауалдар мазалайтыны айдан анық. Ауыспалы мағынада келіп, ерекше экспрессия, бейнелілік үстеп эпитет болып тұр. Сұмдық сөз деген эпитетте терең мағына жатыр. Сұмдық дегенді біз арамдықпен, жұртты елең еткізетін жамандықпен пара-пар дей аламыз. Сондықтан сұмдық сөз деген ұғымның болуы да жай емес. Сұмдық сөз сүйектен өтіп, жүрекке тиетін отты да қаһарлы мағынада қолданылады. «Сөз тас жарады, тас жармаса бас жарады» деген мақал бұл сөздің түп мағынасын жұртшылыққа түсінікті етіп ашып береді.

Кейіпкердің мінез ерекшелігін танытуда эпитеттердің қызметі айрықша. Кететін күні шешем аңырап көп жылады, әкем міз баққан жоқ, тас түйін мінезбен бар байлығын ала сиырға артты да, алға түсті.

Иә, ол кезде мен әкемнің көзінен қазіргідей әлдеқайда мол қуат көргем; бірақ сол қуаттың өзі бүгінгідей асау мінездің саябыр тапқан, салқын тартқан шағында ұлы ақылға ұласқандай емес, әлдеқайда, әлдеқайда тәкаппар да тәртіпсіз еді... («Қайдасың, қасқа құлыным», 65-б.). Тас, асау – дәстүрлі эпитеттің еркін пайдаланылған түрі, образдылық элемент ретінде жұмсалған. Тас түйін мінез, асау мінез адамның жан дүниесі, көркін танытуға қолданылған сөз емес, адамның бойынан табылған жағымсыз қасиеті үшін айтылған сөз. Өзінің анадан шыр етіп туып, азан шақырып қойған аты Тұңғыш болса да, былайғы жұрт оны ауыз ашпас тұйық мінезіне қарап Үндемес атап кенткен-ді («Сүйекші», 227-б.). Жалпы, мінез әр пендеге тән, лайық психикалық қасиеттердің жиынтығы. Яғни, тұйық мінез эпитеті арқылы автор кейіпкерінің өзіндік ішкі сезіммен бекінгендігін көрсетеді.

А.Сейдімбеков, Д.Исабеков, О.Бөкей повестерінде ақ, қара түстерді белсенді қолданғанын байқадық. «Ақ» және «қара» атаулары халықтың әдет-ғұрып, салт-дәстүр, танымымен тығыз байланысты екенін білеміз. Халық санасында қалыптасып қалған ақ түс атауының символдық мәні мынадай: ізгі тілек пен жақсылық, қасиетті, әдемілік, махаббат, қайырымдылық. «Өмірдегі заттар мен құбылыстардың сапасы мен қасиеті қандай болса да, олардың бірқатарын ақ деп айқындау ұлттың мол мейірім, іңкәр көңілінің, үлкен үміт, телегей тілегінің, шалқар сезімінің, асыл арманның куәсі [8, 20 б.]. Осы идея төңірегінде О.Бөкейдің «Қар қызы», «Қайдасың, қасқа құлыным» повестері желістерінің арқауында кездестіреміз: «Осы тым-тым ақ пейілділігі үшін ұлы – Аманжан талай рет ұрысты да, өкпеледі де, бәрібір қол қусырып қарап отыру қайда («Қар қызы», 287-б.). Күлгенде шашау шықпай тізілген аппақ шағала тістері көрінеді де, екі бетінен лыпып қан жүгіріп, бармақ батырғандай пайда болған шұңқырға ұйи іркіледі («Қайдасың, қасқа құлыным», 77-б.). Ақ пейіл, аппақ шағала тістері деген эпитеттер арқылы кейіпкерлердің асыл қасиетін, келбетін айшықтай түседі. Көзге қызығарлық, әдемі де күтілген тістер жиі кездеседі. Сол себепті осындай сөздің болуы заңды құбылыс болып табылады. Сондай-ақ А.Сейдімбековтің «Қыз ұзатқан» повесінде кейіпкердің бет-бейнесін көрсету мақсатында эпитеттік теңеу арқылы ақ түстің тағы бір ерекше қасиеті, яғни ақ жүзі аршыған жұмыртқадай үлбіреуі әсем көрініс тапқан: «Ақ жүзі аршыған жұмыртқадай үлбіреп, мұң-сырға толы бота көзі қарақаттай мөлдіре, сыпайы-нәзк қимылмен бір көргенде-ақ ұнайтын» («Қыз ұзатқан», 53-б.). Қазақ мәдениетінде ақтың антиподы ретінде қара түс қолданылып, ақ-қара бинарлық жүйесін құрайды. Сонымен бірге ақ – пәктік пен тазалық, әсемдіктің, адал ниет көңілдің белгісі болса, қара – адамның басына түскен ауыртпашылық, қиындық сәттерінің символдық белгісі. Мысалы: Басына қандай қара күн туса да ебіл-дебіл еңіреп жылаумен ғана тынған, қайғырғанмен қабырғасы қайысып, ой толғауға өресі жетпей өскен Тұңғыш дәл осы сәт өз өмірінің қор өмір екенін, тіпті, ес біліп, етек жапқалы диуанашылықпен ыстықаумет тауып келе жатқан мына диуана кемпірдің өзінен әлдеқайда бақытты екенін алғаш рет ой жіберіп, бордай үгітілді («Сүйекші, 260-б.). Оқырман сезімі ә дегеннен-ақ осындай эпитетті тіркестер арқылы шығармадағы мұңды оқиға арқауына байлана түседі.

Бірақ ішкі есебінен жаңылатын Боздақ па, сөйтіп жүріп-ақ, қара бет еткен қызын тама құдасының баласынан тәуір деген жігітке қосуды ойлайды екен ғой («Қыз ұзатқан», 47-б.). Эпитет сөздер жеке тұрғанда толық мағыналы, тура

мағыналы сөздер болып келеді де, олардың эпитеттік қасиеті байқалмауы мүмкін. Эпитеттің троптық қызметі басқа сөздермен тіркесіп келгенде анық ашылады; кара бет эпитеті дәстүрлі, әрі еркін пайдаланған түрі. Бұл эпитет адамның бет пішінін, көркін танытуға қолданылған сөз емес, адамның бойынан табылған жағымсыз қылығы үшін қолданылған.

Жазушылар эпитет жасауда қоңыр сын есімін өнімді қолданған.

Үйбей-ау, неғып аңырып қалдың, үйге кір, жарығым, – деген қоңыр үнмен есімді жидым («Қайдасың, қасқа құлыным», 77-б.). Балталыдан келе жатқан мырзалар едік, ашыңыз, – деді сырттағы адам жайдары, қоңыр дауыспен («Тіршілік», 375-б.). – Көр нұрлы болсын, – деген қоңыр дауыс естілді («Сүйекші», 229-б.). Тамағын кенеп, біздер естісін дегендей майда қоңыр дауысын көтере сөйлегенімен, қапсағай денесін кең оралыммен қозғап, бетін Нүркей ақсақалға бұрды («Қыз ұзатқан», 40-б.).

Қоңыр үнмен, қоңыр дауыспен, майда қоңыр дауысын деген эпитет күнделікті өмірде жиі кездеседі. Адамның дауысы қарым-қатынас негізі үшін өте маңызды рөл атқарады. Үннің естілуі кейде жылылықты білдірсе, кей жағдайларда кері әсерін көрсетеді. Яғни, ол ашуланған адамның дауысын жеткізеді. Ал қоңыр үнмен, қоңыр дауыспен, майда қоңыр дауыспен сөйлеу дегеніміз байсалды да жағымды, жұртшылыққа салмақты естілетін үнмен сөйлеу болып табылады. Қоңыр үн, қоңыр дауыс тек қана жалпы тыныштықты ғана емес, рухани дүниедегі әсемдікті білдіреді

Аталмыш жазушылар қолданысындағы эпитеттер экспрессивтік сипатта қолданған және кейіпкердің ішкі жан толғанысын, мінезін, сырт тұлғасын автор эпитеттер арқылы көрсетулері жазушылардың шеберлігін дәлелдей түседі.

О.Бөкей, А.Сейдімбеков табиғат келбетін, әдемілігін эпитеттер арқылы әсерлі күйде суреттейді. Сонау түтін шыққан тау табанында мың бұралып, бүктетіліп ағар асау өзен арыны біз құлдаған сайын өктем естілсе, сол тентек өзеннің өзі телегейлі Айна көлге тоқырап жатыр («Қайдасың, қасқа құлыным», 76-б.). Әлбетте, менің миымдағы бықыған жүздеген фамилиялар мен шығармалар тізімі, сақалы сала данышпандар бейнесі, өзгенің қайғысы, өзгенің қайыршы халі, өзгенің байлығы мен әлемді әлдилеп тұрған даңқы - бәрі-бәрі де анау сұлап жатқан сұлу табиғат, дүрия жонды көргенде, үрке қашып, өз құрлығына бас сауғалаған секілді («Қайдасың қасқа құлыным», 81-б.). Асау өзен, тентек өзен деп сылдырлап аққан өзеннің жиілігін, толқындарының қаттылығын, тездігін анықтап отыр. Сұлу табиғат эпитетінің қолданылуы түрлі жағдайларда болады. Сұлулық сөзі дүниенің барлық әсемдігін білдіреді. Ал сұлу табиғат дегеніміз көрсе көз қызығарлық, барлық адамдарды таңқалдыратын табиғаттың суреттемесі. Оның ауасы да, тау-тастары да, сылдырлап аққан өзен-көлдері де сұлулыққа тұнып тұр.

«Жаз ортасының қоңырқай түні. Жер-дүние шырт тыныштыққа бөгіп, мүлгіп тұр. Айдың қорғалап туар мезгілі – түн. Аспан ашық, жұлдызды болғанымен түн түнегінен жеңілген. Әлсіз сәуле арқан бойынан арғыны көрсетпейді. Тек төңіректегі жал-жал төбелер, өркеш-өркеш биіктер ғана ирек жасап анабай танытады. Олар да түнек пен тыныштыққа бойсұңғандай, құр сұлдерімен менірейе қарауытады» («Аққыз», 63-б.). Автор жаздың қоңырқай түнін – тыныштыққа, жанға жайлы, жағымды әсерді білдіретін эпитеттер арқылы шынайы көрсетеді және қос сөздер арқылы берілген эпитеттерді де ұтымды пайдалана білген.

Міне, осындай терең мағыналы эпитеттер шығарманың мән-мағынасын жан-жақты тануға, ой қорытуға жәрдемдеседі.

Сонымен эпитетсіз айтар ойды, құбылысты бейнелі түрде суреттеу мүмкін емес. Шығарманың көркемдігін арттыратын сонылығымен, ерекшелігімен танылатын тың қолданыстар болмақ. Сонда суреткер тілінде жаңа реңк көрінетіні айқын. Қаламгерлердің дәстүрлі және авторлық эпитеттері туындыларға айқын мағына берумен қатар, суретті сөздермен дәлдеп, айтар ойдың ықпалын күшейткен. Айшықты да, бейнелі эпитеттер арқылы айтылар ой оқырман қауымға шеберлікпен жеткізіледі. Авторлар повестерінде қазақ тілінің мол байлығын жете меңгеріп, оны шығарманың көркемдік сапасын арттырудың мықты құралы еткен.

Әдебиет:

1. Серғалиев М. Стилистика негіздері. – Алматы, 2006. – 228 бет.
2. Жұмалиев Қ. Әдебиет теориясы. – Алматы, 1969. – 243 бет.
3. Мұхаметқалиева Г. Тұрақты эпитеттің тілдік табиғаты. Филол. ғыл. канд. дисс. автореф. – Алматы, 1995. – 26 бет.
4. Ахметов З., Шаңбаев Т. Әдебиеттану терминдер сөздігі. – Алматы, 1998. – т. 2. – 376 б.
5. Қабдолов З. Таңдамалы шығармалар. – Алматы, 2003. – 2 т. – 121 б.
6. Әлкебаева Д. Қазақ тілінің прагмастиликасы. – Алматы, 2007. – 243 б.
7. Кәрімов Х. Көркем тексті өнер туындысы ретінде зерттеудің өзекті мәселелері.
8. //Көркем шығармалар тексін талдаудың мәселелері. - Алматы, 1993. – 18 б.
9. Канафина С. Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдердің танымдық бейнелілігі: филол. ғыл. канд. ... автореф. – Алматы, 2006. – 26 б.

УДК 37.013.42

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ
«ГРУППЫ РИСКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Хрущев В.А.

*(доцент кафедры «Педагогика и психология»
Северо-Казахстанского государственного университета им. М.Козыбаева)*

Аңдатпа

Мақалада автор білім беру мекемелеріндегі «қиын топ» балаларын түзету мәселелерінің теориялық негіздерін қарастырады.

Аннотация

В статье автором рассматриваются теоретические основы проблемы коррекции детей «группы риска» в образовательном учреждении.

Annotation

In this article the author examines the theoretical bases of problem correction of children "at risk" in an educational institution.

На сегодняшний день известно множество рекомендаций по профилактике и коррекции отклонений, как в учебной деятельности, так и в поведении детей группы риска, но, несмотря на это проблема продолжает оставаться значимой.

В настоящее время проблема детей «группы риска» является предметом исследования различных отраслей научного знания, вследствие чего имеет

междисциплинарный характер изучения, обуславливающийся сложностью и многогранностью этого явления. Поэтому можно выделить целый ряд исследователей, рассмотревших различные её аспекты: Ф.Е. Василюк, И.Ф. Дементьева, А.К. Ерсарина, А.В. Запорожец, И. Лангмейер, З. Матейчик, Л.Я. Олиференко, А.М. Прихожан, С.А. Расчетина, Н.Н. Толстых, Т.И. Шульга и др.

Само слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти, или не произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов. Причём, в последнее время эта категория детей рассматривается специалистами, прежде всего с точки зрения того риска, которому постоянно подвергаются они сами: риска потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития и т.д. [2].

В зависимости от области изучения выделяют множество классификаций детей «группы риска» (Е.И. Казакова, М.А. Ковальчук, В.Е. Летунова, Л.В. Мардахаев, Т.И. Олиференко, Шульга, Л.Я. и др.). В психологии, педагогике, социальной педагогике к данной категории детей относят тех, кто испытывает трудности в обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, социализации в целом.

Важно отметить, что дети «группы риска» не только испытывают воздействие крайне негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, тогда как оказанная в нужный момент помощь могла бы поддержать ребенка, помочь ему преодолеть трудности, изменить мировоззрение, ценностные ориентации, понимание смысла жизни и стать нормальным гражданином, человеком, личностью.

Важным критерием успешной социализации личности ребенка, является педагогическая коррекция поведения данной категории детей. Данный аспект достаточно разносторонне представлен в исследованиях С.А. Бадмаева, Л.И. Божович, Е.В. Змановской, Т.С. Славиной, Л.Б. Шнейдер и др.

Как отмечают большинство исследователей, целесообразность коррекционного воздействия мотивируется рядом индикаторов неблагополучия в развитии детей «группы риска». Основные из них: нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок - взрослый» и «ребенок - сверстник», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм обучения; низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем ребенка; поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований; переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия; наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций; аномальные кризисы развития, которые, в отличие от нормативных возрастных кризисов, не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий для формирования психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу и др. [1].

Поэтому педагогическая коррекция является и формой совместной профессиональной деятельности социального педагога, психолога и родителей, основанная на системе психолого-педагогических воздействий с целью исправления нарушений развития ребенка с опорой на знание возрастной, социокультурной и индивидуальной норм развития. Коррекционная работа

должна быть направлена, прежде всего, на создание психолого-педагогических условий для полноценного психического развития каждого ребенка в образовательном учреждении и семье.

Российские и зарубежные исследователи (А.Д. Гонеев, М.И. Рожков, М.А. Ковальчук, Д.И. Фельдштейн, С.А. Бадмаев, Т.В. Корнилова, О.А. Карабанова, А.И. Кочетова, А.Г. Лидере, А.С. Спиваковская и др.) дают различные определения педагогической коррекции. Так, Д.И. Фельдштейн определяет коррекционно-воспитательную работу как систему педагогических мероприятий, по преодолению и ослаблению нарушений психического и физического развития с помощью системы педагогических мероприятий и приемов.

Педагогическая коррекция, по мнению М.А. Ковальчука, представляет собой «комплекс мер различного характера помощи подросткам, имеющим девиантное поведение». В данном аспекте педагогическая коррекция носит общий характер и определяется приоритетными проблемами и имеющимися отклонениями в поведении ребенка, которые наиболее выражены и являются преобладающими. Это более широкое и общее понятие педагогической коррекции.

Коррекция отклоняющегося поведения детей «группы риска» имеет свои функции, базируется на фундаментальных положениях и строится на основе определенных принципов:

1. Принцип учета индивидуальных особенностей. Всем детям определенного возраста свойственно иметь индивидуальные (отличительные) особенности. Индивидуальность ребенка характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт, которые заметно отличают данного ребенка от других детей. Кроме того, к индивидуальным особенностям относятся ощущения, восприятие, мышление, память, воображение, интересы, склонности, способности, темперамент, характер. Индивидуальные особенности влияют на развитие личности.

2. Принцип деятельностного подхода. Данный принцип задает направление коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка.

