

Меншік иесі: **Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті мекемесі**
Собственник: **Учреждение Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова**

РЕДАКЦИЈАЛЫҚ АЛҚА

Бас редактор

Елюбаев М.С. - заң ғылымдарының докторы, профессор

Бас редактордың орынбасары	Редактор Кожухметова А.А. Корректор Сатпаева Ж.А.
Нұрмұханбет Д.Ы. - заң ғылымдарының кандидаты, доцент, РЗҒА мүшесі	
Редакциялық алқаның мүшелері:	А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің баспасы 020000 Көкшетау қ., Әуезов к., 189а тел.: (7162) 40 - 28 - 64
Досанова С.С. - педагогика ғылымдарының д-ры, профессор	
Елешев Р.Е. - а. - ш. ғылымдарының д-ры, ҚР ҰҒА академигі	
Еремеев А.Э. - филология ғылымдарының д-ры, профессор (Омск қ., РФ)	
Патласов О.Ю. - экономика ғылымдарының д-ры, профессор (Омск қ., РФ)	
Федосеев С.Г. - саясат ғылымдарының д-ры, профессор	
Каренова Г.С. - экономика ғылымдарының д-ры, профессор	
Шевченко Б.П. - биология ғылымдарының д-ры, профессор	
Башмаков А.А. - экономика ғылымдарының д-ры, профессор, ҰҒА академигі	
Агибаев А.Н. - заң ғылымдарының д-ры, профессор	
Зинченко С.И. - а. - ш. ғылымдарының д-ры, профессор	Басуға 08.09.2014 ж. қол қойылды Пішімі А4 «Снегурочка» көшірме қағазы Көлемі 11,25 б.б. Таралымы 500 дана. Бағасы келісім бойынша
Турлыбеков К.К. - медицина ғылымдарының д-ры, профессор	
Қусайнов К.К. - экономика ғылымдарының д-ры, профессор	
Мұсабаев Т.А. - техника ғылымдарының д-ры, ЖМ ХҒА академигі	
Айтүганов К.К. - экономика ғылымдарының д-ры, доцент	
Тесленко А.Н. - педагогика ғылымдарының д-ры, әлеуметтану ғылымдарының д-ры, профессор	
Тлеуберген М.А. - экономика ғылымдарының д-ры, профессор	
Нурмағанбетов Ж.О. - техника ғылымдарының д-ры, профессор	
Есмағанбет М.Г. - физ. - мат. ғылымдарының кандидаты, профессор	
Кононова Н.П. - экономика ғылымдарының кандидаты, доцент (Омск қ., РФ)	
Киреева У.Т. - педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент	Подписано в печать 08.09.2014 г. Формат А4 Бумага ксероксная «Снегурочка» Объем 11,25 п.л. Тираж 500 экз. Цена договорная
Жауапты редактор: Лепешев Д.В.	
Компьютерлік беттеу: Зволинский Е.Н.	
Рәсімдеу: Абишева С.И., Велькер Е.Е.	
	АМКУ баспасында басылды

Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің Хабаршысы. Ғылыми - білім беру журналы. Көкшетау, АМКУ, 2014. - 180 б.

Вестник Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова. Научно - образовательный журнал. Кокшетау, КУАМ, 2014. - 180 стр.

Редакцияның мекенжайы: 020000 Көкшетау қ., Әуезов к., 189а
Тел. (7162) 25 - 58 - 02; факс (7162) 25 - 42 - 59 каб. 204 Кожухметова А.А.
Е - mail: kuam - kokchetau@mail.ru

Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, 2014
Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген
Тіркеу куәлігі №10402 - Ж 10.10.2009 ж.

**1 СЕКЦИЯ
SECTION 1**

**СОЦИОКИНЕТИКА, ЮВЕНОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚАЗІРГІ
ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ. ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ДАМУЫНЫҢ
БОЛАШАҒЫ МЕН МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**ACTUAL PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY, PEDAGOGY, JUVENOLOGY,
SOCIALKINETICS. PROBLEMS AND PROSPECTS OF INNOVATIVE
EDUCATION DEVELOPMENT**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ,
ЮВЕНОЛОГИИ, СОЦИОКИНЕТИКИ. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Повстян Л.А., Абдульманова С.К. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	4
Аубакирова А.Е. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	9
Бекенова Д.У., Булатов Р.Т. ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ СРЕДИ СЛУШАТЕЛЕЙ ВЕДОМСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕДИЙ	13
Лепешев Д.В., Власенко Н.С. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ПРИМЕР ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА	17
Бекенова Д.У., Григорьева И.В. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ "ГРУППЫ РИСКА"	20
Бекенова Д.У., Григорьева И.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ «ГРУППЫ РИСКА»	24
Қушпаева Г.Б., Жақұпбеков К.А. ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ЗЕРТТЕУДІҢ КӨРСЕТКІШТЕРІ	27
Бекенова Д.У., Жансеитова А.С. РОЛЬ СУПРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ	31
Бекенова Д.У., Жансеитова А.С. СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ	37
Сенкубаев С.Т., Есмагулова Г.М. ЖАСӨСПІРІМ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	43
Бекенова Д.У., Исмагулова А.С. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ СПЕЦИФИКИ ИГРОВЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	45
Бекенова Д.У., Исмагулова А.С. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ	51
Кажкенова А.Ж. ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕВУШЕК: ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕВОЧЕК-ШКОЛЬНИЦ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИНСТВУ	57
Капарова К.А. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	61
Бекенова Д.У., Карабатыров Б.Ж. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗАПАСА НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ ПРИ ГРАЖДАНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕДИЯХ СССР	65
Сенкібаев С.Т., Қарипова Б.А. МАҒЖАН ЖҰМАБАЕВТЫҢ ТӘРБИЕЛІК ИДЕЯЛАРЫ	71
Сенкібаев С.Т., Қарипова Б.А. M. ZHUMABAEV'S EDUCATIONAL HERITAGES AT SCHOOLS IN THE COURSE OF TRAINING TO PUPIL TO PATRIOTISM, TO VALUES INHERENT IN THE MANKIND	74
Қоңғулова Г.Н. ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ СИНОНИМДЕРДІҢ КӨРКЕМ ӘДЕБИЕТТЕ БЕРІЛУ ЖОЛДАРЫ	77
Махметова А.У. ҚАЗАҚ АҒАРТУШЫЛАРЫНЫҢ ТӘЛІМ – ТӘРБИЕЛІК ІЛІМДЕРІН ОҚУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ЖОЛДАРЫ	80
Повстян Л.А., Мусина Ш.К. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТА С ИХ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРОЙ	84
Повстян Л.А., Мусина Ш.К. КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	88
Повстян Л.А., Мустахимова Т.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	92
Кенжеғалиев К.К., Мухамеджанова Ж.М., Жусупова Р.К. ЖҮСІП БАЛАСАҒҰНИ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГИКА МӘСЕЛЕЛЕРІ	94
Бекенова Д.У., Мынбаева С.Н. ТИПОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕГО СТРУКТУРА	97
Бекенова Д.У., Мынбаева С.Н. ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	99
Иванкова Н.В., Нургасимова Г.Е. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	100
Повстян Л.А., Оспанов А.Д. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РОЛЕВЫХ ИГР	104
Бекенова Д.У., Булатова С.Б. ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ПОДРОСТКАМИ, НОСИТЕЛЯМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	108