3. Принцип нормативности развития (Р.В. Овчарова). Этот принцип заключается в учете основных закономерностей психического развития и значения последовательности стадий развития для формирования личности ребенка. Данный принцип постулирует существование некоторой «возрастной нормы» развития, своеобразного эталона возраста. Согласно этому принципу коррекционная работа осуществляется по следующей схеме: что есть; что должно быть; что надо сделать, чтобы было должное.

4. Принцип педагогической экологии (Р.В. Овчарова) заключается в том, что родители и педагоги должны строить свои отношения с ребенком на основе его безусловного принятия, на безоценочном отношении независимо от преобладания в нем сильных или слабых сторон, на педагогическом оптимизме и доверии, глубокой любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод [5].

В своей работе М.А. Ковальчук, рассматривая педагогическую коррекцию как процесс, выделяет следующие этапы его реализации:

- формулировка социально-педагогической проблемы;
- выдвижение гипотез о причинах отклоняющегося поведения подростков;
- диагностика;

- разработка коррекционной программы;
- выбор форм, методов и методик коррекционной работы;
- определение направлений педагогической коррекции;
- осуществление программы;
- анализ результатов реализации программы и оценка эффективности коррекционной работы [4].

Необходимо помнить, что коррекционное воздействие имеет дело с уже сформировавшимися видами поведения и направлено на их «переделку». Исходя из этого, коррекция как метод комплексного воздействия на детей «группы риска» для изменения их жизненных установок и навыков поведения должен предполагать формирование новых конструктивных взаимодействий личности с группой.

Дети «группы риска» являются категорией учащихся, на которых в первую очередь должна быть направлена коррекция, для успешной социализации и адаптации детей в социуме.

Одним из показателей, характеризующих детей группы риска, является проявление в поведении агрессивности. Причем, эти проявления особенно свойственны учащимся подросткового возраста.

Особенности социально-педагогической коррекции агрессивного поведения подростка проявляются в том, что, с одной стороны, она направлена на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей, опыта подростка. С другой стороны - объектом ее внимания выступают дети, получившие нежелательный жизненный опыт и оказавшиеся в трудной жизненной ситуации [3].

Тактика коррекционных воздействий должна строиться в зависимости от предлагаемой природы агрессивного поведения ребенка. В одном случае следует игнорировать агрессивную тенденцию и не фиксировать на ней внимание; в другом - включить агрессивные действия в контекст игры; в третьем - не принять агрессию и установить запрет на подобные действия. Иными словами, достижение позитивных поведенческих изменений в конкретном направлении является целью коррекции агрессивного поведения.

Коррекционная работа может осуществляться и в форме консультирования, тренингов, психотерапии. При этом могут использоваться разнообразные методические приемы: ролевые игры, игровые упражнения, тренинги в повседневной жизнедеятельности, позитивное подкрепление, групповые дискуссии и способы самоконтроля.

В качестве основных направлений в работе с агрессивным поведением подростков необходимо выделить следующие:

- снижение тревожности;
- повышение самооценки и уровня самопринятия;
- осознание эмоциональных состояний и переживаний;
- обучение адекватным способам реагирования эмоций;
- обучение стратегиям преодоления конфликтных ситуаций и распознавания провоцирующих элементов ситуации;
- создание оптимальных условий развития;
- оптимизация социальной ситуации развития [6].

Кроме этого, в работе с данной категорией подростков, коррекция должна распространяться на три основных компонента их агрессивного поведения: познавательный, эмоциональный и волевой.

Развитие познавательного компонента должно способствовать формированию у ребенка способности анализировать ситуации взаимодействия, сопоставлять собственное поведение и мотивы с поведением и мотивами других людей. Коррекция эмоционального компонента - помогать осознанию своих чувств, переживаний других людей и способности регулировать эмоции. Формирование волевого компонента поведения должно включать развитие настойчивости, целеустремленности, самоконтроля и решительности.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему черты школьника и способствуют исправлению, коррекции трудновоспитуемости и педагогической запущенности.

Выделяют четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности:

1) методы разрушения отрицательного типа характера: метод «взрыва» и метод реконструкции характера;

2) методы перестройки мотивационной сферы и самосознания:
а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков;
б) переориентировки самосознания; в) переубеждения; г) прогнозирования отрицательного поведения;

3) методы перестройки жизненного опыта: а) предписания; б) ограничения; в) переучивания; г) переключения; д) регламентации образа жизни;

4) методы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения: а) поощрения и наказания; б) соревнования; в) положительной перспективы (А. И. Кочетов).

В комплексе приемов педагогического воздействия выделяются приемы, задерживающие, тормозящие ход отрицательного развития личности воспитанников и создающие, содействующие развитию положительных качеств личности, помогающие скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения педагогически запущенных подростков (Э.Ш. Натанзон).

В качестве созидающих приемов необходимо назвать следующие:

- содействующие улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, устанавливающие душевный контакт между ними (проявление доброты, внимания и заботы; просьба; поощрение; прощение; проявление огорчения; поручительство);

- способствующие повышению успеваемости школьника (организация успехов в учении; ожидание лучших результатов);

- вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения (убеждение, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность; пробуждение гуманных чувств; нравственные упражнения);

- строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника (опосредование, «фланговый» подход; активизация сокровенных чувств воспитанника).

К приемам, тормозящим негативные проявления подростков относятся:

- те, в которых открыто проявляется власть педагога (констатация поступка; осуждение; наказание; приказание; предупреждение; возбуждение тревоги о предстоящем наказании; проявление возмущения; выявление виновного);

- с открытым воздействием (параллельное педагогическое действие, ласковый упрек, намек, мнимое безразличие, ирония, развенчание, немое недоверие, организация естественных последствий).

Среди вспомогательных приемов можно выделить: 1) организацию внешней опоры правильного поведения; 2) отказ от фиксирования отдельных поступков.

Педагогически запущенный подросток является членом классного коллектива. Несмотря на изолированное положение в нем, он живет по законам коллектива, так или иначе подчиняется нормам коллективных взаимоотношений. Микроклимат классного коллектива, его нравственные ценности влияют на формирование личности подростка, на особенности его поведения и межличностные взаимоотношения со сверстниками. Поэтому, организуя и проводя воспитательно-коррекционную работу с подростком, используя методы и приемы педагогического воздействия на него, необходимо учитывать тот факт, что коллектив может выступать как фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения подростка, как действенный компонент воздействия на личность.

В целях увеличения положительного влияния на педагогически запущенного подростка, усиления коррекционного воздействия коллектива на него можно использовать следующие педагогические приемы:

- доверия - подросток выполняет наиболее значимое общественное поручение коллектива, в котором он сможет проявить свои знания и умения;

- постепенного приучения к деятельности на общую пользу - поручения повторяются, усложняются и мотивируются их общественной значимостью;

- поддержки коллективистических проявлений - поощрение и одобрение коллективом усилий подростка выполнять общественную работу в сочетании с возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих;

- недоверия - коллектив высказывает сомнение в том, поручать или нет какое-либо дело данному подростку из-за негативной оценки его отдельных личностных качеств, побуждая его тем самым к самокритике;

- отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы - коллектив заставляет переделать работу, мотивируя свое решение возможностью более качественного ее выполнения;

- осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов подростка;

- переключения критики на самокритику, побуждающей подростка дать объективную оценку своему поступку, подумать о причинах недовольства этим поступком окружающих;

- включения подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности, где он должен проявить свое отношение к совместным коллективным делам, умение сотрудничать с одноклассниками [2].

Таким образом, успешная социализация и адаптация данной категории учащихся является одной из главных целей социальных педагогов общеобразовательного учреждения. С детьми «группы риска» необходимо своевременно проводить коррекционную работу. При этом важно помнить о том, что педагогическая коррекция имеет свои функции, базируется на фундаментальных положениях и строится на основе определенных принципов с соблюдением соответствующих педагогических условий.

Литература:

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М., 2008.
2. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
3. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. – Кемерово, 2006.
4. Ковальчук М.А. Особенности проявления девиантного поведения у подростков. – Ярославль, 2005.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога: учебное пособие. - М., 2005.
6. Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками. - М., 2005.

УДК 373.1

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МОЛОДОГО
УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Чемоданова Г.И.
(*СКГУ им. М.Козыбаева*)

Аңдатпа

Зерттеу қоғамда жоғары білікті жас мұғалімдерді даярлауда тәжірбиелік дағдыларын қалыптастыру, жалпы білім беретін мектептерде жас мұғалімдердің тәжірбиелік дағдыларын шыңдауға бағытталған.

Аннотация

Исследование направлено на разрешение объективно сложившихся противоречий между потребностью социума в высококвалифицированных, компетентных молодых учителях и реальным уровнем сформированности их практических навыков, что привело к разработке теоретической модели, которая позволяет в условиях общеобразовательной школы успешно совершенствовать практические навыки молодого учителя.

Annotation

The research is aimed to solve the contradictions objectively appeared between a society need for the high-qualified, competent and young teachers, and their professional skills level, which led to the Theoretical Model carrying-out. This Model affords to successfully improve the young teacher's professional skills under a secondary school.

Интеграция Казахстана в общемировое образовательное пространство, смена парадигмы образования и формирование его новой национальной модели не оставляют без внимания вопросы качества подготовки педагогических кадров, тех, кто будет решать задачи воспитания молодого поколения. Для реализации этих задач требуется такой молодой учитель, который обладает высоким уровнем сформированности практических навыков, творческим подходом к практической деятельности в целом.

В связи с этим проблема совершенствования практических навыков молодого учителя становится актуальной, так как от знаний, уровня сформированности практических навыков зависит эффективность его практической деятельности и уровень образованности и воспитанности подрастающего поколения.

Целью данного исследования явилось теоретическое обоснование и практическая разработка модели совершенствования практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы.

Современный период в истории суверенного Казахстана предъявляет повышенные требования сформированности практических навыков молодого учителя, так как будущее цивилизации зависит не только от уровня технического прогресса и экономического роста, оно все больше определяется человеком, готовым решать главные социально-экономические проблемы на благо и во имя человека. Таким образом, на учителя возложена великая миссия воспитания подрастающего поколения в духе лучших традиций казахстанского народа и идеалов евразийской культуры.

В связи с этим, стратегической целью подготовки и переподготовки педагогических кадров в Республике Казахстан является формирование компетентного педагога новой формации, профессионала, способного творчески подойти к решению проблем становления, развития личности школьника.

Практическая деятельность является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы эффективно управлять процессом развития личности, нужно быть готовым к практической деятельности.

Профессионализм молодого учителя является фактором успешного развития школы в современных условиях и определяется мерой соответствия личности молодого учителя требованиям практической деятельности, предполагая высокий уровень его активности, направленный на совершенствование практических навыков.

Профессиональное совершенствование молодого учителя осуществляется на протяжении всего периода его практической деятельности, в процессе которой происходит постоянное преодоление противоречий между будущим и настоящим, деятельным и желанным, идеальным и реальным.

Процесс профессионального совершенствования молодого учителя свидетельствует о его готовности к практической деятельности. Это сознательная деятельность молодого учителя, берущего на себя ответственность выполнять социальные функции профессии, накопление и рост уровня сформированности практических навыков.

Анализ тенденций современного состояния сформированности практических навыков молодого учителя, сделанный при обосновании актуальности проблемы исследования, изучение диссертационных работ, тематика которых все чаще связывается с готовностью молодого учителя к практической деятельности, указания ученых на то, что она определяется уровнем сформированности практических навыков, позволяет утверждать о необходимости совершенствования практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы.

Таким образом, одним из наиболее кардинальных вопросов подготовки учителя является его готовность к практической деятельности. Требования к готовности молодого учителя к практической деятельности определяются не только социальным заказом общества, но и внутренними закономерностями целостного педагогического процесса, функционирующего в общеобразовательной школе. Эти требования являются императивной системой практических навыков, определяющих сущность практической деятельности.

В исследованиях психологов «готовность» воспринимается как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, которая обеспечивает эффективное выполнение определенных действий (Давыдов В.В., Дьяченко М.И., Запорожец А.В. и др.).

М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович, исследуя психологические особенности готовности к деятельности, выявили основные требования к изменяющейся структуре состояния готовности, которая заключается в следующем:

- осознание своих потребностей;
- определение путей и средств для удовлетворения потребностей;
- наличие необходимых знаний и способов деятельности для достижения цели;
- устойчивые профессионально важные особенности личности (восприятие, мышление), необходимые для успешного выполнения деятельности [1].

Исследователи Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин готовность к выполнению профессиональных функций определяют как способность к идентификации себя с другими, т.е. перцептивную способность. Это своего рода психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, изобретательность и др. Она включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание; профессионально-педагогическое мышление, т.е. такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы [2; 5].

Личностный смысл готовности молодого учителя к практической деятельности заключается в самоосознании себя как ценности, видении высокой цели, в активном стремлении к идеальному образу «Я-профессиональное».

Готовность к практической деятельности это форма связи профессионально-практической направленности с важнейшими личностными качествами: мировоззрением, жизненными установками и духовными ценностями, с нравственно-волевой и эмоциональной сферами, включающей активное самообразование, самовоспитание и самореализацию.

Анализируя работы исследователей, можно сделать следующий вывод: человек, начинающий какую-либо практическую деятельность, не может сразу достичь наивысших результатов. Готовность - это своего рода форма человеческой деятельности, которая включается в общую систему деятельности. Готовность к практической деятельности связывают с понятием «педагогический профессионализм». Н.В.Кузьмина в понятие «педагогический профессионализм» включает «профессионализм деятельности», под которым понимается качественная характеристика деятельности молодого учителя и «профессионализм личности» - совокупность индивидуального набора качеств личности педагога, которые содействуют или препятствуют эффективному решению педагогических задач [2].

Под готовностью к решению профессиональных задач понимается особое психическое состояние личности, наличие у нее образца структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Состояние готовности молодого учителя к практической деятельности включает в себя различного рода установки на осознание педагогических задач, определение оптимальных способов деятельности, адекватную оценку своих возможностей в достижении определенного результата [4].

Следовательно, устойчивая готовность личности к практической деятельности представляет собой совокупность черт и характеристик, как самой практической Готовность молодого учителя к практической деятельности - это существенная

предпосылка эффективности его деятельности, решающее условие быстрой адаптации к условиям практической деятельности, дальнейшего совершенствования практических навыков и роста профессионального уровня [3, с.336-337].

Профессиональное совершенствование молодого учителя осуществляется на протяжении всего периода его практической деятельности, в процессе которой происходит постоянное преодоление противоречий между будущим и настоящим, деятельным и желанным, идеальным и реальным.

Мы согласны с мнением выше указанных ученых, которые рассматривают готовность к практической деятельности, как сложное структурное образование, центральное место которого занимают положительные установки и усвоенные ценности практической деятельности, а также профессионально важные черты характера молодого учителя, педагогические способности, совокупность профессионально-педагогических знаний и навыков, умения их применять на практике.

Вместе с тем отмечаем необходимость в формулировке понятия «готовность молодого учителя к практической деятельности», которое отражало бы стремление молодого учителя к совершенствованию практических навыков.

Так, под готовностью молодого учителя к практической деятельности мы понимаем сложное интегративное профессионально-значимое состояние, сущность которого составляет система взаимосвязанных компонентов: мотивационно-личностного, содержательного, процессуального и управленческого, обеспечивающее успешность выполнения практической деятельности, благодаря положительной мотивации к совершенствованию своих практических навыков.

Основу развития внутреннего мира молодого учителя составляют процессы, связанные, прежде всего, с мотивами и самосознанием личности молодого учителя как основных условий эффективного осуществления практической деятельности. Мотивация является активным состоянием психики, побуждающим человека совершать определенные виды действий, направленных на удовлетворение потребностей под влиянием внешних стимулов.

Мотивы побуждают, направляют и регулируют поведение и деятельность личности. В мотивах выражается собственная активность человека, его способность ставить перед собой цели, задачи и подчинять им свою деятельность.

Формой проявления направленности личности считают интерес к практической деятельности. В нашем исследовании это интерес в совершенствовании практических навыков. Интерес является одним из важнейших условий подлинно творческого отношения к практической деятельности. На его основе у молодого учителя формируется потребность в необходимости целенаправленного саморазвития, совершенствования практических навыков.

Данные показатели мотивационно-личностного компонента, бесспорно, являются важными. Однако не уделяется внимание таким показателям, как отношение к коллегам, отношение к родителям и стремление к совершенствованию практических навыков, которые в нашем исследовании будут учтены. Указанные факторы обусловили необходимость выделения мотивационно-личностного компонента.

Важным показателем готовности молодого учителя к практической деятельности являются знания методологии, психологии обучения, знания

педагогике, знания о педагогической системе и способах управления этой системы. Особое место мы отводим знанию молодым учителем предмета, умению находить оптимальное сочетание приемов, методов и средств обучения применительно к конкретной ситуации. Таким образом, закономерным и обоснованным является разработка содержательного компонента.

Молодого учителя готового к осуществлению практической деятельности характеризуют следующие показатели: умение решать жизненные задачи, умение прогнозировать формируемые умения учащихся. Создаваемые в процессе практической деятельности новые способы воздействия на учащихся характеризуются отбором и организацией различных видов деятельности. Отсюда третьим является процессуальный компонент, определяющий готовность молодого учителя к практической деятельности.