Жумагулова Н.С., Садвакасова Т.З. О ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	112
Жумагулова Н.С., Садвакасова Т.З. ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	117
Повстан Л.А., Досмагамбетов Н.А. К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	122
Повстан Л.А., Кукурика Т.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ	127
Абишева С.И., Жусупова Г.К. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	129
Повстан Л.А., Досмагамбетов Н.А. К ВОПРОСУ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	132
Повстан Л.А., Кукурика Т.А. ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ	136
Иванкова Н.В., Абуов Е.А. ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ОФИЦЕРОВ В УСЛОВИЯХ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	139
Повстан Л.А., Ахметова Д.Б. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	144
Повстан Л.А., Курманова Р.К. КОПИНГ – ПОВЕДЕНИЕ КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	149
Абишева С.И., Жусупова Г.К. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	152
Рахметова О.В. ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	156
Кушпаева Г.Б., Шарипова А.М. АБАЙ МЕН АЛАШТЫҢ ЗИЯЛЫЛАРЫ АРАСЫНДАҒЫ КӨРКЕМДІК САБАҚТАСТЫҚ	161
Кушпаева Г.Б., Шарипова А.М. АБАЙ ҚҰНАНБАЕВ ЖӘНЕ МҰХТАР ӘУЕЗОВ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ҚАЙНАР КӨЗДЕР	166
Иванкова Н.В., Шукеева Б.К. РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	173
Бекенова Д.У., Шумушпаева А.А. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН И СРАВНЕНИЕ С СИСТЕМАМИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДРУГИХ ВЕДУЩИХ СТРАН	177

**1 СЕКЦИЯ
SECTION 1**

**СОЦИОКИНЕТИКА, ЮВЕНОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ
ҚАЗІРГІ ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ. ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ
ДАМУЫНЫҢ БОЛАШАҒЫ МЕН МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**ACTUAL PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY, PEDAGOGY, JUVENOLOGY,
SOCIALKINETICS. PROBLEMS AND PROSPECTS OF INNOVATIVE
EDUCATION DEVELOPMENT**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ, ЮВЕНОЛОГИИ, СОЦИОКИНЕТИКИ.
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 371.3 – 056.317

**ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРМЕН ЖҮЙЕЛІ ЖҰМЫСТЫ
ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РАБОТЫ
С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

FEATURES OF FORMATION OF WORK SYSTEM WITH GIFTED CHILDREN

**Повстан Л.А. - к.псих.н., доцент
Абдильманова С.К. - магистрант, КУАМ**

Аңдатпа

Дарынды және талантты балалармен жұмыс істеудің ең басты факторы тәрбие, оқыту, қолдау, анықтау үшін жағдай жасау және дарынды балалардың жеке қабілеттерін дамыту, дарынды және қабілетті балаларды анықтауда мақсатты жүйені құру болып табылады. «Көкше-Дарын» ФПО жобасы – біздің облысымыздың интеллектуалды болашағын анықтау және дамудың қажетті элементі. Дарынды және талантты балаларды анықтау және оқыту қазіргі уақытта өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Аннотация

Главным фактором работы с одаренными и талантливыми детьми является создание условий для выявления, поддержки, обучения, воспитания и развития индивидуальных задатков одарённых детей, создание системы целенаправленного выявления одарённых и способных детей. Проект НПЦ «Кокше-Дарын» - необходимый элемент развития и выявления интеллектуального будущего нашей области. Так как выявление и обучение одаренных и талантливых детей остается до сих пор актуальным в наши дни.

Annotation

The main factor of work with gifted and talented children is creation of conditions for educating, supporting, teaching, educating and developing individual abilities of gifted children, creation of purposeful educating system of gifted and talented children. The project of SPC “Kokshe-Daryn” is essential element of developing and educating intellectual future of our region. As educating and teaching of gifted and talented children is relevant up to now.

Одаренность как феномен по-прежнему остается загадкой для большинства членов общества. Для широкой общественности наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько, прежде всего, их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации. Забота об одаренных детях сегодня - это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра.

Одаренные дети как особый объект общественного, научного, образовательного, внимания выделился достаточно давно. Искусство литература, историография, традиционно внимательны к истокам одаренности детей и методам их изучения. К настоящему времени мировая практика накопила немалый опыт изучения и поддержки одаренности детей.

С 1975 года существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию детей, организует международные конференции. В ряде стран успешно работают институты и центры по работе с одаренными детьми.

В Республике Казахстан также наработан определенный организационно-педагогический опыт работы с одаренными детьми. На протяжении многих лет успешно работают республиканские школы-интернаты с физико-математической специализацией, углубленным изучением казахского языка и литературы, специализированные музыкальные школы-интернаты им. А. Жубанова, К. Байсеитовой, спортивные школы олимпийского резерва, учебные комплексы «школа-колледж-вуз», осуществляющие непрерывность образования детей и молодежи.

Вносят свою лепту в работу по выявлению и обучению одаренных детей и молодежи функционирующие в республике учреждения образования нового типа: гимназии, лицеи, школы с гимназическими и лицейскими классами, полиязычные, общеобразовательные школы с углубленным изучением различных предметов, дома творчества, частные школы. Поиск одаренных и талантливых детей осуществляется в ходе подготовки и проведения предметных олимпиад, турниров знаний, турниров знатоков, музыкальных и художественных конкурсов и фестивалей, летних школ-лагерей, сессий Малой академии наук, учебно-творческих конференций.

Итоги Республиканских олимпиад свидетельствует о достаточно высоком уровне организации учебно-воспитательного процесса в специализированных школах и в школах нового типа. Если по результатам Республиканских предметных олимпиад школьников 2012/13 учебного года 16 призеров из 66 приходятся на долю этих учебных заведений, то в 2013/14 учебном году 16 призеров 72. Хорошие результаты показывает команда Республики Казахстан на Международных олимпиадах по естественно-математическим предметам. ОСШИОД №1 г. Кокшетау, ОСШИОД №2 г. Астана, ОСШИОД №3 г. Кокшетау. Члены Международной сборной Казахстана не раз становились призерами школьных олимпиад, проводивших в различных странах мира.

В настоящее время значение работ этого направления настолько широко осознанно и принято, что, по выражению доктора психологических наук Н. С. Лейтеса, вряд ли надо сейчас доказывать, как важно своевременно выявлять и поддерживать проявления одаренности. Общественное государственное внимание к одаренным детям, подросткам, юношам и девушкам обусловлено с одной стороны тем, что одаренные люди в сравнении с другими своими соотечественниками способны внести большой вклад в научно-техническое, информационное и культурное развитие страны. Но высокая энергетическая активность и постоянная интеллектуальная инициативность при отсутствии управленческого внимания и помощи могут выливаться в личностно и социально опасные поступки и действия, с другой стороны.

Каких же детей охватывает система выявления и поддержки одаренности? При всем богатстве научно-исследовательских и научно-практических работ, монографий, статей по данной проблеме общепринятого ответа на этот вопрос все еще нет. Не случайно деятельность любого коллектива, работающего с одаренными детьми, начинается с определения наиболее емкого и практического применения одаренности.

Для исследования проблемы управления системой работы с одаренными детьми нам необходимо разобраться с базовым понятием этого феномена. К настоящему времени по изучению одаренных детей накоплена значительная философская, психолого-педагогическая, методическая литература. Своими корнями эта проблема уходит вглубь веков. Исторический экскурс психолого-педагогической мысли о способных и одаренных детях предпринят Ж.О. Умбетовой в диссертации «Методические основы выявления и разви-

тия интеллектуального потенциала одаренных детей в процессе обучения математики (на примере начальных классов)». Исследователем на основе теоретического анализа философской, психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов, в том числе и казахстанских, прослеживаются разные концептуальные подходы к определению интеллектуального потенциала одаренных детей: идеалистические, материалистические, теосовские точки зрения. Автор определяет структуру одаренности детей начальных классов в области математики и методики их диагностики.

Проблемы способностей и одаренности личности были предметом изучения многих ученых, просветителей Средней Азии и Казахстана.

Вопросами одаренности детей занимались зарубежные и отечественные психологи. Известны крупные исследования в области психологии творческой одаренности американцев Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. На основе идей психологов Дж. Кэррола и Б. Блума их последователями была разработана методика обучения одаренных детей. Изучением особо одаренных детей занимался Ж. Брюно. (“Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика”) [6].

Проблемы одаренности изучали психологи: Матюшкин А.М. в работе “Концепция творческой одаренности” и др., Шумакова Н.Б. в ряде своих работ, Чистякова Г.Д. в статье “Творческая одаренность в развитии познавательных структур”, Юркевич В.С. в “Проблемах диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога” [5].

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Но не следует забывать, что в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи.

Следует помнить также, что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения. Одаренный ребенок не терпит давления, притеснений, окриков и это может вылиться в проблему. У такого ребенка трудно воспитывать терпение, усидчивость и ненавязчивость. Необходима огромная нагрузка ребенка, с дошкольного возраста его следует приобщать к творчеству, создавать обстановку для этого.

Для развития своих талантов одаренные дети должны свободно распоряжаться временем и пространством, обучаться по расширенному учебному плану и чувствовать индивидуальную заботу и внимание со стороны своего учителя. Широкие временные рамки способствуют развитию проблемно-поискового аспекта. Здесь важно не то, что изучать, а то, как изучать. Если одаренному ребенку предоставлена возможность не спешить с выполнением задачи и не перескакивать с одного на другое, он наилучшим образом постигнет тайну связи между явлениями и научится применять свои открытия на практике. Неограниченные возможности анализировать высказанные идеи и предложения, глубоко вникать в существо проблем способствуют проявлению природной любознательности и пытливости, развитию аналитического и критического мышления.

Сегодня появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, они всего лишь капля в море психологических проблем, появляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время.

Младший школьный возраст — период впитывания, накопления и усвоения знаний, а значит, важнейшей проблемой нашего общества является сохранение и одаренность. Перед учителями начальных классов стоит основная задача — способствовать развитию каждой личности. Поэтому важно установить уровень способностей и их разнообразие у наших детей, но не менее важно уметь правильно осуществлять их развитие. У одаренных детей четко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности — это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду и самопознанию [12].

Одаренных детей необходимо выявлять в начальных классах. В начальной школе учитель видит ребенка с различных сторон, как в урочной, так и во внеурочной деятельности (в этом во многом и заключается особенность начальной ступени обучения).

Дать ребенку веру в то, что он уникален и может многое - это важный шаг, для того, чтобы одаренность, прежде всего, увидеть. А, увидев, не потерять и пытаться развивать, направлять в нужное русло. Самое главное определиться в том, что это, прежде всего, необходимо самому ребенку, его родителям, и оказывать всяческую в этом помощь. В выявлении талантов у детей большую роль должны играть родители.

На данном этапе очень важны предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны, различные конкурсы и викторины, словесные игры и забавы, проекты по различной тематике, ролевые игры, индивидуальные творческие задания и т. д.

В подготовку и проведение этих мероприятий активно включаются и родители. Ежегодно дети нашей области принимают активное участие в Международных интеллектуальных конкурсах «Акбота», «Русский медвежонок», «British Bulldog», «Золотое руно», «Кенгуру-математика для всех», «Человек и природа», «Кенгуру-лингвист» пробуют свои силы в различных школьных, предметных, олимпиадах.

Целью работы с одаренными и талантливыми детьми считаю создание условий для выявления, поддержки, обучения, воспитания и развития индивидуальных задатков одаренных детей еще с начальной школы.

Из этой цели выделяю следующие задачи:

1. изучение научно-методической и психолого-педагогической литературы по данной проблеме;
2. создание системы целенаправленного выявления одаренных и способных детей;
3. развитие способностей талантливых детей в урочной и внеурочной и внеклассной деятельности;
4. обмен опытом с педагогами по работе с одаренными детьми.

Принципы моей педагогической деятельности в работе с одаренными и способными детьми:

1. принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
2. принцип возрастания роли внеурочной деятельности;
3. принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
4. принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии педагога;
5. принцип свободы выбора учащимися дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества.

Направления, формы и методы работы с одаренными детьми.

В качестве основных направлений работы с одаренными детьми можно выделить следующее:

- а) систему преемственных связей среды и методов развития детей при переходе в школу из дошкольного учреждения;
- б) создание условий для индивидуализации обучения одаренных детей в начальной школе;
- в) систему дополнительного образования, предназначенную для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей и позволяющую обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности [10, 11].

Еще лучше и эффективней была бы налажена работа по одаренным детям в области, если бы у нас открыли областной научно-практический центр по работе с одаренными детьми «Кокше-Дарын». Статистика показывает, что в тех областях где работают центры «Дарын» высокие показатели.

В настоящее время требуется более глубокое и всестороннее исследование выявления и обучения талантливых и одаренных детей в школе на региональном уровне образования,

где отдельной темой исследования является работа с одаренными детьми непосредственно с образовательными учреждениями. Специальное исследование должно быть посвящено вопросу подготовки будущих учителей к работе с одаренными детьми.

Работа педагога с одаренными детьми — это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одаренных. Он требует постоянного роста мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

Таким образом, реализация проекта через открытие в областном центре областного научно-практического центра «Кокше-Дарын» позволит обновить содержание учебно-воспитательного процесса и как следствие обеспечения условий по поддержке одаренных детей. Проект актуален и реалистичен с точки зрения достижения цели.

В заключение хочу сказать, что работа педагога с одаренными детьми — это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одаренных. Он требует постоянного роста мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

К сожалению, еще очень мало сделано для детей, превосходящих свою возрастную норму в различных отношениях. Между тем, именно одаренные люди способны внести наибольший вклад в развитие общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажанова Л.М. Способы выявления одарённых детей в начальных классах. М.: Наука, 2011. 5-9 с.
2. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. - М.: Наука, 1994. - 220 с.
3. Бурменской Г.М. и Слуцкого В.М. Одаренные дети. - М.: Наука, 1991. - 545 с.
4. Лейтеса Н.С. Психология одаренности детей и подростков. - М.: Наука, 2000. - 328 с.
5. Склокина Н. (2010) «Современный педагог - личность и профессионал», [онлайн на: <http://www.ug.ru>].
6. Ананьев Б.Т. Психология личности. - М.: Наука, 2008. - 185 с.
7. Дружинин В.Н. Психология. - М.: Наука, 1997. - 165 с.
8. Научно-педагогический журнал «Білім - Образование», 2007., №6, 106-110 с.
9. Научный практический журнал «Одаренный ребенок», 2012., №5.
10. Научный практический журнал «Завуч», 2000., №1, 63-66 с.
11. Научный практический журнал «Завуч», 2012., №2, 71-73 с.
12. Инновационная педагогическая деятельность по проблеме одаренности в Казахстане. - Астана: «Дарын», 2005. - 284 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE

ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУДА КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Аубакирова Ардак Есимсеитовна - учитель русского языка и литературы
ЭШГ №13 «ЭКОС», г. Кокшетау

Аннотация

В данной статье рассматривается одна из самых актуальных проблем сегодняшней школы: о достижении всеобщей грамотности. Особое внимание уделяется важности применения компьютера с позиций лично-ориентированного и коммуникативного подходов и поиску наиболее приемлемых методов и средств обучения.