Новые требования готовности молодого учителя к практической деятельности, связанные с тенденциями гуманизации и демократизации образования, свидетельствуют о формировании управленческих навыков у молодого учителя. Так как управление со стороны учителя гарантирует уровень образованности ученика, т.е. достижение прогнозируемой и диагностируемой цели за намеченное время, то управленческий компонент способствует достижению определенного уровня образовательной технологии, т.е. предопределяет качественное изменение в уровне практических навыков молодого учителя. Таким образом, четвертым мы выделяем управленческий компонент.

Выделенные нами компоненты характеризуют готовность молодого учителя к практической деятельности и представляют его модель. Характеристика каждого из обозначенных компонентов позволяет выделить показатели как их составляющие.

Мотивационно-личностный компонент включает в себя такие показатели, как увлеченность профессиональной деятельностью, взаимоотношения с коллегами, любовь к детям, взаимоотношения с родителями, стремление к совершенствованию практических навыков.

Содержательный компонент представлен владением предметом, владением психолого-педагогических дисциплин, владением инновационных технологий, владением способами совершенствования педагогического процесса.

Процессуальный компонент включает в себя: внедрение инновационных технологий, организацию совместной творческой деятельности, совершенствование профессиональных и личностных качеств.

Управленческий компонент включает корректирование практической деятельности, управление процессом обучения и воспитания, регулирование отношения учителей и родителей учащихся.

Предложенная модель является основанием совершенствования практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы посредством организации методической работы.

Назначение методической работы общеобразовательной школы таково, что она способствует творческому росту молодых учителей, направлена на устранение последствия несовершенства практических навыков молодого учителя, формирование, развитие неповторимости его профессионального образа.

Но методическая служба общеобразовательной школы имеет следующие недостатки: помощь молодому учителю ведется зачастую без индивидуальных особенностей, без учета реальных профессиональных затруднений.

Деятельность методической службы общеобразовательной школы по совершенствованию практических навыков молодого учителя будет эффективной в том случае, если будут реализованы следующие условия:

- своевременная диагностика реальных трудностей молодого учителя;
- организация и управление ситуацией успеха;
- мотивация в процессе практической деятельности и по ее результатам;
- использование преимущественно инновационных форм и методов работы;
- осуществление педагогической поддержки;
- индивидуальное проектирование самообразования и саморазвития молодого учителя.

Одним из путей совершенствования деятельности методической службы общеобразовательной школы является индивидуализация, т.е. личностно ориентированная направленность методической службы общеобразовательной школы, которая учитывает возможности и уровень сформированности практических навыков молодого учителя, всесторонний характер индивидуализации, поэтапности. Требования индивидуализации методической службы: системный, личностно-ориентированный, культурологический, рефлексивно-креативный, этнопедагогический подходы к совершенствованию уровня практических навыков молодого учителя.

Системный подход обуславливает видение методической службы и процесса ее деятельности как системы, благодаря которой будет обеспечиваться совершенствование практических навыков молодого учителя.

Личностно-ориентированный подход позволяет рассматривать молодого учителя как личность и индивидуальность, которая в процессе методической службы общеобразовательной школы совершенствует свои практические навыки.

Культурологический подход предполагает объединение в рамках методической службы общеобразовательной школы совершенствование профессиональных, общекультурных, психолого-педагогических навыков молодого учителя.

Рефлексивно-креативный подход предусматривает единство развития рефлексии, пробуждение профессиональной активности молодого учителя, мотивацию к совершенствованию практических навыков.

Этнопедагогический подход включает учет традиций народной педагогики, этнопедагогических ценностей в совершенствовании практических навыков, этнопсихологических особенностей личности молодого учителя как представителя конкретного этноса.

Разработанная теоретическая модель была апробирована на базе Северо-Казахстанского института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Экспериментом были охвачены молодые учителя Акжайынского, Акжарского и Кызылжарского районов Северо-Казахстанской области. В результате опытно-экспериментальной работы получена положительная динамика в уровнях совершенствования практических навыков молодого учителя.

Литература:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. - Минск, 2005. – 206с.

2. Кузьмина Н.В. Диагностики продуктивности деятельности преподавателя и мастера производственного обучения как фактор повышения профессионализма. – Л., 1988. – 9с.
3. Леонтьев Н.Д. Избранные психологические произведения. – М., 2003. – Т.2. – 540с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 2000. – 254с.
5. Сластенин В. А. Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 2002. – 133с.

УДК 376.6:37.015.3

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Шеффинг Е.Н.

(преподаватель, магистр, СКГУ им.М.Козыбаева)

Аңдатпа

Мақалада уәждеме облысында оқу қызметіндегі жетістіктерінің зерттеулері қарастырылады. Білім сапасын арттыру тек қана қажетті білімді игеру емес, сонымен қатар біліктілік пен дағдыларды, жеке тұлғаны қарастырады. Осыған орай оқытудың психологиялық және педагогикалық аспектілерінің жетістіктерін зерттеу қажеттігі туындайды, оған жетістіктердің уәждемесінің ерекшеліктерін зерделеуді жатқызуға болады. Зерттеу мақсаты: студенттерде уәждеме жетістігін қалыптастыруда психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерінің алғышарттарын айқындау.

Аннотация

В статье рассматриваются исследования в области мотивации достижения в учебной деятельности. Улучшение качества образования предполагает ориентацию обучения не только на приобретение необходимых знаний, умений и навыков, но и на развитие личности. В связи с этим, возникает необходимость исследования как педагогических, так и психологических аспектов успешности обучения, к которым можно причислить изучение особенностей мотивации достижения. Цель исследования: выявление психолого-педагогических особенностей мотивации достижения у студентов, создающее предпосылки для ее формирования.

Annotation

This article is devoted to the study of achievement motivation in learning activities. Improving the quality of education involves learning orientation not only on the acquisition of the necessary knowledge and skills, but also on personality development. In this connection, there comes a necessity to study the pedagogical and psychological aspects of the success of training, to which the study of peculiarities of achievement motivation can be attributed. The aim of the research is to identify the psychological and pedagogical features of achievement motivation among students, what creates the prerequisites for its formation.

В современной образовательной сфере личность студента выступает центральной фигурой. Профессиональному становлению личности студентов призвано способствовать привлечение психологического знания в систему образования, такое знание необходимо для эффективного создания образовательной среды и способно вскрыть механизмы формирования мотивации, ориентированной на достижение успеха.

Интерес к мотивации достижения возник уже в начале XX века среди зарубежных ученых (К. Левин, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен,

Г. Мюррей). Российскими исследователями всесторонне изучены особенности мотивации достижения, в частности, ее влияние на результативность деятельности (В.И. Степанский, И.А. Батулин). Исследованы составляющие компоненты мотивации достижения (М.Ш. Магомед-Эминов); рассмотрены гендерные и возрастные различия в структуре мотивации достижения успеха (С.А. Шапкин), сформулирована обобщающая модель процесса мотивации деятельности, ориентированной на достижения (Т.О. Гордеева). В трудах казахстанских ученых рассматриваются понятия «ситуация достижения», «ситуация успешности», как составляющие мотивации достижения успеха в образовательном процессе (А.Н. Тесленко, Ж.И. Намазбаева, А.К. Рысбаева).

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был обозначен Г. Мюрреем [1], который понимал рассматриваемую нами проблему как устойчивую потребность достижения результата в работе как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. Согласно Г. Мюррею, потребность в достижении характеризуется следующими понятиями: выполнять нечто трудное; управлять, манипулировать, организовывать – в отношении физических объектов, людей или идей; делать это по возможности быстро и самостоятельно; преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей; совершенствоваться; соперничать и опережать других; реализовывать таланты и тем повышать самоуважение.

Д. Мак Клелланд [2] и Х. Хекхаузен [3] выделили в составе мотива достижения две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным - мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными - ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха.

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором - мотивом избегания и ситуационным - ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

Работы этих ученых создали хорошую теоретико-методологическую и методическую основу для эмпирических исследований, развернувшихся в последние годы. Т.О. Гордеева [4] сформулировала обобщающую модель процесса мотивации деятельности достижения, состоящую из четырех основных блоков, определенным образом связанных друг с другом.

Мотивационно-целевой блок представляет собой систему мотивов, целей и ценностей, запускающих поведенческие, когнитивные и эмоциональные процессы мотивации деятельности, ориентированной на достижение. Он характеризуется через:

- выраженность у субъекта мотивов достижения и развития;
- цели, которые ставит перед собой субъект.

Когнитивный блок представляет собой подсистему, включающую в себя, представления о контролируемости процесса и результата деятельности, описываемом через такие показатели как:

- представления о личной ответственности за успехи и неудачи (вера в контролируемость результата);

- вера в свои способности справиться с определенной деятельностью ожидания.

Эмоциональный блок мотивации деятельности достижения охарактеризован через наличие переживания удовольствия от усилий и особенности эмоциональных реакций, которые демонстрирует субъект при встрече с трудностями и неудачами.

Поведенческий блок мотивации деятельности достижения охарактеризован через такие конструкты как:

- настойчивость, проявляющуюся во времени уделяемого решению задачи (как в смысле непрерывности работы над задачей, так и в смысле длительности стремления к достижению цели), упорстве в процессе ее решения, а также доведении ее до конца (получение определенного результата) несмотря на возможные помехи;

- интенсивность усилий (уровень энергии и энтузиазма);

- стратегии преодоления трудностей (активные, адаптивные или беспомощные, избегающие);

- выбор задач оптимального уровня трудности.

Диагностика мотивационной сферы представляет собой очень сложную задачу с точки зрения разработки адекватных методик. Это связано с тем, что мотивы деятельности и поведения, образуя основу личности, являются наиболее оберегаемой (сознательно или подсознательно) самой личностью от постороннего проникновения в эту сферу. Обычно мотивационная сфера личности, именно в связи с вышесказанным, изучается с помощью сложных методик, так называемого проективного типа. Проективные методики очень трудоемки и, кроме того, требуют высочайшей квалификации от специалиста - психолога, который с ними работает. Вместе с тем в педагогической практике и в психолого-педагогических исследованиях применяются методики, которые хотя и не удовлетворяют в полной мере необходимым требованиям, все-таки дают возможность получать определенные результаты [5].

С целью выявления уровня и особенностей мотивации достижения студентов специальности «Музыкальное образование» проводятся следующие диагностические процедуры:

1. выявление доминирующей тенденции мотивации достижения;
2. определение уровня мотивации достижения в процессе освоения определенной дисциплины, (так как, по мнению М.В. Матюхиной [6], мотивация к качественному овладению знаний широкого спектра дисциплин может быть различна),
3. изучение особенностей личностных качеств студентов, влияющих на мотивацию достижения при помощи групповой оценки личности;
4. определение уровня учебных достижений.

Выявление доминирующей тенденции мотивации достижения проводится при помощи «Опросника для измерения результирующей тенденции мотивации достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [7]. Опросник имеет две формы: для мужчин и для женщин. При подборе пунктов теста используются особенности лиц с различным типом мотивации в уровне притязаний, самостоятельности, эмоциональной реакции на успех и неудачу, склонность к планированию временной перспективы, заботе о развитии собственных способностей и так далее. Методика измеряет результирующую

тенденцию мотивации достижения, то есть стремления к успеху или избегания неудачи.

У.Л. Дэкера [8], в труде «Мотивация» рассматривается иерархическая модель, созданная Элиотом и Черчем, согласно которой достижение как мотив, а также страх неудачи считаются лишь начальными стадиями в мотивации действия ради достижения. На верхней ступени иерархии находится достижение как мотив; оно связывает овладение целью (освоить материал как можно лучше) с действиями, приближающими цель (превзойти других студентов). Кроме того, на вершине расположен и страх неудачи, который связывает действия, приближающие цель, с действиями, удаляющими от нее (беспокойство из-за возможности получить плохую оценку).

Интенсивность воздействия каждой цели измеряется при помощи опросника «Достижение цели», состоящего из восемнадцати пунктов. Действия студентов, приближающие цель, оцениваются с помощью первых шести пунктов опросника. Следующие шесть пунктов оценивают овладение целью, и последние шесть утверждений определяют действия, удаляющие от цели. То, насколько важно овладение целью, и то, насколько значимы действия, которые ее приближают, все это влияет на достижение на курсе: чем выше ставятся цели, тем лучше оценки по предмету. Действия, удаляющие от цели, отрицательно коррелируют с достижениями.

Групповая оценка личности представляет оценочные характеристики различных свойств личности (характера, способностей, знаний, умений, воли) [9]. Предлагается также оценить степень настойчивости в достижении цели, потребность в достижении, преобладающее эмоциональное состояние в процессе обучения. Необходимые условия заключаются в том, чтобы оценивающие находились с оцениваемым человеком в отношениях личного взаимодействия. Кроме того, желательно, чтобы экспертная группа состояла из людей, занимающих разное положение в структуре коллектива.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, а также из определенных структурных составляющих мотивации достижения у студентов, нами выделены критерии и показатели оценки уровня мотивации достижения у студентов. (Таблица 1).

Критерии выведены в соответствии со следующими категориями:

- потребность в достижении и успехе
- ожидание успеха
- инструментальная деятельность для достижения успеха
- позитивное эмоциональное состояние
- казуальные атрибуции успехов и неудач.

Таблица 1. Компонентно-критериальный аппарат оценки уровня мотивации достижения у студентов в процессе изучения определенной дисциплины

Компонент	Критерий	Показатели
Диагностический	преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач	поведение студента в соответствии с доминирующей тенденцией мотивации

Педагогический	успешность овладения знаниями и умениями по дисциплине	- академическая успеваемость - активность на занятиях - проявление интереса к изучаемой дисциплине - творческий подход к выполнению заданий
Психологический	устойчивое стремление к достижениям	- проявление настойчивости в достижении целей - уверенность в своей компетентности - интенсивность позитивных эмоций

Проблема выявления отдельного критерия в определении мотивации достижения представляет большую трудность, в силу неуловимости мотивов сложной структуры мотивации достижения, так как любая деятельность, в том числе достиженческая, полимотивирована. Мотивация достижения является в некотором смысле абстрактным явлением, о котором можно судить по высказываниям, поведению в учебной деятельности. Представленные критерии являются аспектными, но необходимыми для изучения мотивации достижения и ее формирования.

Мы попытались определить ориентиры условно «высокого», «среднего» и «низкого» уровней мотивации достижения, представив их следующим образом:

«Низкий уровень» указывает на низкий интерес к изучаемой дисциплине, отсутствие желания самореализовываться, эмоциональную неустойчивость, ситуативное стремление к достижениям, нежелание ставить цели и достигать их, недостаточно осознанную идентификацию себя как способного, уверенного в своей самоэффективности, дезадаптацию в ситуациях неудачи.

«Средний уровень» указывает на ситуативный интерес к изучаемой дисциплине, нестабильное или неполное овладение знаниями и умениями, фрагментарное стремление к достижениям, только при наличии ощутимых стимулов, недостаточность эмоционального контроля, недостаточную веру в собственные способности и компетенцию, неадаптивные стратегии преодоления трудностей.

«Высокий уровень» предполагает устойчивый интерес и глубокое познание дисциплины, умение применить знания на практике, высокий уровень успеваемости, устойчивое стремление к достижениям в обучении, инициативность, проявление уверенности, настойчивости, адекватной реакции на препятствия на пути к достижению цели, устойчивое позитивное эмоциональное состояние.

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы по проблемам мотивации, проведение диагностических процедур, составления компонентно-критериального аппарата оценки уровня мотивации достижения, создает предпосылки для формирования и развития мотивации достижения у студентов.

Литература:

1. Мюррей Г. Исследование личности. М.: Евразия, 2001. - 234 с.
2. МакКлелланд Д. Мотивация человека. - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - СПб.: Питер, 2003. - 860 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. - 336с.
5. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. - СПб.: Речь, 2000. - 440 с.

6. Мотивация учения / Под ред. М.В. Матюхиной. – Волгоград.: Педагогика, 1976. - 92 с.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. канд. псих. наук. - М.: Изд-во МГУ, 1987. – 34 с.
8. Дэкерс Л. Мотивация: теория и практика: расшир. курс. - М.: ГроссМедиа, 2007. - 640 с.
9. Большая энциклопедия психологических тестов / Карелин А. - М.: Эксмо, 2006. - 416 с.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РОБОТОТЕХНИКА» В ШКОЛУ

Шевчук Е.В.

*(к.т.н., доцент, академик МАИИН, зав. каф. «Информационные системы»
СКГУ им. М.Козыбаева)*

Колыванов К.Ю.

*(магистрант кафедры «Информационные системы» СКГУ им. М.Козыбаева,
учитель математики КГУ «Корнеевская средняя школа»)*

Андапта

Бұл мақалада, пән робототехника бойынша оқу жоспарларымен нұсқаулығын жасау жүзеге асыру мен өзектілігін сипаттайды әдістемелік әдебиеттің дамуының негізгі сәттерді зерттейді, оқу жоспарының мысалдық арастырайық.

Аннотация

В данной статье рассмотрена особенность внедрения и создания учебной программы и методического пособия по дисциплине робототехника, рассматриваются ключевые моменты разработки методической литературы, рассмотрен пример учебной программы.

Annotation

This article describes the implementation and relevance of creating a curriculum and manual on discipline robotics, examines the key moments of the development of methodological literature, consider the example of the curriculum.

В настоящее время в системе образования наблюдается активное и массовое внедрение робототехники в учебный процесс. Во многих странах, в том числе и в Казахстане, робототехника является уже отдельной дисциплиной не только в профильных вузах, но и в школах, и, соответственно, в педагогических вузах.

Востребованность специалистов, обладающих знаниями в этой области, ежегодно растет. Это обусловлено многими объективными факторами, решающим из которых, конечно же, является бурное развитие робототехники.

Сферы применения роботов и робототехники различны: образование, медицина, строительство, геодезия, метеорология и т.д. [1].

Стоит отметить тенденцию интеграции робототехники с другими науками. В качестве примера приведем уже реализованную робототехническую эмуляцию червя с.Elegans (рисунок 1).

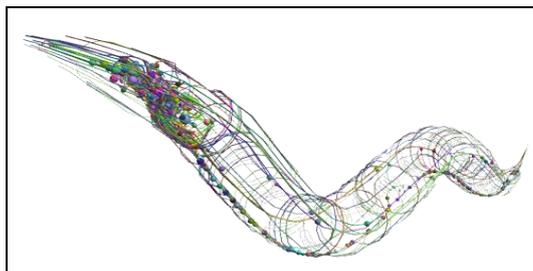


Рисунок 1 Компьютерная визуализация коннектома *Elegans*.

Ученые – нейробиологи в союзе с программистами и специалистами по нейросетям сумели составить полную математическую модель коннектома этого червя. Следующее, что они сделали, это описали математическую модель с помощью языка программирования C++, используя для компиляции и исполнения написанного кода две аппаратные платформы – ARDUINO Mindstorms и Arduino. В результате были получены два эмулированных червя, с поведением, соответствующим поведению живой особи на 99,8% [2].

Применение возможностей робототехнических комплексов на основе ARDUINO в школе в рамках дисциплин математики, информатики и технологии является пропедевтикой отработки профессиональных навыков сразу по нескольким смежным дисциплинам: механика, теория управления, программирование, теория информации. А использование датчиков поможет выстроить межпредметные связи с физикой, биологией и химией.

Востребованность комплексных знаний способствует развитию коммуникативных навыков между творческими командами учащихся. Кроме того, ученики уже в процессе профильной подготовки сталкиваются с необходимостью решать реальные практические задачи [3].

Ввиду того, что внедрение робототехники в образование – явление относительно новое, возникает естественная потребность в создании методик и технологий преподавания робототехники.

В рамках исследований, проводимых на кафедре «Информационные системы» СКГУ им. М.Козыбаева, разрабатываются методики и технологии преподавания робототехники в школах и педагогических вузах Казахстана.

Разрабатываемая методика должна способствовать развитию личностных качеств, позволяющих творчески и продуктивно решать как производственные, так и повседневные задачи с использованием средств робототехники, что будет в том числе способствовать успешной социализации личности в современном высокотехнологичном обществе.

В статье предлагается краткое описание методики.

Цель изучения дисциплины «Робототехника» в школе: формирование интереса к техническим видам творчества, развитие конструктивного мышления средствами робототехники.

Задачи:

Образовательные:

1. Развивать навыки конструирования.
2. Ознакомить с основами программирования робототехнических комплексов на основе ARDUINO (может применяться и другая платформа).
3. Формировать умения работать по предложенным инструкциям.

4. Формировать умения творчески подходить к решению задачи;
5. Обогащать информационный запас обучающихся научными понятиями и законами.

Развивающие:

1. Развивать эмоциональную сферу ребенка, моторные навыки, образное мышление, внимание, фантазию, пространственное воображение, творческие способности;
2. Развивать умение довести решение задачи до работающей модели;
3. Развивать умение излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений.

Воспитательные:

1. Формировать коммуникативную и общекультурную компетенции.
2. Формировать культуру общения в группе.
3. Формировать умение работать над проектом в команде, эффективно распределять обязанности.

Результативность. План реализации программы дисциплины рассчитан на 1 учебный год. Программа рассчитана на обучение учащихся 6-8 классов.

Режим организации занятий

Общее количество часов в год – 68 часа, в неделю – 2 часа. Занятия проводятся по 1 академическому часу.

После каждого теоретического занятия следует творческая мастерская, предполагающая применение полученных теоретических знаний на практике.

Формы и режим занятий

Групповые или индивидуальные формы занятий в зависимости от типа моделей (авторская модель, базовая модель). Конкретные формы занятий (игра, беседа, соревнования, конференция)

Планируемые личностные и метапредметные результаты освоения обучающимися программы курса.

1. Коммуникативные универсальные учебные действия: формировать умения слушать и понимать других; формировать и отрабатывать умения согласованно работать в группах и коллективе; формировать умения строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами.

2. Познавательные универсальные учебные действия: формировать умения извлекать информацию из текста и иллюстрации; формировать умения на основе анализа рисунка-схемы делать выводы.

3. Регулятивные универсальные учебные действия: формировать умения оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей; формировать умения составлять план действия на уроке с помощью учителя; формировать умения мобильно перестраивать свою работу в соответствии с полученными данными.

4. Личностные универсальные учебные действия: формировать учебную мотивацию, осознанность учения и личной ответственности, формировать эмоциональное отношение к учебной деятельности и общее представление о моральных нормах поведения.

Ожидаемые предметные результаты реализации программы

Первый уровень

у обучающихся будут сформированы:

- основные понятия робототехники;
- основы алгоритмизации;
- умения автономного программирования;
- знания среды ARDUINO;
- основы программирования на ARDUINO;
- умения подключать и задействовать датчики и двигатели;
- навыки работы со схемами.

Второй уровень

обучающиеся получают возможность научиться:

- собирать базовые модели роботов;
- составлять алгоритмические блок-схемы для решения задач;
- использовать датчики и двигатели в простых задачах.

Третий уровень

обучающиеся получают возможность научиться:

- программировать на ARDUINO;
- использовать датчики и двигатели в сложных задачах, предусматривающих многовариантность решения;
- проходить все этапы проектной деятельности, создавать творческие работы.

Использование робототехники позволяет:

- реализовывать в образовательном процессе системно-деятельностный подход;
- развивать навыки коммуникации и обогащать словарный запас детей путем организации работы детей в группах, а также презентации своих проектов;
- учить детей пространственной ориентации, помогать им осваивать понятия: слева, справа, над, под, за, перед, около и т.д.;
- развивать координацию движений, ручные навыки, мелкую моторику;
- воздействовать на развитие у учащихся познавательных процессов (сенсорное развитие, развитие мышления, внимания, памяти, воображения), а также эмоциональной сферы и творческих способностей.

Содержание программы (разделы).

I. Робототехника. Основы конструирования.

Основные определения. Классификация роботов по сферам применения. Детали платформы ARDUINO. Знакомство с блоком ARDUINO, сервомоторами, датчиками (рисунок 2).

II. Алгоритмизация. Автономное программирование.

Типы алгоритмов. Создание программ с использованием автономного программирования блока ARDUINO.

III. Программирование в среде ARDUINO.

Понятие среды программирования. Среда программирования ARDUINO, основные особенности. Создание программ в среде программирования

ARDUINO. Создание базовых программ, предусматривающих использование различных датчиков, решение задач смешанного типа. Соревнования роботов.

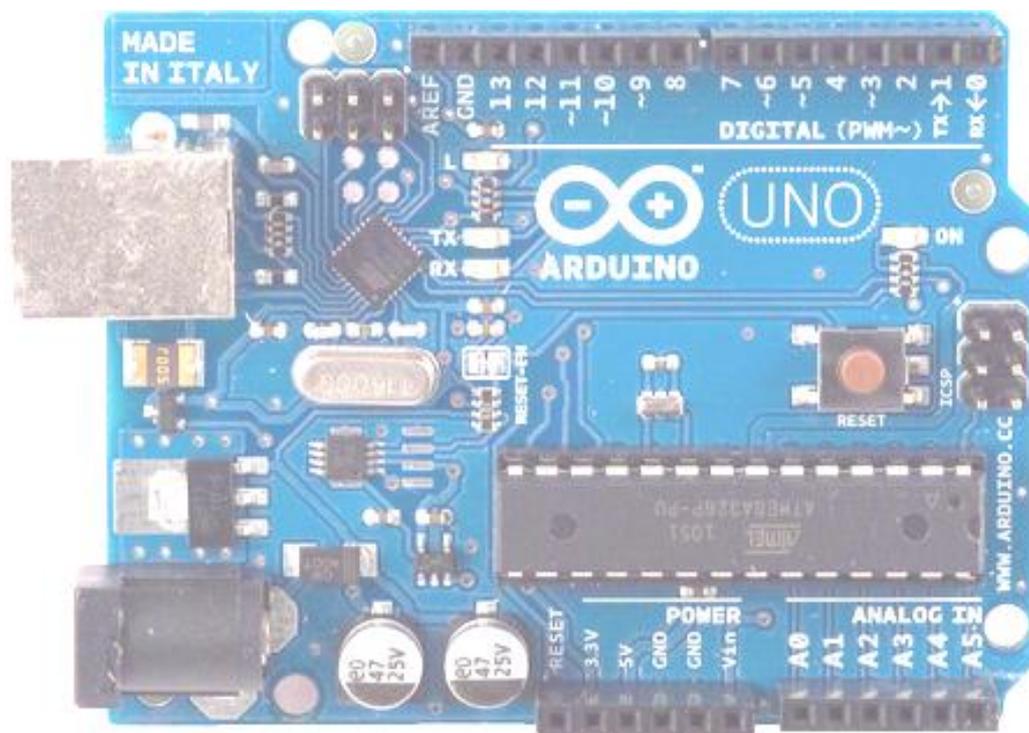


Рисунок 2. Робототехническая плата Arduino.

В рамках создания соответствующего методического пособия также разрабатываются специализированные интерфейсы управления роботами на основе Arduino, в том числе и беспроводные интерфейсы, позволяющие взаимодействовать и управлять роботом на расстоянии [4]. Реализация подобных интерфейсов так же основывается на огромном многообразии периферийных датчиков для платформы Arduino. Количество таких датчиков и приборов очень большое, и их функционал по количеству возможностей тоже довольно обширен. Это позволяет сделать данную робототехническую платформу универсальной не только в образовательном плане.

Исходя из вышесказанного, по мнению авторов, ввиду новизны самой предметной области образовательной робототехники, необходимы дальнейшие исследования в области технологий и методик преподавания робототехники в школах и в педагогических вузах.

Литература:

1. Ивановский А.В. Начала робототехники: материал технической информации для подготовки методических пособий. Минск: Вышэйш. шк., 1988. - 219 с.
2. Интеллектуальные роботы: учеб. пособие по направлению "Мехатроника и робототехника" И.А.Каляев [и др.]; под общ. ред.Е.И. Юревича. М.: Машиностроение, 2007. - 360 с.
3. Соловьёв, А.В. Когнитивная психология и искусственный интеллект: науч. анализ. обзор А.В. Соловьёв; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. М.: [б. и.], 1992. - 77 с.
4. Конюх, В.Л. Основы робототехники: учеб. пособие для вузов по направлениям подготовки 220300 "Автоматизация технол. процессов и пр-в" и 220400 "Мехатроника и робототехника" н/Д: Феникс, 2008. - 282 с.

УДК 372.8:51

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шмигирилова И.Б.

(к.п.н., доцент, СКТУ им. М.Козыбаева)

Аңдатпа

Мақаласында мектеп математиканың жеткізуде жандандырылып маңыздылығы өзектеленеді. Бұрын орындалған зерттеулер негізінде математиканың мектептік курс шеңберінде оқушылардың танымдық құзыреттілігін дамыту әдістемелік жүйесінің негізіне қойылған математикаға оқыту принциптері қалыптасқан. Зерттеу нәтижелері математикалық білім беру жүйесіндегі оқушылардың танымдық құзыреттілігін қалыптастырудың технологиялар әзірлеу үшін пайдаланылуы мүмкін.

Аннотация

В статье актуализируется значимость школьной математики в достижении не только предметных, но и надпредметных образовательных результатов. На основе выполненных ранее исследований формулируются принципы обучения математике, которые положены в основу методической системы развития познавательной компетентности школьников в рамках школьного курса математики. Результаты исследования могут быть использованы для разработки технологий формирования познавательной компетентности школьников в системе математического образования.

Annotation

The article discusses the importance of school mathematics in achievement in not only learning outcomes, but also the meta cognitive educational outcomes. On the basis of previous studies formulated principles of teaching mathematics, which form the basis of methodical system of formation of cognitive competence of learners in the study of mathematics in school. The results can be used to develop technologies of formation of cognitive competence of schoolboys in system of mathematical education.

Современный этап развития общества, характеризующийся сменой приоритетов во всех сферах, проявляет острые проблемы по определению целевых установок образовательной системы, выдвигая современные требования к школьному образованию как единству трех компонентов: обучения, развития и воспитания.

Каждая школьная дисциплина имеет свои средства для развивающего и воспитательного воздействия на учащегося. Математика в этом ряду занимает особое место, поскольку изучение математики, с одной стороны, направлено на формирование готовности обучающихся к ее применению в других научных и профессиональных областях, а с другой стороны, существенно развивают интеллект школьников и студентов и их способность к обучению.

К числу факторов обеспечивающих не только образовательное, но и развивающие и воспитывающее воздействие математики на личность учащегося относятся: достаточно высокая степень абстрактности понятийного материала; сложная логическая структура многих определений и теорем; наличие определенного «математического языка»; особенности математических задач, деятельность по решению которых характеризуется значительным разнообразием мыслительных операций, включением различных видов мышления (логического,

абстрактного, алгоритмического, пространственного, конструктивного, функционального, символического, эвристического, прогностического и т.д.), в том числе и на творческом уровне; достаточная выраженность внутрипредметных и межпредметных связей; историческая обусловленность связи математики и других составляющих духовной культуры человечества; достаточная практическая значимость содержания; методологическая составляющая (знания об общенаучных путях и методах познания, образцы познавательной деятельности, умения «мыслить правильно»); эстетическая привлекательность математических структур и методов. Познавательная деятельность в процессе усвоения математического материала, нацеливает учащегося на добросовестную, систематическую, настойчивую работу, приучает анализировать, формирует критичность мышления, развивает логичность и точность аргументации. Все указанные характеристики дают возможность учителю выстроить комплексный и гетерогенный образовательный процесс, в котором имеется объективная возможность реализовывать цели обучения, развития и воспитания.

Т.Н. Миракова [1], рассмотрев высказывания великих мыслителей прошлого и настоящего о значимости математического знания и роли математики в развитии человека, выделила семь основных ценностей математики, которые наглядно демонстрируют ее обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал:

- математика – это язык изучения действительности (логико-языковой компонент);
- математика – это наука о методах исследования реального мира (операционный компонент);
- математика – это наука о математических структурах (структурный компонент);
- математика – это искусство (эстетический, эмоционально-чувственный компонент);
- математика – это воля, труд, особенность поведения (этико-регулятивный (от лат. *regularis* – правильный) компонент);
- математика – это философия (мировоззрение) (философско-мировоззренческий компонент);
- сущность математики проявляется в ее историческом развитии (исторический компонент) [1, С. 75].

Таким образом, процесс обучения математике обладает функциональной специфичностью и имеет сложную структуру, каждый системы компонент выполняет свое функциональное назначение, взаимодействуя с другими элементами, что и определяет ее интегративные свойства.

Однако все эти потенциальные возможности математики как науки и учебного предмета далеко не всегда реализуются в средней школе.

Поскольку школа – первая ступень системы непрерывного образования, становление познавательной сферы ребенка является основополагающей задачей школьного обучения. Сообразно с этим разрешение указанных проблем и реализация задач обучения математике, по нашему мнению, соотносится с пониманием того, что школьное математическое образование должно рассматриваться как гибкий инструмент расширения и реализации жизненного потенциала человека. А это, в свою очередь, связано с необходимостью взаимовключения целей математического образования в средней школе и целей

развития познавательной компетентности школьников в обучении математике. При этом введение понятия «познавательная компетентность» в терминологическое поле проблемы модернизации системы среднего математического образования имеет смысл только в том случае, если оно будет заключать в себе результат единства и взаимопроникновения процессов обучения, развития и воспитания.

Некоторые соображения по данному вопросу нами были высказаны ранее [5, 6]. Дальнейшее рассмотрение указанной проблемы, как на теоретическом, так и на практическом уровне, привело нас к принятию утверждения о том, что ориентация на познавательную компетентность, как существенный компонент системы результатов обучения математике в школе не только не противостоит тем лучшим традициям, которые были присущи нашему среднему образованию, а напротив, позволяет возродить их в новом, современном качестве.