Аңдапта

Бұл мақалада бүгінгі мектептің ең өзекті мәселелерінің бірі бәрине бірдей қолжетеліді компьютерлік сауаттылық туралы қарастырылған. Коммуникативтік және жеке тұлғаға бағытталған оқытуда компьютерді тиінді қолдану үшін қажетті әдіс-тәсілдерді табу жолдарына ерекше көңіл бөлінген.

Annotation

This article is examined one of the most pressing problems of today's schools: about achieving the universal computer literacy. Particular attention is paid to the importance of applying from the standpoint of student-centered and communicative approaches and find the most appropriate methods and teaching aids.

В Послании Президента Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире»: «Предстоит создать специализированные направления обучения, которые сфокусировались бы на информационных технологиях и новых формах распространения информации», на сегодняшний день система образования основана на новых педагогических технологиях и требует широкого повсеместного использования информационных средств [4].

Использование новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе – это требование современного времени.

Информационно-коммуникационная технология основывается на работе с ЭВТ, использовании компьютера в образовательном процессе, моделировании, применении электронных учебников, интерактивных инструментов, при работе с Интернетом. Применение ИКТ в учебном процессе дает немало пользы для развития будущего поколения, создает педагогические и психологические благоприятные условия для всестороннего развития талантливому, деловому и творчески развитому человеку.

В условиях стремительного роста научно-технической информации компетентность и конкурентоспособность человека на рынке труда зависят от многих факторов, в том числе и от того, насколько он владеет практическими умениями и навыками в области информационных и коммуникационных технологий, а также способностью самореализоваться, самосовершенствоваться в профессии, быть готовым к изменению вида деятельности, т.е. проявлять экономическую активность.

Внедрение современных информационных технологий и усложнение процесса труда в настоящее время необходимость овладения подрастающим поколением широким спектром знаний и умений. Однако возможности самого человека, его низкая мотивация к обучению, соответственно продуктивность усвоения знаний не позволяют достичь должного уровня компетенций в образовании. Современный человек должен владеть знаниями практически во всех областях науки [2].

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль учителя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы ученика, выступить в качестве проводника в разнообразнейшей информации, способствуя са-

мостоятельной выработке у ученика критериев и способов ориентации, поиске рационального в информационном потоке [1].

В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание). Самостоятельная деятельность по овладению различными видами речевой деятельности, формированию необходимых навыков и умений является спецификой данной области знания. Отсюда, с одной стороны, необходима более гибкая система образования, позволяющая приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому. С другой стороны, при этом обучаемый должен не только владеть пользовательскими навыками работы с компьютером, но и способами работы с аутентичной информацией, с которой он встречается в различных ресурсах Интернет. Речь идет о том, что учащиеся должны хорошо владеть различными видами чтения: изучающим, поисковым, ознакомительным; работать с электронными справочниками и словарями [2].

Другими словами, успешность и качество дистанционного обучения в большей мере зависят от эффективной организации и методического качества используемых материалов, а также руководства; мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

В настоящее время общепризнанно, что современная система образования вступила с появлением Интернета, благодаря интенсивному освоению возможностей новых информационных технологий, в новую фазу своего развития. В этом контексте актуальной задачей становится совершенствование дидактической теории обучения применительно к новым образовательным условиям. Усилия многих теоретиков и практиков образования сегодня сосредоточены в области компьютерных технологий обучения и связанных с этим различных видов организации учебной деятельности [1].

Эта система представляет собой целенаправленный процесс конструирования новых знаний на основе познавательной деятельности обучающихся, развитии интереса и мотивации к учению.

Т.И. Ильина отмечает, что интенсификация учебного процесса - это, прежде всего обеспечение прочного усвоения строго отобранного круга профессионально необходимых знаний и выработка соответствующих умений и навыков в оптимально допустимые интересы общества сроки.

Иначе говоря, высокое качество преподавания за счет строгого отбора учебного материала и применения активных методов обучения, способствующих выработке у учеников таких знаний, которые могут иметь в будущем практическую ценность.

Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает реальные возможности повышения качества образования. Однако следует признать, что уровень информатизации учебной деятельности остается еще достаточно низким. В части развития информационных образовательных технологий главную роль должна сыграть школа, среди первоочередных задач которой: развитие компьютерного обучения и создание электронных библиотек, модернизация и развитие существующей сетевой инфраструктуры.

На сегодняшний день учитель должен уметь хорошо ориентироваться в огромном количестве Интернет – ресурсов, которые обеспечивают овладение русским и другими языками в единстве с культурой его носителей, а также в значительной момент времени (на учебном занятии или во время выполнения домашних заданий), компьютер выступает только как средство обучения. Какое бы программное обеспечение на нем ни стояло, с какой бы учебной степени облегчают работу учителя и повышают эффективность обучения.

Ведущей целью обучения русскому языку в школе является коммуникативная – формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения извлекать достаточно полную информацию при чтении текстов, умения понять собеседника, а также выразить свою мысль, точку зрения устно и письменно [1].

Коммуникация – это связь, общение между двумя или несколькими людьми. В ней реализуется коммуникативная потребность людей в информационном обмене.

Эта потребность проявляется, непосредственно, в настоящее время, время информационных технологий, в век компьютеризации и технологизации всех сфер жизни и деятельности человека.

Именно сейчас, когда наша страна, наши люди имеют огромную возможность проявить себя, свои знания, силы в различных отраслях науки, техники, не говоря уже о культуре, искусстве и спорте, и не только в нашей стране, но и за рубежом.

Коммуникативная компетентность, а именно, умение владеть словом, умение владеть Интернетом, умение создать текст деловой, научный, художественный, в зависимости от коммуникативной компетенции – эта та задача, которая стоит перед учителем, какой бы предмет он не преподавал.

Интернет - ресурсы можно использовать в различных видах образовательной деятельности: включение в контекст урока аутентичных материалов сети, самостоятельная работа учеников с целью поиска информации в рамках заданной темы, обучение на дистанционных курсах или получение дистанционного образования. Существуют различные виды интеграции Интернет – ресурсов в учебный процесс: использование готовых обучающих материалов, применение коммуникативных служб для участия в обсуждении по заданной теме, создание и использование веб-страниц и веб – сайтов [4].

В нашей школе-гимназии ЭШГ №13 «ЭКОС» учителя широко используют компьютерные технологии, как на своих занятиях, так и для организации самостоятельных действий. Использование новых информационных технологий, Интернет – ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учеников, их уровня знаний и склонностей.

В нашей школе имеется мультимедийный кабинет, интерактивные доски, на языковых кафедрах учителя используют мультимедийные лингафонные кабинеты, с которыми ученики работают с большим удовольствием. Данные технические средства облегчают организацию работы учителя на занятиях, дают возможность проявлять творчество учеников и их активность.

Интерактивные доски создают условия для более быстрого восприятия информации учениками на уроках. На ПК можно работать со всеми имеющимися программами, но в то же время, объем экрана не дает возможности работать всем учащимся. Использование различных мультимедийных ресурсов делают урок интересным и живым.

С помощью различных мультимедийных ресурсов она дает возможность учителю точно и ясно довести до ученика материал, в результате чего и учитель, и ученик в полном объеме охватывает весь материал.

Занятия русского языка в компьютерном классе отличаются своим разнообразием, повышенным интересом учеников к русскому языку, эффективностью обучения.

Каждый ученик проявляет свои умения, старается добиваться лучших результатов.

Ученики могут использовать мультимедийные элементы в своих домашних работах (готовят презентации, проектные задания по определенным темам), пользоваться электронной библиотекой для выполнения домашних заданий. Наши учителя постоянно пополняют электронный фонд для изучения и закрепления грамматического материала, а также страноведческих тем. В рабочие учебные планы учителей включено большое количество электронных уроков, составленных учителями.

Интернет – ресурсы помогают преодолеть некоторые недостатки традиционных методов обучения. Их использование повышает активность учеников и меняет роль учителя, он становится консультантом и координатором. При интеграции Интернет – ресурсов в учебный процесс возрастает уровень мотивации учеников, повышается стремление самостоятельно найти и изучить необходимую информацию. И, пожалуй, одним из основных достоинств Интернета является доступ к неограниченному количеству свежей информации и их огромный выбор.

Использование информационных технологий в образовании обусловлено серьезными объективными причинами. Они способны в несколько раз повысить эффективность обучения. Компьютерное обучение позволяет усваивать за единицу времени больше учебных понятий, повышение скорости усвоения материала - одна из самых сильных сторон информационных технологий, но далеко не единственная.

При рассмотрении процесса обучения в каждый отдельно взятый программой обучающийся не работал, он использует компьютер как любое другое средство обучения (например: кино и видеопроекторы, таблицы, схемы, карты и другие наглядные пособия). Однако ситуация полностью меняется, если мы рассмотрим процесс обучения в динамике (на протяжении какого-то промежутка времени). В этом случае компьютер берет на себя еще и функции учителя.

Программы, заложенные в компьютере, сами проводят оценку совершенных действий.

В настоящее время на рынке средств обучения появилось много принципиально новых средств обучения. Имеется большое разнообразие не только учебно-методических комплектов, но и целых курсов на комплект – дисках.

Их можно использовать в различных учебных ситуациях, если четко понимать, как они могут вписаться в учебный процесс.

Говоря о преимуществах работы учеников с компьютером, следует еще раз назвать его бесспорные достоинства: возможность реализации принципа индивидуальности, наличие моментальной обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий учеников. Ученик работает на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекаясь от содержания действий по решению задач, и имеет возможность развернутого контроля собственных действий. Кроме того, ученики оказываются в условиях эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны возможных негативных эмоций учителя или одноклассников. Основное свойство компьютерных систем состоит в том, что они построены именно для выполнения деятельности, организованной по алгоритму, в системе операций – именно поэтому для овладения языковыми средствами, элементами способа, действия, самым удобным является компьютер. Подводя итоги работы, обнаруживается следующее:

У обучаемых появился большой интерес к изучению предмета вследствие следующих моментов:

- «вывод на успех» на каждом уроке повышает самооценку учащихся;
- интересные и разнообразные формы работы с компьютером повышают мотивацию;
- организация ситуаций общения на уроке формирует легкость в общении и реализовала ведущую возрастную мотивацию – общение.

У учителей появляется азарт в работе, вызванный следующими обстоятельствами:

- профессиональным ростом при освоении новых подходов;
- удовлетворением от работы, где результат виден после каждого урока [3].

Компьютер в качестве средства деятельности используется также и как консультант учителя при принятии им решений, относящихся к диагностике учащегося, оценке учебного материала, выбору метода обучения и т.д. В качестве отд. способов применения компьютера как средства деятельности можно выделить использование его как средства деятельности педагога-исследователя, разработчика программных средств, специалиста в области К. о.

Применять ресурсы Интернета как источника информации для проведения исследований разных уровней – ученических, учительских или совместных целесообразно в связи с его огромным информационным потенциалом. Современное образовательное пространство наполняется новым содержанием, которое определяет формирование новой социальной идеологии, изменяет менталитет общества. Перед нами, учителями, стоит задача пересмотра элементов педагогического процесса, конструирования нового содержания, форм и методов обучения. Все это призвано обеспечить эффективность учебного процесса, направленного на обучение, развитие и воспитание ученика. Проведение контроля, коррекции и мониторинга с использованием КТ позволяет значительно сократить время и трудозатраты, существенно повысить информативность результатов. Они могут быть представлены в виде таблиц, графиков. Компьютерное тестирование, создание электронных тетрадей для контрольных работ не только разнообразят формы контроля знаний, но и помогут сделать их

более привлекательными для учащихся и обеспечить объективность результатов.

Все перечисленные характеристики учебной деятельности учеников при работе с компьютером позволяют освободить учителя от значительной части рутинной работы, такой как проверка выполнения упражнений, фронтального опроса, предъявления большого объема языкового материала и других повседневных действий. Это позволяет проводить занятие более эффективно, организовав режим активной коммуникации.

В соответствии с требованиями нашего времени информатизация общества, повышение педагогической квалификации в сфере использования ИКТ является основной задачей.

Мировой опыт использования Интернета в качестве способа общения с партнёрами, коллегами и единомышленниками показывает, что это направление зарекомендовало себя как наиболее многообещающее и перспективное. Множество людей, в том числе школьников, во многих странах мира используют Интернет как одно из основных средств общения. Отмечена устойчивая тенденция к развитию этого процесса.

Педагогическая ценность Интернета в том, что он предлагает каждому желающему возможность принять участие в разных сетевых телекоммуникационных проектах, которые по своей сути открыты, поликультурны и демократичны. Актуальность Интернета возрастает в связи с переходом к профильной школе.

Таким образом, педагогическая целесообразность использования интернет-технологий в учебной деятельности учителей и учащихся бесспорна, ибо в этом имеются большие возможности для развития самой исследовательской деятельности и технологий её проведения [5].

Новое время требует новых форм и содержания обучения!

ЛИТЕРАТУРА

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Полат Е.С. М., 1999.
2. Е.И. Машбиц «Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы», М: Педагогика, 1986.
3. Ильина Т.И. Новое в теории и практике обучения. - М. 1979 . вып. 4 - с. 11-28.
4. Методика работы с интерактивной доской под ред. З. Киябаева, 2011 год. Издательство «Арман - ПВ», Астана, 2011 г. стр. 3-6.
5. Теория и практика образовательной технологии. М: - 2004 г. стр. 100-112.

УДК 159.9.018

ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ СРЕДИ СЛУШАТЕЛЕЙ ВЕДОМСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

ВЕДОМСТВАЛЫҚ ОҚУ ОРЫНДАҒЫ ТЫНДАУШЫЛАР АРАСЫНДАҒЫ ШИЕЛЕНІС ЖАҒДАЙЛАРДЫН АЛДЫН АЛУ ЖӘНЕ ЕСКЕРТУ

PROPHYLAXIS AND PREVENTION OF THE CONFLICT SITUATIONS AMONG LISTENERS OF DEPARTMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент кафедры СПД, КУАМ
Булатов Р.Т. - магистрант специальности «Педагогика и психология», КУАМ

Аннотация

В данной статье рассматриваются методы профилактики и предупреждение конфликтных ситуаций среди слушателей ведомственных учебных заведений.

Аңдатпа

Бұл мақалада ведомствалық оқу орындарындағы тыңдаушылар арасындағы шиеленіс жағдайлардың алдын алу және ескерту тәсілдері қарастырылған.

Annotation

In this article it is considered methods of prophylaxis and the prevention of conflict situations among listeners of departmental educational institutions.

Оказание психологической помощи и поддержки в процессе профессионального и личностного становления сотрудника ОВД, создание благоприятной социальной и профессиональной среды, профилактика конфликтных ситуаций являются основными задачами в работе со слушателями в ведомственных учебных заведениях.

Конфликты во взаимоотношениях курсантов относятся к тем явлениям, которые оказывают существенное влияние на социально-психологический климат всего коллектива. Слово «конфликт» в переводе с латинского означает «столкновение» (борьба, несогласие, враждебность и др.).