Действительно, с одной стороны, общие цели обучения математике в средней школе включают в себя в качестве составляющей целевой вектор развития познавательной компетентности обучающегося, через формирование и развитие средствами математики определенной совокупности характеристик личности (знаний, умений, опыта познавательной, свойств интеллекта, способностей, мотивов, ценностей, мировоззренческих взглядов, волевых установок и т.д.); с другой стороны, направленность на развитие познавательной компетентности обучающегося во всем многообразии и системной целостности ее структурно-содержательных компонентов [3, 4], можно принять в качестве глобальной цели системы среднего образования, которая должна реализовываться в рамках каждой отдельной учебной дисциплины школьного курса. В этом случае цели математического образования (как и образовательные цели любого учебного предмета) являются неотъемлемой составляющей целевой установки на развитие познавательной компетентности. Кроме того, выстраивание содержания школьного курса математики в соответствии со структурой познавательной компетентности [3, 6] обусловит его личностно-деятельностный характер, позволит поддерживать актуальность содержания, соотнести его с потребностями практики, решить проблему мотивации обучающихся.

За основу авторской концепции, результатом реализации которой стала методическая система развития познавательной компетентности школьников в обучении математике, были приняты следующие концептуальные *положения*:

- основой, в которой индивид становится преемником, носителем общечеловеческой культуры, а также творцом собственных культурных смыслов, через развитие личностных мотивов, ценностей, мировоззрения, является культуросообразная и культуротворческая образовательная среда;

- познавательная компетентность обучающегося являясь сложноорганизованной, динамической системой, имеющей внутреннюю структуру, интегрирующую в себе набор различных (биологических, психологических, социально-культурных) качеств, свойств и характеристик, органично встраивается в системы более высокого порядка – «личность» и «культура»;

- антропологическая сущность познавательной компетентности обучающегося, раскрывающаяся в многообразии и единстве ее характеристик, определяет возможность ее развития под влиянием множественности факторов познавательной деятельности (биологического, психологического, социально-культурного и частнопредметного);

- становление любой из требуемых сфер личности может быть обеспечено организацией и стимулированием деятельной активности индивида; эффективность этого процесса зависит от того, в какой мере обучающийся будет проявляться как субъект собственного развития;

- обучение математике обладает уникальными возможностями в развитии познавательной компетентности и формировании общей культуры личности, что обуславливается определенной метапредметностью содержания математического образования и познавательной деятельности по его освоению.

Указанные концептуальные *положения* нашли свое отражение в совокупности принципов, которые необходимо реализовать в обучении школьной математике.

Принцип культуросообразности обуславливает отношения к обучающемуся как к субъекту, способному к культурному саморазвитию и самоизменению, что определяет направленность образовательного процесса на приобщение личности к системе культурных ценностей, на освобождение от узкой ориентации на усвоение отдельных фактов математики и наполнение его культурными смыслами.

Принцип целостности раскрывается как:

- единство содержательной, деятельностной, инструментально-технологической, организационной составляющих образовательного процесса, как значимый фактор в достижении цели – развитии познавательной компетентности обучающегося;

- обеспечение развития познавательной компетентности в интегративном единстве ее компонентов как взаимопроникновение и взаимодополнение процессов обучения, развития и воспитания;

- развитие познавательной компетентности как системный результат освоения предметных и обобщенных (межпредметных и метапредметных) знаний и способов деятельности.

Принцип социально-личностной актуализации и обращенности к саморазвитию заключается:

- в единстве личностной и общественной значимости, как развития познавательной компетентности школьника, так и образования в целом;

- в развитии интеллектуально-нравственной свободы обучающегося, его готовности к адекватным оценкам и самооценкам, саморегуляции поведения;

- в учете обусловленности развития познавательной компетентности школьника социальными устремлениями личности;

- в придании личностного смысла процессу познания, созданию в познавательной деятельности эмоционально-нравственных ситуаций обуславливающих личностный вектор «мотив-цель»;

- в постепенной переориентации приоритетов мотивационной сферы обучающегося с внешних мотивов, на внутренние;

- в соответствии психолого-педагогических характеристик образовательной среды психологическому процессу личностного развития школьника.

Принцип нелинейности и вариативности, рассматривая образовательный процесс в его объективной целостности, определяет необходимость его ветвления на подпроцессы, каждый из которых должен обладать только ему присущими особенностями в предоставлении широких возможностей обучаемому поиска и нахождения себя в учебном материале и деятельности по его освоению и построению на этой основе индивидуальной образовательной траектории.

Принцип полисубъектности и многовекторной интерактивности раскрывается как многообразие ролей взаимодействующих друг с другом субъектов образовательного процесса. Способность человека стать самостоятельным субъектом

культуры во многом определяется уровнем его коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Содержание внутреннего мира человека, от которого во многом зависит степень его самоактуализации и самореализации является результатом, в том числе, и процессов эмоционально-ценностного взаимовлияния. Поэтому любой индивид нуждается в общении, в дополнении субъективного опыта опытом других людей.

Данный принцип предполагает вовлечение субъектов образовательного процесса не только в познавательную деятельность, но и в управление ею: формулирование целей, выбор способов ее реализации, методов деятельности, форм представления ее результатов и проверки их достижения или недостижения осуществляется через коммуникацию с другими субъектами процесса познания.

Принцип полисубъектности непосредственно связанный с *принципом оптимальной педагогической поддержки*, является следствием ориентации на гуманистический подход, который определяет человека и его развитие как ключевую ценность системы образования и раскрывается через направленность деятельности учителя на поддержку творческой активности школьника, его способности самому решать жизненные проблемы и задачи саморазвития. Данный принцип предполагает рассматривать учителя как фасилитатора, который помогает личностному развитию обучаемого.

Принцип предметно-деятельностной потенциальности обучения математике раскрывается через:

- направленность на потенциальные возможности образовательной области «Математика»;
- многообразие видов, форм и способов познания в обучении математике, которое потребует от обучающихся деятельности на потенциальном уровне интеллектуально-личностных возможностей и стратегической самостоятельности;
- обогащение средствами математики стилевых характеристик интеллектуального поведения обучающихся.

Указанные принципы не противоречат системе общедидактических принципов и развивают идеи системного, культурологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Реализация данных принципов, как это уже было сказано ранее, возможна при учете многомерности целей математического образования. Формой представления содержания математического образования может стать система учебно-поисковых заданий [2], которые в обучении математике выражают не только предметное, но и надпредметное (мыслительные операции, интеллектуальные умения, приемы умственной деятельности, методы познания, способы обоснования фактов и т.п.), содержание, а также устанавливают диалектическое взаимодействие между знаниями и способами деятельности.

При таком подходе содержание математического образования, охватывает не только содержание учебного материала, но и определяет методы, формы и средства обучения. Система подготовки учителей математики также может быть построена с учетом данных принципов.

Таким образом, выстраивание обучающей, развивающей и воспитывающей образовательной среды, определяющей направленность на активную, самостоятельную и творческую деятельность обучаемых, в которой раскрывается содержание математического образования в единстве его личностной и социальной значимости позволит обучающимся достигнуть требуемого уровня математических знаний, необходимого для дальнейшего образования и профессиональной успешности.

Литература:

1. Миракова Т.Н. Математика, творчество, личность: практико-ориентированная модель гуманитаризации обучения математике в школе: монография / Т.Н. Миракова. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013. – 228 с.
2. Шмигирилова И. Б. Компетентностно-ориентированные поисково-исследовательские задания в школьной математике / И. Б. Шмигирилова // Мир науки, культуры образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 182–184.
3. Шмигирилова И.Б. Познавательная компетентность как система требований к личности выпускника средней школы / И.Б. Шмигирилова // Вестник Челябинского педагогического государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 209–221.
4. Шмигирилова И.Б. Познавательная компетентность в аспекте познавательной самостоятельности и познавательной активности / И.Б. Шмигирилова // Образование и наука. – 2014. – № 7 (116). – С. 134–146.
5. Шмигирилова И.Б. Проблемы реализации компетентного подхода в школьном образовании / И.Б. Шмигирилова // Образование и наука. – 2013. – № 7(106)– С. 38–48.
6. Шмигирилова И.Б. Школьное образование в контексте компетентного подхода / И.Б. Шмигирилова // Педагогика. – 2013. – № 1. С. 49–53.

УДК 372.853:004**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМ
АВТОМАТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ****Голодов В.А.***(Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск)***Аңдатпа**

Осы мақалада "Бағдарламалаудың тілдері және әдістері", "Соңғы графтар теориясы және оның қосымшалары", "Графтар теориясының қолданбалы есептері" пәндері бойынша студенттердің білімін автоматты түрде тексерудің тиімді қолдану мүмкіндігі көрсетілген. Тапсырмалардың әдістемелік аспектілері және нақты мысалдары сипатталған, тексеру үшін қажетті материалдардың жинағы қарастырылды. Мұндай көзқарастың артықшылығы-оқытушының жұмысын оңтайландыру, білімді тексеру жүйесіне тәулік бойы қол жетімді, студенттің тапсырмаларды тексеру кезінде өз бетіншелігі.

Аннотация

В данной статье показана возможность эффективного применения автоматической проверки знаний студентов по дисциплинам «Языки и методы программирования», «Теория конечных графов и ее приложения», «Прикладные задачи теории графов». Рассмотрены методические аспекты и описаны конкретные примеры задания и набор необходимых материалов для проверки. Достоинства данного подхода – оптимизация работы преподавателя, круглосуточный доступ к системе проверки знаний, самостоятельность студента при проверке заданий.

Annotation

This article shows the possibility of effective application of automatic testing students' knowledge in the disciplines, "Languages and programming methods", "Theory of finite graphs and its applications", "Applied problems of graph theory". Deals with methodological aspects and described specific examples of tasks and a set of necessary materials for inspection. The advantages of this approach is the optimization work of the teacher, round-the-clock access to the system of knowledge testing, the student samostojatelnosti when checking jobs.

Введение

В настоящее время компьютеры целиком интегрированы в образовательный процесс. Дистанционные образовательные технологии, тест классы, промежуточная и итоговая аттестация, все это напрямую использует образовательное программное обеспечение. Тем самым в долгосрочной перспективе существенно снижается нагрузка на преподавателя, с пополнением базы электронных материалов растет качество курсов. Все это стало возможно благодаря внедрению компьютеров в образовательный процесс, в том числе в дисциплинах предельно далеких от компьютерных технологий.

Рассмотрим ближе, как проходит в ВУЗах обучение дисциплинам напрямую связанных с программированием, таких практикам на ЭВМ у профильных специальностей.

На первом этапе студенты учатся писать простейшие программы на бумаге, осваивают синтаксис изучаемого языка программирования. Единственной возможной системой проверки на данном этапе является проверка преподавателем вручную.

Далее обучающиеся знакомятся с системой программирования, т.е. совокупностью программных средств и помощью которой текст на формальном языке (языке программирования) преобразуется в исполняемый файл для конкретной вычислительной системы. Студенты пишут простейшие программы, направленные на освоение алгоритмических конструкций, на этом этапе главным критерием проверки является работоспособность написанной программы, которая проверяется преподавателем в присутствии студента.

К моменту освоения обучающимися основных алгоритмических конструкций добавляются дополнительные критерии качества программы, такие как: 1) оформление, которое обеспечивает читабельность кода; 2) эффективность, т.е. время и объем ресурсов, затраченных на решение задачи; 3) масштабируемость, т.е. потенциал расширения функционала программы, сложность его сопровождения, модификации. Здесь уже преподаватель предоставляет необходимые спецификации заданий, которые определяют требования к эффективности, используемые подходы к проектированию программ и актуальным становится процесс адекватной оценки результата. Визуальное оценивание преподавателем в данном случае неприменимо, в силу трудоемкости процесса. Проверка работоспособности на простейших примерах также не дает информации об эффективности тестируемого программного обеспечения.

В случае промышленной разработки в рамках команды все решается применением тестирования на всех этапах разработки, в том числе, привлечение специалистов, чьей единственной задачей является выявление ошибок в функционировании программного обеспечения – тестировщиков.

К образовательному процессу такой подход в чистом виде не применим, поскольку требует настройки всей инфраструктуры разработки, о которой, на данном этапе обучения, студенты имеют весьма отдаленное и поверхностное представление.

Таким образом, задача оценки качества программ в образовательном процессе по указанным критериям является актуальной.

Обратимся к опыту олимпиад по программированию, в ходе их проведения приходится проверять большое количество программ участников на правильность и эффективность предлагаемого решения. Этим целям служат системы

автоматической проверки программ, без них ни обходится ни одна современная олимпиада по программированию. Начиная от внутрифакультетских соревнований и заканчивая финалами чемпионатов мира по программированию. Очевидные плюсы подобного подхода к проведению соревнований: оперативность проверки, монитор соревнования, доступный участникам и жюри в режиме реального времени, неизбежные издержки: все задания должны быть очень четко сформулированы, и повышенные требования к оргкомитету (техническая поддержка, подготовка тестов). Олимпиады – передний край образовательного процесса, именно на олимпиадах впервые появляются задания на использование самых научных современных разработок.

Развитие вычислительной техники и оснащенность учебных заведений достигли уровня, позволяющего содержать достаточный серверный парк, а студентам использовать компьютерные классы и/или собственные компьютеры и Интернет-соединение для взаимодействия с образовательными ресурсами.

Сама специфика олимпиадного движения вовлекает в процесс лишь самых сильных студентов. При этом даже задачи уровня ниже среднего «вводят студентов в ступор», что делает применение готовых олимпиадных наборов в учебном процессе напрямую невозможным. Тем не менее, часть олимпиадного опыта может быть перенесена, об этом и пойдет речь ниже.

Теория

Рассмотрим некоторые методические аспекты применения систем автоматической проверки заданий, опробованные на практических занятиях по дисциплинам «Языки и методы программирования», «Теория конечных графов и ее приложения», «Прикладные задачи теории графов».

1. Четкая формулировка задания не допускающая двояких трактовок.

Основное требование для автоматической проверки задания это жесткий формат входных и выходных данных. Это требование относится в первую очередь к преподавателю, тем самым повышается качество и продуманность заданий в курсе.

Остановимся на этом моменте чуть более подробно. В тот момент, когда студент, выполняющий типовое задание получает после запуска программы верные значения, его первым порывом является демонстрация задания преподавателю, с практически полным пренебрежением к оформлению. Если проверку осуществляет человек, то в первую очередь в программе проверяется ее «читаемость», т.е. оформление кода и комментариев. На следующем этапе проверки проверяется работоспособность на простейших примерах. Однако проверяющий-человек легко воспринимает практически любой осмысленный формат ввода и вывода, тем самым остается очень большой разброс в форматах используемых студентами.

Специфика выполнения заданий на первичное освоение техники программирования обязывает выводить в программе подсказки пользователю, формат которых предназначен для восприятия человеком. На начальном этапе обучения студентов программированию основной упор сделан на разработку консольных приложений с максимально удобным консольным интерфейсом, т.е. с большим количеством подсказок, но без жесткой формализации содержания подсказок, их формата и т.д.

При взаимодействии же с автоматической проверяющей системой на первый план выходит именно четкое следование описанному формату, ввода-вывода,

любые посторонние символы на выводе программы засчитываются системой как ошибочный ответ, наибольшую трудность представляют лишние пробельные символы, зачастую неразличимые в текстовом редакторе.

2. Важным методическим аспектом является формирование у обучающегося умения формализовать задачу, свести к уже известным ему алгоритмам, разбиению крупной задачи на более мелкие подзадачи.

Умение формализовать задачу можно прививать уже на первых шагах в курсе «Языки и методы программирования», например, оберткой для задачи нахождения максимального элемента в последовательности чисел на заданном отрезке может быть следующая формулировка: «Камера на трассе между городами XXX и YYY фиксирует дату-время и скорость каждого проезжающего автомобиля. Оператору камеры поступают запросы вида, какова была максимальная скорость автомобиля, проехавшего за период времени $[t_s; t_f]$ ». При составлении прикладной формулировки важно учесть пункт 1, т.е., задача должна остаться четкой, а формулировка однозначной.

Задания из курсов «Теория конечных графов и ее приложения», «Прикладные задачи теории графов», как правило, изначально имеют некоторую исторически сложившуюся прикладную формулировку, в этом случае весьма полезно замаскировать известный алгоритм с помощью обертки, однако это сама по себе нетривиальная методическая задача. Развитие творческих способностей с помощью решения слабо формализованных задач подробно рассматривается в соответствующей методической литературе.

3. Различные ограничения на размер входных данных соответствуют различным уровням исполнителя, от начинающего программиста до продвинутого, знакомого с основными приемами решения задач. Небольшой размер исходных данных требует лишь первичных навыков, объемы данных превышающие сотни тысяч элементов и запросов требуют знания эффективных алгоритмов и специальных структур данных.

4. Опыт работы с группами студентов показывает, что более сильным студентам достаточно единожды объяснить требования к оформлению и быстрдействию программы, в то время как менее внимательные будут каждый подходить с одними и теми же ошибками и недочетами. Это снижает общую эффективность занятия и существенно сужает список тем, которые можно успеть осветить в курсе. Тестирующая система берет на себя большую часть работы по первичной проверке, дисциплинируя обучающихся. Время занятия целиком расходуется на объяснение нового материала и помощь отстающим.

5. Одним из практически бесплатных бонусов является проверка на плагиат, поскольку все посылки хранятся непосредственно в системе, а также ведению журнала успеваемости.

Практическая часть

Рассмотрим, как должно выглядеть задание и набор необходимых для проверки материалов в соответствии с изложенными выше методическими аспектами на относительно простом примере.