Конфликт – это противодействие субъектов по поводу возникшего противоречия, действительного или воображаемого. Причиной конфликта может стать различие в целях, недостаточная информированность сторон о событии, некомпетентность одной из сторон, низкая культура поведения и др. Различные противоречия в процессе службы между слушателями возникают, и это естественно, так как интересы даже двух человек, не говоря уже о многих, никогда не могут совпадать полностью. Для конфликта характерны два основных признака. Первый – противодействие конфликтующих сторон (оппонентов). Оно выражается в общении, поведении слушателей, имеющих целью защитить свои интересы. Вторым признаком – переживание слушателями негативных эмоций по отношению друг к другу. Можно ли предупредить конфликты? Существует немало способов, которыми может воспользоваться слушатель, взаимодействуя с сокурсниками. Один из них – поддержание в ходе взаимодействия так называемого баланса ролей, взаимодействуя с сокурсниками, слушатель не должен доминировать над партнерами, а стремиться действовать на равных [2].

Следующий способ – поддержание баланса взаимозависимости в решениях и действиях. Каждому человеку присуще стремление к свободе и независимости. Однако свобода каждого из нас не может обеспечиваться за счет свободы тех, с кем мы взаимодействуем. Поэтому, если один слушатель считает степень своей зависимости от другого большей, чем он может допустить, то это может послужить причиной конфликтного поведения с его стороны. Во избежание конфликтов такого рода слушатель должен стремиться поддерживать комфортный баланс взаимозависимости. И еще один – поддержание баланса взаимных услуг. В курсантской среде принято помогать в службе, оказывать разного рода услуги. Например, подменить товарища в наряде, на какой-либо работе, помочь выполнить какое-то срочное задание и т.д. Анализ конфликтов между курсантами показывает, что многие осознанно или чаще всего подсознательно сопоставляют (сравнивают) услуги, которые оказали они, с теми, которые оказали им. Нарушение баланса взаимных услуг во взаимодействии слушателей чревато возникновением напряженности в их взаимоотношениях и может привести к конфликтам [2].

Целый ряд психологических предпосылок предупреждения конфликтов связан с умением слушателя грамотно общаться. Предконфликтная ситуация в процессе общения, как правило, возникает не внезапно, а постепенно. Важно вовремя определить, что эмоциональный накал спора начинает превышать максимально допустимый и грамотно прекратить его. Признаками обострения спора могут быть мимика, жесты, содержание, темп и тембр речи. Прекратить или сгладить обостряющийся спор можно следующими приемами: сказать, что в чем-то правы вы, а в чем-то ваш оппонент, что, кстати, обычно и бывает; свести проблему к шутке; перевести разговор на другую тему; уступить, если проблема спора не особенно важна и словесная уступка не обязывает к каким-то действиям по ее реализации; сказать, что, по-видимому, вы не успели всесторонне разобраться в проблеме и предложить оппоненту вернуться к ее обсуждению, например, завтра (когда эмоции улягутся) [1].

Важным условием предупреждения конфликтов является умение слушателя понимать сокурсника и не идти с ним на конфликт. В процессе общения сообщаемая партнером информация может теряться и искажаться, иногда существенно. Кроме того, партнер может оценивать обсуждаемую проблему не с тех же позиций, что и вы. Эти две причины, а не действительные противоречия между партнерами могут стать основанием для спора.

Терпимость к инакомыслию также может предотвратить возникновение конфликтов. Если вы обнаружили, что сокурсник в чем-то не прав, то не всегда надо обязательно об этом ему сообщать. Достаточно того, что вы сами разобрались в ситуации. Бывает так, что для пользы дела необходимо сообщить сокурснику, что он не прав. Правда, не всегда обязательно делать это при свидетелях, настаивать на том, чтобы он публично признал свою неправоту, да еще и покаялся.

Одним из условий предупреждения конфликтов является забота курсанта о снижении своей собственной тревожности и агрессивности, так как это сказывается и на характере взаимоотношений слушателя с сокурсниками, повышая его конфликтность. Снижать собственную тревожность и агрессивность можно, например, используя соответствующую аутогенную тренировку, физические упражнения, организуя для себя полноценный отдых, поддерживая благоприятный социально-психологический климат во взводе и т.п. [2].

Кроме того, слушателю желательно уметь оценивать свое текущее психическое состояние, управлять им, избегать предконфликтных ситуаций, если он переутомлен или перевозбужден. Не секрет, что наше психическое состояние изменяется в течение суток под влиянием самых различных обстоятельств, иногда весьма существенно. Успех работы, степень усталости, общение с сокурсниками, физиологическое состояние организма, характер погоды и т.д. все это влияет на состояние психики и, следовательно, на устойчивость к конфликтам. Но каждый человек может более или менее точно оценить, в каком состоянии он в данный момент находится, и учесть это с целью предупреждения конфликта, причиной которого может быть его собственная раздраженность. Еще одно условие, относящееся к курсовому звену. Оно сформулировано на основе рекомендаций Д. Карнеги. Нельзя требовать от человека невозможного, следует учитывать то, что его способности к различным видам деятельности различны. Например, если у слушателя плохой, неразборчивый почерк, то бесполезно требовать от него отличного заполнения служебной документации каллиграфическим почерком. Более того, такое требование конфликтно. Если у слушателя плохая память, то не следует поручать ему задания, требующие великолепной памяти. Если его работа требует отличной памяти, то либо необходимо, чтобы он развивал свою память, либо предложить ему другую работу. Или такой аспект. Ставя слушателям задачи, надо указывать реальные сроки их исполнения. Нереальные сроки выполнения работы зачастую приводят к тому, что слушатели делают ее быстро, но плохо, либо не укладываются в сроки. Тот и другой результат деятельности потенциально может привести к конфликту с руководством. Задача курсового звена заключается не в том, чтобы заставить слушателя делать то, к чему у него нет ни желания, ни способностей, а в том, чтобы подобрать ему дело по душе, создать условия, позволяющие ему самосовершенствоваться, успешно справляться с должностными обязанностями [3].

Существуют и другие условия, которые препятствуют возникновению конфликтов. Это – наличие у слушателя адекватной психической модели проблемной ситуации межличностного взаимодействия; понимание им необходимости учета интересов партнера; наличие у него знаний, навыков и умения неконфликтного разрешения возникающих межличностных противоречий, психологическая устойчивость к стрессовым факторам предконфликтных ситуаций и т.п. [3].

Подробнее хочется остановиться и на наиболее типичных способах разрешения конфликтов в курсантских коллективах. Если говорить о способах действия самого слушателя, участвующего в конфликте, т.е. о способах саморазрешения противоречия, к числу основных можно отнести следующие:

1. Максимальное ограничение взаимодействия с оппонентом. В крайнем случае, при наиболее острых и длительных конфликтах они разрешаются путем перевода одного из

конфликтующих, причем по его же просьбе, в другой взвод, что позволяет ему не вступать во взаимоотношения со своим оппонентом. Он может оказаться более полезным для слушателя и коллектива, поскольку в случае острого и бескомпромиссного конфликта не исключаются трагические последствия.

2. Открытый разговор с оппонентом является одним из сравнительно редко используемых, но весьма эффективных способов разрешения или снижения остроты конфликта. То, что открытый разговор с оппонентом используется не очень часто, связано, во-первых, со сложностью грамотного построения этого разговора, которое обеспечивает его результативность. Во-вторых, с общей низкой культурой общения и социального взаимодействия, установкой на то, что открытым путем никогда ничего не добьешься.

Для того чтобы открытый разговор с оппонентом оказался результативным, его целесообразно построить по определенной логике, учитывающей психологию общающихся сокурсников и особенности конфликтного взаимодействия. Один из вариантов построения беседы предлагается ниже. Здесь формулируется основное содержание каждого этапа разговора. Конкретная же форма словесного выражения смысла выбирается самостоятельно в зависимости от индивидуально-психологических особенностей оппонента, характера конфликтной ситуации, собственных интересов, других конкретных обстоятельств [2].

Последовательность разговора может быть следующей:

1. Этот конфликт нам обоим не выгоден. Это действительно так, поскольку длительные и интенсивные конфликты, как правило, никому не выгодны, даже если позиции слушателя в конфликте достаточно сильны.

2. Я предлагаю данный конфликт прекратить. Однако после такого заявления оппонент может еще не поверить в ваши благородные намерения. Для того чтобы убедить его в том, что вы действительно хотите разрешить конфликт, необходимо сделать два следующих шага.

3. Признайте свои ошибки, уже сделанные в конфликте. Они наверняка есть, и признать их для вас ничего не стоит. Скажите, в чем вы себя считаете неправым. Косвенно или прямо продемонстрируйте свою готовность действительно разрешить конфликт.

4. Сделайте уступки оппоненту, где это возможно, т.е. в том, что в данном конфликте не является для вас главным. В любом конфликте всегда можно найти несколько мелочей, в которых ничего не стоит уступить. Можно уступить и в серьезных, но не принципиальных для вас вещах.

5. Выскажите свои пожелания об уступках, необходимых со стороны оппонента. Они, естественно, касаются ваших основных интересов в данном конфликте.

6. Спокойно, без негативных эмоций обсудите взаимные уступки, при необходимости и возможности скорректируйте их.

7. Если вам удалось договориться, скажите, что считаете конфликт исчерпанным. В противном случае не создавайте психологический тупик, оценив разговор как неудачный. Попробуйте сказать, что вам обоим необходимо подумать и вернуться к этой проблеме еще раз, например через 2-3 дня. Безвыходных ситуаций не бывает. Если мы оба захотим, мы решим эту проблему. К достоинствам подобного открытого разговора как способа разрешения конфликта следует отнести его простоту и достаточную результативность по сравнению с другими приемами. Даже в том случае, если с его помощью не удастся разрешить противоречия, он помогает уяснить позицию оппонента, понять его интересы в конфликте.

8. Односторонняя уступка не в главном для вас как предложение разрешить конфликт. Уступка может быть либо вынужденной, либо добровольной. Вынужденное прекращение борьбы, основанное на понимании ее бесперспективности, часто приводит либо к разрешению конфликта в пользу более сильного оппонента, либо к снижению его интенсивности. Добровольная односторонняя уступка оппонента несет следующий психологический момент. Делая уступку, важно добиться правильного понимания ее смысла оппонентом. Он должен понимать, что уступка не проявление слабости с вашей стороны, а предложение разрешить конфликт.

9. Если вы полностью уверены в том, что правы в конфликте то, как показывает практика, хороший результат может дать предание конфликта гласности, обращение за помощью к руководству служебного коллектива. Однако, жалоба одного слушателя на другого традиционно не получает одобрения в курсантской среде даже в том случае, если она справедлива. Поэтому, обращаясь за помощью к руководству, необходимо не жаловаться на оппонента, а охарактеризовать проблему и найти вместе пути ее решения.

10. Одним из часто используемых способов разрешения противоречий является компромисс. Он может быть достигнут в результате открытого разговора оппонентов, а может быть и следствием их действий, которые предварительно не будут обсуждаться.

11. Наиболее эффективным, но одновременно и сложным способом разрешения конфликта является способ – сотрудничество. Суть его в том, что оппоненты стремятся договориться и общими усилиями решить возникшую проблему. В результате в выигрыше оказываются оба.

12. Уход от активных действий в конфликте, как это ни парадоксально, также может привести к его разрешению.

Помимо охарактеризованных выше основных способов существуют и другие. Выбирая пути разрешения конфликта, нужно помнить о трех важнейших условиях. Во-первых, необходимо понимать и быть уверенным в том, что практически любая конфликтная ситуация может быть разрешена.

Во-вторых, надо действительно хотеть разрешить противоречие и осуществить это бесконфликтно. У слушателей должен быть достаточно четкий, явно выраженный и устойчивый мотив именно на такое разрешение противоречия. В-третьих, важно на всех этапах разрешения конфликта минимизировать собственные негативные эмоции по отношению к оппоненту, пытаться уменьшить их и по отношению к себе [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева А.В. Этика и психология профессиональной деятельности. - Москва, 2004. - 125 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2002. - 1-69 с.
3. Столяренко А.М. «Психологическая подготовка сотрудников. - Москва, 1987 г. - 47-85 с.

УДК 371.132:378(076)

ТӘРБИЕ МОДЕЛІ БАЛАЛАР САУЫҚТЫРУ КЕШЕНІНІҢ МЫСАЛЫ РЕТІНДЕ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ПРИМЕР ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

EDUCATIONAL MODEL AS EXAMPLE OF THE CHILDREN'S IMPROVING COMPLEX

Лепешев Д.В. - к.п.н., Власенко Н.С. - магистрант, КУАМ

Аннотация

В данной статье рассматривается одна из моделей организации воспитательного процесса на примере детского оздоровительного комплекса.

Аңдатпа

Берілген мақалада балалар сауықтыру кешені мысалында тәрбие үрдісінің ұйымдастыру модельдердің бірі қарастырылады.

Annotation

In this article is considered one of models of educational process organization on the example of children's improving complex.

Предлагаю рассмотреть пример организации воспитательного процесса на примере детского оздоровительного комплекса.

Данная модель может применяться в различных оздоровительных лагерях со следующими условиями: на территории лагеря должны находиться спальные корпуса, столовая, спортивный зал, клуб развлечений, помещения для кружковой работы, спортивные площадки, библиотека, видеотека, бассейн, сборно - разборочные беседки со столами и стульями (отрядные места на улице), банно-прачечный комплекс, медпункт и изолятор [1].

Условия должны соответствовать всем необходимым санитарно-эпидемиологическим и педагогическим нормам и способствуют организации нормального отдыха детей, укреплению их здоровья, развитию творческой и познавательной активности.

Желательно подобрать творческий коллектив воспитателей: который включал бы в себя следующих специалистов:

- педагогов – воспитателей;
- руководителей кружков;
- спортивных работников;
- музыкальных работников;
- мед. работника.

Рекомендуется поставить следующие задачи:

- пропаганда семейных ценностей, стимулирование общественной активности детей и подростков в условиях временного детского коллектива.
- гражданское и патриотическое воспитание детей.
- создание благополучных условий для нравственного и эстетического воспитания, всестороннего развития и творческих способностей, формирования здорового образа жизни.
- развитие способностей и интересов детей в условиях организованного отдыха.
- реализация творческого потенциала личности путем вовлечения каждого ребенка в общественную жизнь лагеря.

Все представленные цели достигались с помощью проведения различных отрядных и внутрилагерных мероприятий, ролевых игр, бесед и др.

Так же уделять много времени трудовому и физическому воспитанию, а также воспитанию семейных ценностей. Для этого можно и нужно возрождать организованное дежурство в столовой, уборку территории, различные спортивные мероприятия, соревнования по футболу и пионерболу.

Трудовое воспитание можно проводить в форме ряда работ по самообслуживанию. Дети должны дежурить в столовой, участвовать в уборке территории, спальных мест и корпусов, клуба где будут проходить ряд мероприятий для развлечения.