Ограничения программы на всех тестовых наборах:

Ограничение по времени: 0.5 секунды

Ограничение по памяти: 256 мегабайт

Условие:

Имеется последовательность из N целых чисел: a_1, a_2, \dots, a_N , а также K различных запросов вида s_i, f_i , ($1 \leq s_i \leq f_i \leq N$), ($1 \leq i \leq K$). Для каждого запроса s, f требуется найти максимальное число на интервале $[a_s, a_f]$.

Входные данные (файл input.txt):

В первой строке входного файла записаны через пробел числа N и K , во второй строке записаны N чисел a_1, a_2, \dots, a_N – элементы последовательности, далее следует K строк, описывающих запросы: каждый запрос – два числа разделенные пробелом.

Выходные данные:

В выходном файле ваша программа должна записать K чисел по одному в каждой строке – ответы на запросы.

С точки зрения математической постановки и составления алгоритма, решающего поставленную задачу, приведенная выше постановка вполне достаточна и корректна, однако с точки зрения программиста – абсолютно неприемлема. В частности, не прописаны ограничения на количество элементов последовательности N и количество запросов и их «ширину». Эти значения являются ключевыми для выбора структуры данных и алгоритма для решения поставленной задачи.

Согласно методическому аспекту из пункта 3 разные ограничения и, следовательно, различные тестовые наборы соответствуют разным уровням, например, возможны следующие градации:

- Тестовые наборы с ($1 \leq N \leq 100$), ($1 \leq K \leq 100$), т.е. задача может быть решена непосредственно («в лоб»).

- Тестовые наборы с ($1 \leq N \leq 100$), ($1 \leq K \leq 10^5$), для решения с этими ограничениями необходимо проявить смекалку и предварительно просчитать и запомнить ответы для всех возможных запросов $[a_s, a_f]$, а затем выводить нужные ответы.

- Тестовые наборы с ($1 \leq N \leq 10^5$), ($1 \leq K \leq 10^5$), эти ограничения уже требуют дополнительно знания основ динамического программирования и частичного предпросчёта, что позволит отвечать на запрос за время $O(1)$.

Программа, корректно работающая на всех тестовых наборах одной группы, получает фиксированное количество баллов.

Подготовка тестовых наборов и пакета задачи

Помощь в составлении пакета для загрузки в систему автоматического тестирования предоставляет сайт <https://polygon.codeforces.com/>

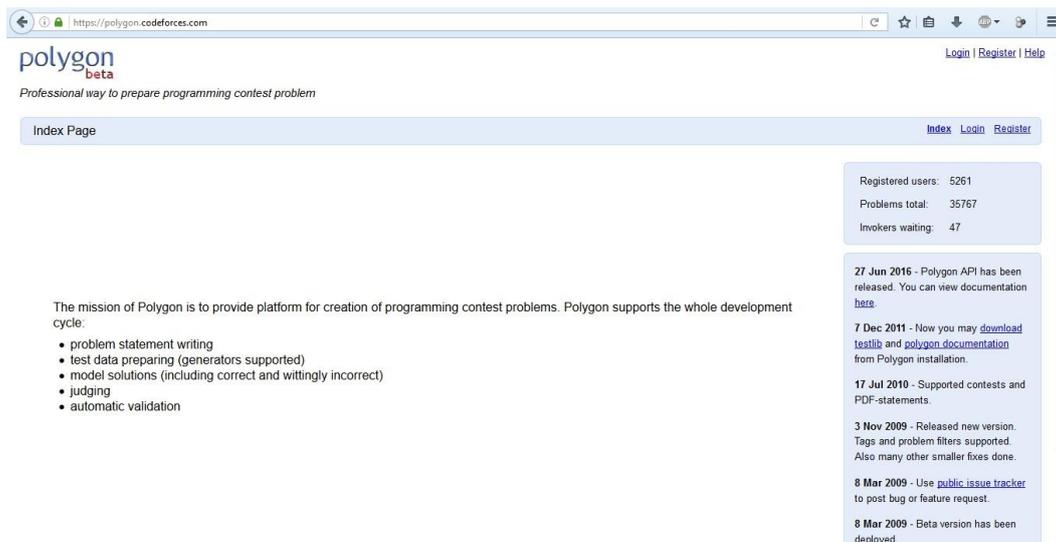


Рисунок 1. Заглавная страница системы polygon

Пакет задачи состоит из условия, генератора тестов, программы, проверяющей корректность ответа, правильных решений, в том числе, правильных частичных решений.

Подготовка тестовых наборов для проверки эффективности представляет собой отдельную задачу, в данном случае, для преподавателя. Вручную сформировать тест с 10^5 значениями практически нереально, следовательно, требуется автоматизировать генерацию тестовых данных, написать программу-генератор тестов.

Далее требуется написать программу-чекер ответа, поскольку ответ может быть в задаче не единственным, то должна осуществляться проверка соответствия ответа условиям задачи. При длине вывода порядка 10^5 осуществить ее вручную невозможно.

Далее следует этап интеграции тестовых наборов, правильных решений, программы-генератора, программы-чекера в пакет, предназначенный для загрузки непосредственно в тестирующую систему.

Страница подготовленного пакета выглядит следующим образом:

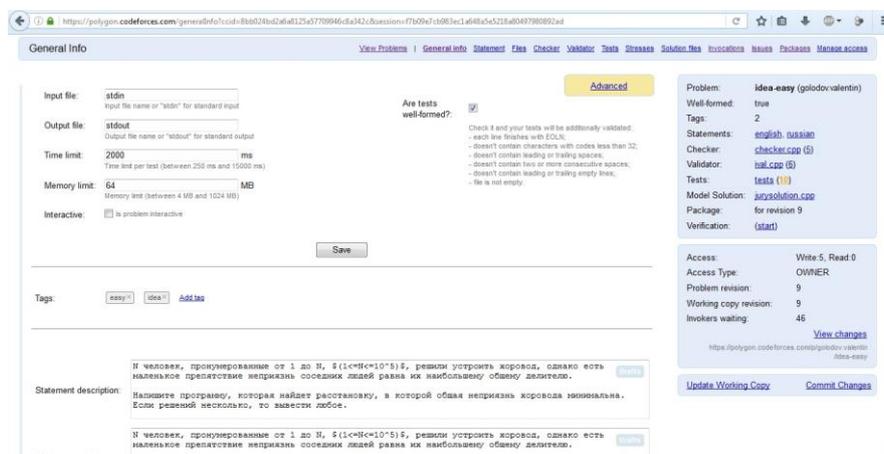


Рисунок 2. Страница подготовленной задачи.

Выводы

Опыт успешного применения систем автоматической проверки, показывает, что автоматическая проверка оптимизирует работу преподавателя, повышает дисциплинированность и заинтересованность студентов. Обеспечивая круглосуточный доступ к системе проверки задания, возрастает качество и количество самостоятельной работы студентов. Подобная практика отвечает самым современным тенденциям образовательного процесса.

Литература:

1. Корнеев Г.А., Елизаров Р.А. Автоматическое тестирование решений на соревнованиях по программированию // Телекоммуникации и информатизация образования №1. – Москва. – 2003. – с. 61-73.
2. Быстрова Ю.Ю., Иномистов В.Ю. Применение системы автоматического тестирования программ в учебном процессе // Труды III Международной научно-практической конференции "Современные информационные технологии и ИТ-образование" 6-9 декабря. – Москва. – 2008. – Доступно по адресу: <http://2008.it-edu.ru/docs/2/2%206%20P%20Bistrova%20Inomistov.doc>.

УДК 167:37.01

DESIGNING CULTURALLY APPROPRIATE SELF-DETERMINATION CURRICULA FOR STUDENTS AND PARENTS

Karen L. Applequist

(Northern Arizona University)

Kelly D. Roberts

(University of Hawai'i at Manoa)

Hye-Jin Park

(University of Hawai'i at Manoa)

Аңдатпа

Қайта даярлау үдерісінің жобасында студенттердің қатысу санын көбейту мақсатында өзін-өзі қалыптастыру бағдарламасы қолайлы тәсілі болып санылады. Студенттерге арналған көптеген бағдарламалар бар, бірақ біразы жергілікті студенттерге ғана емес, сондай-ақ шетел студенттеріне арналған. Көбінесе оқу бағдарламалар индивидуалистік бағдар бойынша негізделді, бірақ ол коллективістік бағдардық студенттерге сәйкес келмейді. Бұл құжат студенттің өзін-өзі қалыптастыруында өзгерістер қағидаларын немесе жоспар құруын ұсынады. Сондай-ақ мәдени және тілдік өлшемдер бойынша ерекшеленетін студенттердің жоспарына сәйкестенеді. Ортақ оқу жоспарының дайындауында ұсыныстар енгізілген. Сабак үлгілері мен бөлімдердің сипаттамасы қосылған.

Аннотация

Использование учебных программ для самоопределения является эффективной стратегией, способствующей повышению уровня вовлеченности студентов в планировании перехода от одной образовательной ступени к другой. Несмотря на то, что существуют много программ, до сих пор мало таких, которые предназначены для коренных и некоренных студентов. Программы зачастую базируются на индивидуализированном подходе, которые не совпадают с требованиями учащихся групповой направленности. Представленная статья направлена на модификацию и создание программы самоопределения студента в культурном и лингвистическом разнообразии (КЛР). Руководства для развития сопутствующей учебной программы для родителей (КЛР) представлены. Описание разделов и примеры занятий также включены

Annotation

The use of self-determination curricula is an effective strategy for promoting increased student involvement in transition planning. While many curricula exist for students, few are designed specifically for students from indigenous or immigrant communities. Curricula are frequently based on an individualistic orientation that is discordant for students from a collectivist orientation. This paper presents strategies for modifying or creating a student self-determination curriculum that is appropriate for culturally and linguistically diverse (CLD) students. Guidelines for developing a companion curriculum for CLD parents are introduced. Descriptions of units and examples of lessons are included.

Secondary special educators and transition specialists generally assume primary responsibility for assuring that transition plans focused on post-school outcomes are developed when students eligible under IDEA turn 16. Students often need additional support that will enable them to participate fully in the IEP process and articulate their long-term goals after high school. This support can be provided in a variety of ways including the use of curricula that emphasize self-determination, a practice that is evidence-based (National Secondary Transition Technical Assistance Center, 2013). Guidelines for selecting a self-determination curriculum for your students is simplified by Test, Karvonen, Wood, Browder, and Algozzine (2000) who identify eight core components of self-determination and seven key questions to facilitate the selection process.

The first two questions Test et al. (2000) present, pertain to the match between the curriculum and students' needs. Special educators and transition specialists working with indigenous students or in immigrant communities may encounter difficulty finding curricula that are suitable for their students. Curricula are frequently based on a more individualistic view of self-determination that is dissonant to students whose orientation is collectivistic (Black & Leake, 2011). For this reason, it is important to develop or modify self-determination curricula in a manner that is respectful of the unique cultural orientation of your students. Moreover, parents of CLD students often experience difficulty supporting their children's transition planning and can benefit from a companion curriculum.

This article will describe a process undertaken to develop two curricula (one for students and one for parents) that were field tested with Native Hawaiians, American Indian, and Alaskan Native students and parents. Detailed recommended steps will highlight important considerations when modifying curricula for culturally and linguistically diverse (CLD) students and their parents.

Development of self-determination curricula for students and parents was part of a federally funded project investigating the efficacy of culturally responsive approaches to transition planning for indigenous students with high incidence disabilities and their parents. The development process was predicated on the belief that a mismatch often exists between special education and CLD students and families and that the unique cultural resources of students should be recognized. Self-determination is often viewed differently by individuals with a collectivist orientation who emphasize a shift from dependence to interdependence with family and community, rather than independence (Ewalt&Mokuau, 1995; Frankland, Turnbull, Wehmeyer, &Blackmountain, 2004).

Studies reveal that CLD parents frequently lack a full understanding of the transition process and are not fully engaged in their children's IEP and transition planning (Landmark, Zhang & Montoya, 2007). To address these issues, the "I" in the IEP project developed a parent curriculum using a cultural brokering model (Goode, Sockalingam, & Snyder, 2004). The cultural broker model involves individuals from

the cultural community who facilitate communication between professionals and parents.

Recognizing the importance of the roles of parents and community in the transition process for CLD students, two curricula were developed, one for students and one for parents. The purpose of both curricula is to strengthen the student's cultural foundation to pursue his or her own goals encouraging self-determination, self-advocacy, and person-centered planning with appropriate support from the family. Both curricula were field tested with 143 Native Hawaiian, American Indian (Navajo), and Alaskan Native students, and 57 parents. Teachers, students and their parents participating in focus groups were positive about the curricula. Furthermore, the level of student participation in IEP meetings was more favorable when parents participated in the parent curriculum.

The student curriculum has seven units and can generally be completed over a traditional semester. These units were initially created using Hawaiian culture as the foundation. They were then adapted for the Navajo and Native Alaskan students. The units focus on self awareness, social conscience, social justice, self-determination, social action, advocacy, and self advocacy, and unit lessons address the eight core components of self-determination curricula described by Test et al. (2000).

The parent curriculum initially developed in Hawaii includes six sessions focusing on self awareness; social consciousness; materials and resources; resources/priorities and decision making; using resources; and self-determination, and social action. The units can be explored in 1 day or over several meetings, thus can be completed in a timeframe appropriate for the parents in your program. The goals of the parent curriculum focus on building connections between parents and educational and rehabilitation professionals and compliment those of the student curriculum. Specific goals for each of the six sessions are presented below.

Parent Curriculum - Sessions

Session 1

1. Recognize their role in helping their child be successful in school and in life
2. Increase their knowledge about child's needs
3. Increase their knowledge of self, what strengths they have to offer child, and what they need to build within themselves to meet the needs of their child
4. Increase knowledge, awareness, and understanding of viewpoints of others involved in the IEP process
5. Identify support connections, and use effective problem-solving to make decision.

Session 2

1. Increase understanding of students' rights and responsibilities in school and parent's rights and responsibilities
2. Increase their use of effective problem-solving
3. Recognize in and out of school that can help their child learn better
4. Increase understanding of resources available to help them support their child's educational goals

Session 3

1. Increase their cultural/social capital for navigating the future of their child
2. Increase understanding of how to effectively access and maximize the resources available to them

Session 4

1. Increase their cultural/social capital for navigating the future of their child

2. Increase understanding of how to effectively access and maximize the resources available to them

Session 5

1. Increase understanding of the social and cultural meanings of disability
2. Increase understanding of the laws that apply to disability and special education and how to effectively use these as support resources
3. Learn the content of an IEP

Session 6

1. Improve preparation for an IEP meeting
2. Use effective self-advocacy for children

Following are the steps we recommend to develop a culturally appropriate self-determination curriculum for students.

Step 1: Formulate a team of curriculum specialists, transition specialists, and cultural brokers.

Identify individuals who can assist with curricular modifications appropriate for your students. These individuals may include teachers, transition specialists, and community members with cultural knowledge, curriculum specialists, and students, as appropriate. It is important that you have individuals who are well connected to the cultural context where your students reside. Elders are often quite knowledgeable and would be appropriate to include on your team.

Step 2: Convene the team to plan process for integrating culturally-relevant content.

All members of your team should share a common understanding of the tasks that need to be completed. Assure that the curriculum provides cultural foundations that enable your students to understand how their identity is influenced by their own culture and the mainstream culture. This should include exploration of personal and family values and history, cultural assessments, and culturally appropriate supports. Building upon this foundation the curriculum should strengthen the student's ability to develop decision-making skills and strategies for communicating effectively in the mainstream culture. These skills will promote improved skills pertaining to Individual Education Plans (IEP's) and transition planning including goal setting, identifying needed accommodations and resources, and leading team meetings.

Step 3: Investigate relevant evidence-based practices.

Members of the team should become familiar with evidence-based practices pertaining to transition, self-determination, curriculum development and modification, culturally appropriate instructional design, and delivery. Use this knowledge in completing the development process. Your students may benefit from materials presented in certain formats or approaches, based upon their cultural orientation.

Step 4: Select an appropriate curriculum or create one that addresses all dimensions of self-determination.

Test and his colleagues (2000) outlined eight components that should be included in a self-determination curriculum. These include "choice/decision-making; goal setting and attainment; problem solving; self evaluation, observation and reinforcement; self advocacy; inclusion of self-directed IEP; relationships with others; and self awareness" (Test, p. 48). A wide range of self-determination curricula for students exist, and a number of those have been field-tested and critiqued in the literature. You may also want to design your own curriculum, although this process can be time intensive.

Step 5: Translate key topics and terminology into the native language as appropriate in all materials.

Translating core concepts into their native language will enhance your students' understanding of critical constructs related to self-determination and transition planning. Figure 1 illustrates translations of a lesson for Native Hawaiian students. You may want to adjust the terms you translate if your students are more acculturated or are not fluent in their native language.

Step 6: Locate resources and materials that will support teachers in implementing the curriculum.

This step is particularly important if teachers are not very knowledgeable about the cultural heritage of their students. Additional articles or visual materials will enhance presentation of lessons in a manner that is culturally appropriate. This step is also important to consider after piloting the curriculum and reviewing feedback from students and teachers.

Step 7: Find and insert appropriate graphics or work with students to create them.

Graphics of cultural symbols, depiction of familiar settings, people, or activities and geographical representations are important additions to the modified curriculum. For example, graphics for the student curriculum for Navajo students featured cultural art, photos of traditional homes, and members of their tribe.

Step 8: Pilot the curriculum, soliciting feedback from teachers and students.

You can choose to solicit feedback from students as you progress through the curriculum, or wait until you have completed all of the units. We met with both teachers and students discuss their perspectives of the units and lessons. Teachers may want to take notes after each unit to note possible changes and to track what went well.

Step 9: Modify the curriculum as needed.

If only minor changes are needed, this can probably be handled by one or two people. It may be necessary to re-convene your committee to discuss further curricular modifications.

A similar approach is recommended for developing a parent curriculum. Identify a team of individuals with expertise in the cultural beliefs and practices, educational curriculum development, and transition. A cultural broker is selected who is a member of the community who is also a parent of a child with a disability. The cultural broker is trained to establish personal relationships with other parents and work with them in identifying and resolving conflicts and misunderstandings that may be hindering collaboration with professionals. The cultural broker will meet with a group of parents and introduce cultural activities honoring cultural traditions and facilitate a respectful group setting in which parents can learn more about their role in transition and student-directed IEPs.

The team identifies appropriate cultural activities for sessions establishing a safe and welcoming environment that would encourage parents to make meaning of their roles and contributions in supporting their children within their unique cultural contexts. For example, Native Hawaiian parents make a lei, Alaskan Native parents make a song and dance, and Navajo parents make a cradle board. Native language is used as appropriate to represent different concepts. For example, native words for collaboration may be more meaningful to participants.

Following are the steps involved in the Session 1 activity for Native Hawaiian parents. Notice how self awareness is promoted through the shared activity (making the lei) and the use of Native Hawaiian language and constructed meanings.

The following is a sample activity for lesson 1 of curriculum for native Hawaiian parents:

1. Pule (prayer)
2. Discuss the lei as a metaphor for family empowerment.
3. Provide materials parents will need to make a lei (string, needles, flowers, or ti leaves).
 - a. Discuss the representations of each element of the lei: Talk story about family genealogy, and personal narrative. Explain the 'lei string' or the 'ewe' umbilical cord to demonstrate how everything is connected together. How the 'ewe' is our connection to the past, present and future with family and where we live (our sense of place).
 - b. Ask participants to identify and describe their place/relationship within their `ohana (extended family unit); relationship to and with their kupuna (elders), who they are accountable to and responsible for and their sense of place. (This may be done at home with a graphic outline/guide to bring back for the next session).
 - c. Discuss mookuauhau (genealogy) because that is our source for what we know today, for what our kuleana (personal responsibilities) is, and for further perpetuation what ispono (our sense of order, balance, and doing the right thing).
 - d. The aina (land) and our sense of place help us to connect. Give overview of how Hawaiians viewed their environment. This overview is important to give personal power to the parents. Is the environment inanimate or animate, living or dead? It's alive. Hawaiians gave names to everything (land, wind, rain, cloud, and ocean, and plant) to personalize, to acknowledge their life essence. From the time you are born, respect for the environment translates to having respect for other things, like one's social environment, spiritual environment, etc.
4. Instructions: Participants will select their materials, and they will prepare their materials (cut string/cord, select flowers)
 - a. Discuss building awareness by looking at differences. The reasons Parent A selected a variety of flowers, versus Parent B possibly selected only one type of flower, or the string/cord length.
 - b. Relate these differences to viewpoints, values, school, and home cultural values.
5. The group can choose what flowers or pattern (try to have at least 3 types of flowers) to use.
 - a. Relate these choices to problem solving and decision-making.
6. Collect the material the participants prepared and hold them in a lei container for the next class activity (only necessary if utilizing the curriculum over many sessions).
7. Pass out handouts for activities participants should research/do and bring back to next session.
8. Start to teach parents the lei chant. Teach parents that they have a unique voice. Manakaleo- power in their voice. I kaolelokeola, i kaolelokamaka-in the word is life, in the word is death. Chant especially written for them by Kawena and is used to celebrate and honor their child. Reaffirm their commitment to doing what is necessary for their child to succeed.

Teachers and transition specialists can and should support their students to become more active participants in transition planning. If we want our students to become more empowered (Jones, 2006), we must reach all students by using more culturally sensitive approaches with students from indigenous or immigrant communities. Including parents in this process strengthens the student-school connections, and also assists in bridging the gap, that often exists, between home and school culture.

References

1. Black, R., Leake, D. (2011). Teacher's views of self-determination for students with emotional/behavioral disorders: The limitations of an individualistic perspective. *International Journal of Special Education*, 26(1), 147-161.
2. Ewalt, P.L., Mokuau N. (1995). Self-determination from a Pacific perspective. *Social Work*, 40(2), 168-175.
3. Frankland, H.C., Turnbull, A.P., Wehmeyer, M.L., Blackmountain, L. (2004). An exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine' (Navajo) culture. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 191-205.
4. Goode, T. D., Sockalingam, S., Snyder, L. L. (2004). *Bridging the cultural divide in health care settings: the essential role of cultural broker programs*. National Center for Cultural Competence.
5. Jones, M. (2006). Teaching Self-Determination. *Teaching Exceptional Children*, 39(1), 12-17.
6. Landmark, L.J., Zhang, D. D., & Montoya, L. (2007). Culturally diverse parents' experience in their children's transition: Knowledge and skills. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 30(2), 68-79
7. National Secondary Transition Technical Assistance Center (2013). *Secondary Transition Evidence-Based Practices and Predictors of Post School Success*.
8. Test, D.W., Karvonen, M., Wood, W.M., Browder D., & Algozzine, B. (2000). Choosing a self-determination curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 33(2) 48-54.

WHAT IS DISABILITY CULTURE? DISCOVER THE PRECIOUS TREASURE

Steven E. Brown

*(Institute on Disability Culture,
University of Hawai at Manoa)*

Аңдатпа

2016 жылдың қыркүйек айында мені Тайвань мүгедектерінің құқысы бойынша Ассоциациясы спонсор болған «Біз қалай бармыз, сондаймыз: жарымжан адамдардың мәдени құндылықтарға көзқарасы» тақырыбындағы конференцияға қатысуға Тайбэйге шақырды. Конференцияның тақырыбы 1990 жылы мен жазған «Біз қалай бармыз, сондаймыз» эсседен алған цитата түрінде ұсынылған. Конференцияда сөйлеген сөзімде жарымжан адамдардың мәдени құндылықтар жағын көрсетуге және қазіргі кезеңде осы мәселенің эволюциясын ұсынуға мүмкіндік туды.

Аннотация

В сентябре 2016 меня пригласили в Тайбэй принять участие в конференции на тему «Мы такие, какие есть: Взгляд на ценности культуры инвалидов», которая спонсировалась Ассоциацией по правам инвалидов Тайваня. Тема конференции представляет собой цитату из моего эссе, написанного в 1990 году «Мы такие, какие есть». Выступление на конференции позволило мне осветить зарождение культуры инвалидов и представить эволюцию этой проблемы на современном этапе.

Annotation

In spring 2016 I was invited to present at the September 2016 “We Are Who We Are: See Our Precious Disability Culture,” sponsored by the Taiwan Association for Disability Rights Conference, in Taipei, Taiwan. The title of the conference is a quote from one of my 1990s essays, “We Are Who We Are.” The conference presentation gave me a chance to both reflect on the beginnings of disability culture and to describe aspects of its present-day evolution.

Disability Culture has evolved over the past thirty years to becoming an amazing, vibrant, and useful concept—and agent of change--today. Before discussing what Disability Culture looks like now, I'd first like to return 25 years ago, to 1991, when I presented at a conference in Little Rock, Arkansas, in the U.S. At the conclusion of that presentation (later published as "I Was Born (in a Hospital Bed)--When I Was Thirty-One Years Old,"), I first publicly attempted to share what I meant by disability culture in the form of this poem, "Tell Your Story:"

TELL YOUR STORY

Steven E. Brown

(c) 1995, All Rights Reserved, Institute on Disability Culture

Tell your story
 Tell your story
 It may bump from the page
 like words of Braille
 sizzling in tales of blazing glory;
 it may glisten in the sunshine like the holy grail,
 so tell me a tale, even if it's gory,
 I'm yearning to hear you
 Tell your story.
 Have you heard
 'bout the man
 in the motorized chair?
 Found no ramp at the
 movie theater
 did he despair?
 No,
 just let them dudes lift him in there.
 Came back a few days later
 after somethin' greater
 brought with him a crew
 people in chairs just grew and grew,
 said they knew
 they'd be part of the view;
 no problem getting in,
 just lift and push and
 move those hunks of tin.
 The chairs, they weighed a-plenty,
 The ushers stressed and
 strained and got somewhat benty.
 Seeing the movie was not the goal
 changin' the stage was the whole
 they paid for gettin' in
 but that theater knew it sinned.
 People in chairs sealed their own personal stamp
 on that theater's shimmering new wheelchair ramp.

Tell your story
 Tell your story
 It may enrapture the floating air
 like ASL singing its flair
 it might even glisten like the holy grail,
 but no one will set their sail
 toward your tale,
 even if it's hunky-dory,
 unless you tell your story
 Tell your story.

Once I knew a lady
 got caught in a picket line
 changed her whole design:
 came back to her hometown
 mission bound.
 Told a hospital it was ailing
 cause it was failing to see
 good health bound in the key of
 phone lines hooked up with a TDD.
 Said she'd seek cooperation or
 she'd be mighty angry
 might even round up folks and
 stoke fires of insurgency,
 gather signatures and seek publicity.
 You know that hospital saw the light
 put an end to the no TDD blight.

Last time I saw that lady
 she was waving a sign
 telling a TV station
 she sure did mind
 no news she could see
 so why should she
 listen to what they wanted her to be.
 Now she knows how to stick it
 with a picket and her
 pockets have been lined with Advocacy.

Tell your story
 Tell your tale
 You will find you touch
 with the sureness of a crutch
 a framework for your dwelling,
 a story needing telling,
 steaming like a sunburnt trail
 glistening like the holy grail.
 Who will know what you entail
 unless you risk the path to glory

tell your story
Tell your story.

Does he want another cup of coffee?
I heard the waitress ask about the man.
How did I know his plan
just cause he couldn't see
didn't mean his brain rested in incompetency.
The stories he has told
brisk and bold
I've shared with more than a few
over a cup of coffee or a tall, cold brew.

The lessons are in the telling
they provide a framework and a dwelling.
We all have so many stories to bear
Cry, laugh, sing, and despair;
how will our children learn and compare
if we're too timid to dare
to raise the flare
share that we care.
Tell your story
Sing your tale
Tell our story
Shout our glory!

Tell our story
Tell our story
It may not bring fame
It may have no glory, but
cut through someone's life like a ray of sunshine
break away barriers like a layer of turpentine,
tell your story
Tell your tale
We're not as elusive as that holy grail.

A Little History

Where did the idea of Disability Culture come from?

In the United Kingdom, in 1986, the London Disability Arts Forum held its first annual meeting where the late, great Vic Finkelstein delivered a paper called, "Disabled People and our Cultural Development." In it he stated that Disability Culture:

must develop spontaneously and creatively out of the collective experiences of disabled people. The development of our own distinctive culture to express a rounded picture of the reality of our lives will help us gain a place of our own choosing in the multicultural society. The celebration of difference, we will then discover, is the celebration of humanity, of being members of the human family [15].

Around the same time, in the United States, I read from cover to cover each edition of the groundbreaking magazine, *Disability Rag*. Editor Mary Johnson used the

phrase “Disability Cool” and a cartoon called “Disability Rat” featured a zealous character who pointed out abuse of handicapped parking spaces. Most significant for me was a 1987 article called “Emotion and Pride: The Search for a Disability Culture,” in which Johnson interviewed Carol Gill, a psychologist with a disability, who discussed the need for a disability culture. Gill stated:

A disability culture movement can foster disability pride. It promotes pride in us; it allows us to project a positive image to the public. We renew each other and our strength through shared experiences and rituals. If we express our culture in some unified way, we're signaling; we're communicating what our values, goals, and identity are. Through our culture we can recruit people. When we present a strong image, it motivates people to want to belong. They want to be part of something that powerful [18].

By the late 1980s, I realized my passion had become Disability Culture. I perceived it as a way to combine my interests and background in history, reform, and culture. In the spring of 1990, I first publicly approached the idea of Disability Culture at the National Council of Independent Living annual conference in Washington, D.C.

I conceived a panel called "Speakers of the Independent Living Movement: Voices of Independence." Three panelists shared our stories for about forty-five minutes with an audience of a couple hundred people. We'd left half of our time for audience participation, but it was not enough. Everyone in the audience, it seemed, had a story they wished to share. The energy in the room and in the halls after we concluded was overpowering. There was no question that people were hungry for an abundance of stories--their own and others. Leaving the room, exhilarated at the response, conversing with co-panelist Judy Heumann (currently Special Advisor for International Disability Rights in the U. S. Department of State) I knew I wanted to keep exploring this area.

A few days later, in Tulsa, Oklahoma, at a state independent living conference, I facilitated a panel called simply "Disability Culture." A group of about six of us informally discussed this idea. Did such a culture exist? If it did, was it beneficial? What characteristics comprised such a culture? How did it affect our lives? How might it impact nondisabled people? Each participant wrestled with these queries and offered some tentative answers.

Later that year, I moved to California to work at the World Institute on Disability. I stayed there for three years and continued to think about the idea of disability culture while I worked at a Research and Training Center on Independent Living.

Between 1992 and 1994, several “firsts” relating to disability culture converged. The first Disabled Student Cultural Center opened at the University of Minnesota; Berkeley, California disability performance poet Cheryl Marie Wade received a National Endowment for the Arts Solo Theatre Fellowship; and I received the first national fellowship to research disability culture.

In late 1993, Lil (Lillian Gonzales Brown—my wife and partner) and I moved from California to southern New Mexico, where we created the Institute on Disability Culture [17].

One of the first activities of the Institute was publication of my Fellowship research as a monograph called, *Investigating a Culture of Disability: Final Report*. In an “Executive Summary,” I wrote:

The existence of a disability culture is a relatively new and contested idea. Not surprising, perhaps, for a group that has long been described with terms like “in-valid,” “impaired,” “limited,” “crippled,” and so forth.... The Disability Culture Movement is running full steam ahead. While I write, and you read,

multiplying numbers of people are creating rapidly increasing examples of disability culture (pp. 8-9).

We also created our vision, and mission statement: “Promoting Pride in the history, activities, and cultural identity of individuals with disabilities throughout the world.” From that statement came our slogan, “Promoting Disability Pride.”

A Definition

In 1996, several years after beginning to talk and write about disability culture, I published an article that included this one-paragraph definition:

People with disabilities have forged a group identity. We share a common history of oppression and a common bond of resilience. We generate art, music, literature, and other expressions of our lives, our culture, infused from our experience of disability. Most importantly, we are proud of ourselves as people with disabilities. We claim our disabilities with pride as part of our identity. We are who we are: we are people with disabilities” [8; pp. 80-81].

Disability Culture and Independent Living

Why and how can Disability Culture be used to expand our lives, our advocacy, and our ability to implement change? An initial response is simply if we do not understand our own culture(s), how can we expect others to do so, let alone understand why our culture is important to us? How can we show--and share--disability culture and disability pride, unless we ourselves understand what they mean? About ten years ago, Sarah Triano, once a student leader and the force behind the longest, continuing Disability Pride parade, wrote:

Disability Pride is an integral part of movement building, and a direct challenge to systemic ableism and stigmatizing definitions of disability. It is a militant act of self-definition, a purposive valuing of that which is socially devalued, and an attempt to untangle ourselves from the complex matrix of negative beliefs, attitudes, and feelings that grow from the dominant group’s assumption that there is something inherently wrong with our disabilities and identity [32; pp. 476-77].

How do we show disability pride? Disability Culture? This is where we move from the “talking head” portion of the presentation to sharing Disability Culture through examples that demonstrate disability rights, history, talents and resources. Because when we understand our culture(s), we can use examples from them to explain our history, advocacy, talents, and resources, and why there are many reasons for us to be proud of who we are—both as individuals and as a group. The remainder of this presentation will therefore be focused on sharing examples of our Disability Culture.

Select Examples from Disability Culture

- Dance
- Comic Books
- Comics
- Comedians:
- Museums
- Movies
- Literature
- Music
- Protests and Parades

- Music Videos

Dance: The first disability dance troupe I came across was after I moved to California. It was the Axis Dance Company, which is described as a physically integrated dance company, which means it includes dancers both with and without disabilities. Axis was founded in 1987, and in the past 30 years has become internationally known.

A dancer who has worked with this company and many others is Alice Sheppard, a former professor of medieval studies. On her website, Alice writes:

I dance in pieces that explicitly question what we think we know about disability, dance, and the body. I also perform in pieces that address disability only by dint of my presence. I move in my wheelchair, without assistive technologies on the floor, and with my crutches and wheelchair together. Each of these modalities provides a new movement language, a new technique, and a distinct path to virtuosity. But they are each also a pure embodiment—a metamorphosis into a body with its own integrity and unique capacity for dance [25].

Comic Book: I have been using the comic book *Silver Scorpion* in my online classes for some time now. The creation of a group of American and Syrian youth in 2010, the Silver Scorpion is an Arabic, Muslim comic book hero who lost his legs in a land mine accident. I like the way this hero was created, the fact that he comes from another culture and that his story continued beyond the original comic book.

Comics: *Department of Ability*. Comics are also a part of the Disability Culture. This particular one I chose as an example a parent following a daughter's wishes. As described on the Department of Ability website:

This gang of Superheroes, use their disabilities as their super powers. Disabled children deserve to be represented in books and on TV in a positive way. Without sad music in the background accompanying their story. Children with disabilities are funny, exciting, happy, sad, mischievous, rude, caring.
Just like any other child

I have created the Department Of Ability and am in the process of writing a comic, to be released in 2016/2017. I also hope to get it onto TV, so that ALL children, (not just ones with special needs) can watch enjoy, relate to, and realise that the child who lives down the street, is just the same as them. Just with a difference [33].

Comedians: Josh Blue, is an American comedian with Cerebral Palsy who won an American TV show called *Last Comic Standing*. I have used one of his appearances on the show in my courses when I can find the captioned version, which is sometimes available and then seems to disappear.

Museums: The Smithsonian National Museum of American History, which is one of a group of national museums in Washington, D.C., has featured disability-related exhibits for many years now. Several years ago, the Museum initiated an online exhibit called, "Everybody: An Artifact History of Disability in America." On the webpage titled "Place" a historic and well-known poem, "Disabled Country," by my friend Neil Marcus is featured. Neil doesn't recall exactly when he wrote this poem, but it was sometime in the mid-1980s.

“Disabled Country” (n.d.)

by Neil Marcus

If there was a country called disabled, I would be from there.
I live disabled culture, eat disabled food, make disabled love,
cry disabled tears, climb disabled mountains and tell disabled stories.

If there was a country called disabled,

Then I am one of its citizens. I came there at age 8. I tried to leave.

Was encouraged by doctors to leave. I tried to surgically remove myself from disabled
country but found myself, in the end,
staying and living there.

If there was a country called disabled,

I would always have to remind myself that I am from there. I often want to forget. I
would have to remember...to remember.

In my life's journey I am making myself

At home in my country [22].

Movies: While many popular movies have included disability as a focus, the actual portrayals are not usually what disability advocates want to see. Therefore, I want to share some less well-known aspects of movies and disability. First, while I'm personally not a fan of horror movies, zombies, or vampires, I couldn't help but be impressed by what I read about a movie called,

Spring Break Zombie Massacre. Created and starring two teenagers with intellectual disabilities, who met in grade school at a Special Olympics, and funded via Kickstarter, this movie is described as the ultimate teen zombie movie. The pair are heroes with bionic superpowers who are the only ones able to stop the zombies [29].

Quite different are the efforts of transgender, disabled director Dominick Evans, who has over 21,000 followers on Twitter and runs a regular Twitter conversation about film called #FilmDis. This is described as a discussion of “Equality in Film in front of and behind the camera” [14].

Finally, filmmaker and parent, Dan Habib's 2009 documentary, *Including Samuel*, featured his son and four other families who experience disabilities:

Before his son Samuel was diagnosed with cerebral palsy, photojournalist

Dan Habib rarely thought about the inclusion of people with disabilities.

Now he thinks about inclusion every day. Shot and produced over four years,

Habib's award-winning documentary film, *Including Samuel*, chronicles the Habib family's efforts to include Samuel in every facet of their lives. The film honestly portrays his family's hopes and struggles, as well as the experiences of four other individuals with disabilities and their families. *Including Samuel* is a highly personal, passionately photographed film that captures the cultural and systemic barriers to inclusion [16].

Literature: There is a lot of literature featuring disability, including my own work. One of my favorite sites these days is called, “Disability in Kidlit”, which is, “is dedicated to discussing the portrayal of disability in middle grade and young adult literature. We publish articles, reviews, interviews, and discussions examining this topic from various angles—and always from the disabled perspective” [9].

Music: In February 2015, in a blog called, “My Top 25 Disability Pride Songs,” I wrote:

I love music, and as someone who came of age as a protester in the late 1960s and early 1970s, I appreciate how music, protest, culture, and change,

connect.... In compiling these songs, I included a variety of genres, cultures, and countries, because musicians with disabilities are creating in all of them and because, with international access, those of us in the U.S have access to, and are influenced by, what is happening all over the world [6].

This seems like a great place to recognize the work of my friend, Leroy Moore, founder of the Krip Hop Nation. While Krip Hop takes its name in part from its revolutionizing of Hip Hop music, it is also self-described as “More than Music.” And in that sense, I want to share Leroy’s article, “New Term Using History Internationally to come up with the Present: AfroKrip:”

In my vision there is a process or steps to get to AfroKrip. AfroKrip at the highest level is a common political stage where the person is comfortable with their identity as a person with a disability and are throwing off the mainstream brainwashing of overcoming or hiding disability to also reach beyond themselves to others for community and discovery of history building on arts and struggles of our African disabled ancestors [24].

As we discuss Disability Culture(s) it is vital to recognize that there is not a monolithic Disability Culture. There are, like with disabilities themselves, dynamic, constantly changing, and newly-discovered disabilities—and cultures, such as Leroy describes above.

While I’m a bit older than Leroy, there are a whole slew of activists in the U.S., who describe themselves as Generation ADAers. One of those young folks is a black woman named Vilissa Thompson, who’s created a stir with blog posts via her website, “Ramp Your Voice!” Vilissa, who I know from the Internet, writes that she will use “Ramp Your Voice!” to:

spotlight the issues and barriers of people with disabilities, as well as create effective social and political changes to ensure that all people have the ability to succeed and prosper, regardless of their ability, ethnicity, religion, socioeconomic status, educational level, or place of origin [31].

Thompson has been doing this with posts like, “[#DisabilityTooWhite: Making the “Good Trouble” in Advocacy,](#)” in which she also created the Twitter hashtag “#DisabilityTooWhite.” She described why she did this:

Alice Wong, a dear friend and fellow advocate, shared an article about disability and beauty that showcased the “standard” imagery of beauty for disabled women: disabled White women. In Alice’s tweet and response, she shared her frustration regarding the lack of diverse representation about who we are as a collective group, and I and many others, chimed in with similar sentiments. While I was tweeting my thoughts, an idea popped into my mind, and I started writing #DisabilityTooWhite in my tweets [30].

This hashtag quickly went viral and the conversation continues. Which given the presence of both Vilissa and Alice is no shock.

I didn’t know, or know of, Alice Wong before moving the Bay Area in 2014, but I quickly learned about her. We have become friends, but it is also fair to say I’m a huge fan of Alice and her work. A year or two ago, when we in the U.S. were thinking of different ways to celebrate the 25th anniversary of the signing of the ADA in 2015, Alice conceived the Disability Visibility Project, which is described as:

an online community dedicated to **recording, amplifying, and sharing** disability stories and culture. The **DVP** is also a community partnership with StoryCorps, a national oral history organization. One individual, Alice Wong, runs the **DVP** (with the support of several volunteers). Our aim is to create

disabled media that is...intersectional, multi-modal, and cross-platform. Like a virus invading a host organism, stories by disabled people can alter the structure and very DNA of mainstream media. Transformative culture change from the inside/outside/every direction [12].

Alice also has the distinction of being the first person to visit the White House robotically [27].

Parades and Protests: When I was a young(ish) advocate in the 1980s, I met a woman from Boston who talked about and implemented a Disability Pride Parade in 1990. Unfortunately, she died young and so did that Parade. But then Sarah Triano, of the “Disability Pride” definition, became a primary force in developing Disability Pride Parades in Chicago in the early 2000s. The first was held in 2004 and has been an annual tradition every since. It has also grown and I had the pleasure of being Grand Marshal in the 2005 Chicago parade and marching a few years later in a Stockholm parade.

Parades and Protests may have similar themes: gathering to celebrate; marching to protest. ADAPT has been around since the early 1980s, first protesting the lack of wheelchair accessible buses and over the years moving to a focus on community integration. Photographer Tom Olin, who has been at many ADAPT protests, is often considered the foremost photographic chronicler of the Disability Rights Movement [11].

In discussing this presentation a question I was asked was how disability culture can be used to create change. I hope that you have seen ways that can happen. But I would also ask of each of you the following questions that may be useful in your everyday lives to use disability culture to create change. For example:

1. How would you create disability culture?
2. Can you facilitate the creation of culture?
3. How would you use examples of disability culture of which you’re already aware to create more disability culture?
4. How would you use Disability Culture to create change?

Three Taiwanese women combined protest and culture. Sandie Yi and Sleeve Yu protested in front of the Taiwan National Theatre and Concert Hall (NTCH). This building is being renovated after 30 years and a banner on the building reads “See You Next Spring (NTCH is scheduled to reopen in Spring 2017). The building is closed for renovation after 30 years of operation, but NTCH ignored the fact that they need to provide 12 wheelchair accessible seats by law (they had 5 and were going to add only one more). NTCH argued that adding wheelchair seats would affect the acoustic quality, create barriers to emergency evacuation and cause loss of revenues. Sandie provided real case studies and used examples from The Kennedy Center in the U.S. to counter some of the arguments presented by NTCH. NTCH was asked to respond to the demands of adding wheelchair seats within one month. After the meeting, Yi and Yu and a few disabled activists began critiquing NTCH via social media and attracted supporters and fellow-activists to join the fight. While waiting for NTCH to respond, Sandie and Sleeve then initiated an online photo event, asking people to share their experiences with attending inaccessible arts and culture events. They also asked people to name their hopes and dreams for a better and accessible arts and culture experience. They invited people to write their own words on paper and photograph themselves in front of the arts and culture venues (Personal Communication, August 2, 2016).

Grace Chang protested in front of the National Museum and Opera House about a lack of more seats for those using wheelchairs. Her protest poster read “Equal Rights for

Participating Culture. Give us more wheelchair seats.” According to the Accessibility Act to Public Buildings the building lacks a required 19 seats, but there have been no fines or penalties. (Personal Communication, July 31, 2016).

What ways might you use Disability Culture to celebrate, protest, and/or create change?

Music Videos: Another example of Disability Culture is one of my favorite videos, Mobility International’s “Loud, Proud and Passionate!” which shows women from all over the world creating change. A line from the video perhaps may be a Manifesto for how Disability Culture can be used for change: “Making our dreams come true, knocking down the barriers; changing the world, there’s nothing we can’t do” (

Thank you and let’s all move forward Promoting Disability Pride!

References:

1. ADAPT. Retrieved from www.adapt.org.
2. Axis Dance Company. (nd). Retrieved from <http://www.axisdance.org/>.
3. Blue, Josh. (2006-2016). Retrieved from <http://www.joshblue.com/>.
4. Brown, Steven E. (2003). "I Was Born (in a Hospital Bed)--When I Was Thirty-One Years Old," in *Movie Stars and Sensuous Scars: Essays on the Journey from Disability Shame to Disability Pride*. New York: iUniverse.
5. Brown, Steven E. (1994). *Investigating a Culture of Disability: Final Report*. Institute on Disability Culture. Available at: [https://www.academia.edu/6421438/Investigating a Culture of Disability Final Report](https://www.academia.edu/6421438/Investigating_a_Culture_of_Disability_Final_Report).
6. Brown, Steven E. (Feb. 2015). My Top 25 Disability Pride Songs. Retrieved from <http://www.instituteondisabilityculture.org/manifesto/-my-top-25-disability-pride-songs>.
7. Brown, Steven E. (1995). "Tell Your Story." In *Pain, Plain--and Fancy Rappings: Poetry from the Disability Culture*. Institute on Disability Culture. Retrieved from.
8. Brown, Steven E. (2003). "We Are Who We Are...So Who Are We?" *Movie Stars and Sensuous Scars: Essays on the Journey from Disability Shame to Disability Pride*. New York: iUniverse.
9. Disability in Kidlit. (nd). Retrieved from <http://disabilityinkidlit.com/>.
10. *Disability Rag*. Now accessible online via Ragged Edge Online at <http://www.ragged-edge-mag.com/>.
11. Disability Rights Center. Retrieved from <https://disabilityrightscenter.wordpress.com/projects/>
12. Disability Visibility Project. Retrieved from <https://disabilityvisibilityproject.com/>.
13. "Everybody: An Artifact History of Disability in America." (nd). Smithsonian National Museum of American History. Retrieved from <https://everybody.si.edu/>.
14. Evans, Dominick. (2007-2014). Retrieved from <http://www.dominickevans.com/>.
15. Finkelstein, Vic. 1987. "Disabled People and our Culture Development." First published in *DAIL (Disability Arts in London) Magazine*, 1987. Retrieved from <http://www.independentliving.org/docs3/finkelstein87a.pdf>
16. Habib, Dan (nd). *Including Samuel*. Retrieved from <http://www.includingsamuel.com/>.
17. Institute on Disability Culture. www.instituteondisabilityculture.org.
18. Johnson, M. (1987), Emotion and pride: The search for a Disability Culture. *Disability Rag*, January-February, pp. 4-10.
19. Josh Blue-Last Comic Standing (captioned version-sometimes available). Retrieved from <http://www.overstream.net/view.php?oid=tbu8ujrsutlc>.
20. *Last Comic Standing*. (July 10, 2016). Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Last_Comic_Standing.
21. Little, Laurie (May 7, 2010). Disability Pride Parade. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=mXAfwfg0jgdU&feature=related>.
22. Marcus, Neil (nd). Disabled Country. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=e8CLrv8dd-E&feature=youtu.be>.
23. Mobility International. (Jan. 4, 2011). Loud, Proud and Passionate! Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=uxxomUVsSik>.
24. Moore, Leroy. (June 1, 2016). New Term Using History Internationally To Come Up With The Present – AfroKrip. Retrieved from <http://kriphopnation.com/new-term-using-history-internationally-to-come-up-with-the-present-afrokrip/>.

-
25. Sheppard, Alice. (nd). Retrieved from <http://alicesheppard.com/>.
 26. *Silver Scorpion*. (2011). Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/54720383/Silver-Scorpion>.
 27. Souza, Pete. (July 20, 2015). Telerobot Meets President Obama At The White House For The First Time. *IFLScience!* Retrieved from <http://www.iflscience.com/technology/robot-meets-president-obama-white-house-first-time/>.
 28. *Spring Break Zombie Massacre*. (2016). Retrieved from <http://www.springbreakzombiemassacre.com/>.
 29. Squires, John. (July 1, 2016). Teenage Friends Unleash a Spring Break Zombie Massacre; Watch the Trailer! Retrieved from <http://www.dreadcentral.com/news/174551/teenage-friends-unleash-spring-break-zombie-massacre-watch-trailer/>.
 30. Thompson, Vilissa. (May 26, 2016). #DisabilityTooWhite: Making the “Good Trouble” in Advocacy. Retrieved from <http://rampyourvoice.com/2016/05/26/disabilitytoowhite-making-good-trouble-advocacy/>.
 31. Thompson, Vilissa (nd). Ramp Your Voice. Retrieved from <http://rampyourvoice.com/>.
 32. Triano, Sarah. Disability Pride. *Encyclopedia of Disability* (2006). Gary Albrecht, Ed. Thousand Oaks, CA: 2006, pp. 476-77. Retrieved from <http://www.disabilityprideparade.org/page-122470>.
 33. White, Dan. (2016). Department of Ability. Retrieved from <https://www.departmentofability.com/>.
 34. Wolfe, Kathi. (2012). Disability Pride Fast Becoming Genuine Cause for Celebration. *Independence Today*. Retrieved from <http://www.itodaynews.com/2012-issues/june2012/disability-pride.htm>.

М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің хабаршысы

Меншік иесі: ҚР Білім және ғылым министрлігінің «Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті» ШЖҚ РМК. №13405-Ж есепке алу туралы күәлігін 2013 жылдың 25 ақпанында ҚР Мәдениет және ақпарат министрлігі берген.

Басылуға 11.11.2016 ж. қол қойылды. Пішімі 60×90 1/8. Times гарнитурасы.

Кілемі 42,4 б.т. Таралымы 60 дана. Кітап-журнал қағазы. Тапсырыс №192.

М.Қозыбаев атындағы СҚМУ баспаханасында басылды. 150000, Петропавл қ., Пушкин к., 86.

Вестник Северо-Казакштанского государственного университета им. М.Козыбаева

Собственник: РГП на ПХВ «Северо-Казакштанский государственный университет имени Манаша Козыбаева» МОН РК. Свидетельство о постановке на учет №13405-Ж от 25 февраля 2013 г. выдано Министерством культуры и информации РК.

Подписано в печать 11.11.2016 г. Формат 60×90 1/8. Гарнитура Times.

Объём 42,4 усл.печ.л. Тираж 60 экз. Бумага книжно-журнальная. Заказ №192.

Отпечатано в СКГУ им. М. Козыбаева. 150000, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86.

Bulletin of M.Kozybayev North Kazakhstan State University

Owned by Republican State Enterprise «M.Kozybayev North Kazakhstan State University».
Certificate no.13405-Ж issued by Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan
on 25 February, 2013.

Signed for publishing on 11/11/2016. Size: 60x90 1/8. Font type: Times. Volume: 42.4 conventional lists.
Number of copies: 60. Order no. 192. Printed on office paper by M. Kozybayev NKSU Press, 86, Pushkin
street, Petropavlovsk, Kazakhstan, 150000.