Желательно приготовить специальные стенды где будет отражаться успех каждого отряда в трудовой деятельности.

Многие педагоги считают трудовое воспитание важным элементом воспитательного процесса. Одним из таких педагогов являлся Антон Семёнович Макаренко. Уже при жизни А.С. Макаренко его деятельность и труды как воспитателя и педагога получили высокую оценку.

По Макаренко, цель воспитательной работы определяется закономерностями общественного развития.

Педагогика должна учить тому, как воспитывать человека нового общества. Никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным, полезным и действующим всегда одинаково эффективно. Никакая система воспитательных средств не может быть установлена навсегда. Макаренко разработал теорию воспитания в коллективе и через коллектив, методику целесообразного, зависимого от конкретных условий организационного строения коллектива воспитанников, структуру взаимоотношения личности и коллектива, самоуправления, дисциплинирования, формирования обществ, теорию существования мнеч-

ния как регулятора отношений в коллективе, непрерывного выдвижения перспектив перед ним, укрепления и развития традиций.

В методике Макаренко четко определены решающая роль руководителя воспитательного учреждения и его ответственность за единство педагогических действий воспитателей. Требуя концентрации сил педагогов на задачах формирования «воспитательного коллектива», Макаренко подчеркивал необходимость одновременного внимания к формированию каждой личности в отдельности, воспитательного воздействия на нее через коллектив («педагогика параллельного действия») и непосредственно педагогом. Сущность своего педагогического опыта он определял принципом «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему». Макаренко старался «проектировать лучшее в человеке», стремился видеть в личности воспитанника прежде всего положительные качества, задатки и силы.

Подлинный гуманист, Макаренко требовал от воспитателя высокого идейно-морального и профессионального уровня, считал необходимым систематическое нравственное и политическое просвещение воспитанников, выступал за претворение в жизнь марксистско-ленинской идеи соединения обучения и воспитания с производительным трудом учащихся.

Макаренко многое сделал для развития советской теории семейного воспитания, был зачинателем массовой пропаганды педагогически обоснованных принципов воспитания в семье.

Он утверждал, что воспитать ребенка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитать его. Высокие требования к себе, контроль родителей за каждым своим шагом — вот первый и главный метод воспитания. Нужен серьезный, простой, искренний тон в отношениях с детьми [4].

Ежедневно, утром и вечером, старший педагог и медицинская сестра должны проверять санитарное состояние корпусов и выставлять оценки отрядам. Вся территорию лагеря желательно разделить между отрядами, и дети поддерживают на ней чистоту и порядок. Каждую смену проводить дни защиты леса или экологические дни – уборка сухих сучьев, расчистка территории. При правильно построенной системе дети сами будут предлагать помощь. Эта бесценная инициатива всегда должна поощряться.

При работе в кружках детям прививать основные трудовые навыки, их обучать работе с материалами различных фактур.

Одним из основных направлений работы с детьми является укрепление их здоровья, приобщение к систематическим занятиям физкультурой и привитие навыков здорового образа жизни [2].

Спортивная работа должна проводиться регулярно и направлена на укрепление здоровья детей. С целью оздоровления и совершенствования физического воспитания проводились следующие мероприятия:

1. Соревнования по футболу с участием команд старшего и младшего возраста.
2. Матчи по пионерболу между девочками старшего возраста.
3. Матчи по баскетболу.
4. Внутрелагерные и межлагерные игры по пионерболу и футболу в различных возрастных группах.
5. Тренировочные походы на байдарках если есть реки, озера.
6. Первенство лагеря по настольному теннису.
7. Игровой кросс «Веселые старты» и спортивные аттракционы.
8. Турнир по шашкам в младшей возрастной группе и по шахматам в старшей возрастной группе.
9. Спартакиада, включающая в себя соревнования по легкой атлетике.
10. Спортивная викторина
11. Регулярное купание в бассейне.

Таким образом, современные воспитательные системы детских оздоровительных лагерей создаются на основе гуманистической концепции воспитания, где находят отражение

идеи единства социализации и индивидуализации личности ребенка.

Воспитательные системы детских оздоровительных лагерей находятся на новом этапе своего развития, этому способствует возрастающая потребность в них. На сегодняшний день детские оздоровительные лагеря играют все большую роль в жизни общества. Те воспитательные системы, на принципах которых строится образовательный и воспитательный процесс, оставляют свой след на личности современного ребенка. Поэтому проблема, связанная с созданием новых воспитательных систем требует больших усилий, которые будут способствовать ее видоизменению и выхода на новый уровень своего развития [3].

С видоизменением самих воспитательных систем изменяются и задачи, связанные с ними. Можно выделить ряд задач, которые должен ставить перед собой современный летний лагерь:

- максимальное внимание развитию личности ребенка, раскрытие его способностей, удовлетворению интересов;
- широкое приобщение детей к разнообразному социальному опыту, создание в лагере стиля и тона отношений подлинного сотрудничества, содружества, сотворчества;
- лагерь обязан укреплять здоровье, работать на закаливание организма детей;
- воспитывать детей с учетом национальных традиций проживавших на данной территории народов.

Создавая условия для творческого развития и саморазвития нельзя не учитывать индивидуальные особенности детей. Поэтому на сегодняшний день гуманистическая педагогика приобретает все больший вес и влияние на деятельность детских оздоровительных лагерей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В. Воспитательная работа в детском загородном лагере / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. - Ярославль: Академия развития, 2003. - 256 с.
2. Буданова Г.С. Летняя страна детства / Г.С. Буданова // народное образование. - 2001.- №3. - с. 26-34.
3. Лазарева А.Г. Организация жизни детей в летнем лагере / А.Г. Лазарева, З.И. Невдахина, Г.М. Орябинская, Е.С. Туренская // воспитание школьников. - 1998. - №2. - с. 17-21.
4. Источник:<http://www.aporisme.ru/about-authors/makarenko/?q=1976>

УДК 37.015.3

"ТӘУЕКЕЛ ТОБЫНДАҒЫ" ЖАСӨСПІРІМДЕРДІ БАҒЫТТАУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ "ГРУППЫ РИСКА"

METHODS AND TECHNIQUES OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT TEENAGERS "AT RISK"

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент
Григорьева И.В. - магистрант КУАМ

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся методов и приемов психолого-педагогического сопровождения подростков "группы риска".

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада "тәуекел тобындағы" жасөспірімдерді бағыттаудағы психологиялық-педагогикалық әдіс-тәсілдері мәселелері қарастырылған.

Annotation

This article discusses issues relating to the methods and techniques of psycho-pedagogical support adolescents 'at risk'.

Организация обучения и воспитания подростков "группы риска" должна осуществляться всесторонне, только в этом случае она будет эффективна. Это помощь психотерапевта, дефектолога, школьного психолога, логопеда, социального педагога. Часто этим подросткам требуется психотерапия [1, 12].

Основными направлениями деятельности школьного психолога являются оптимизация общения подростка с родителями и другими взрослыми, формирование чувства собственного достоинства и уверенности в себе, развитие у него умения ставить перед собой цели и умения владеть собой. В своей работе школьный психолог должен использовать такие методы, как наблюдение, беседа с родителями и учителями, с самим учащимся, проективные методы, например, рисунок «моя семья», незаконченные предложения.

Еще одно направление в работе - индивидуальное консультирование родителей. Родители испытывают существенные затруднения в установлении доверительного контакта и взаимопонимания со взрослеющим ребёнком. Психологическая помощь родителям необходима для создания подходов к подростку, его ранимой душе в изменившемся, растущем теле.

Следующий вид работы с подростком - индивидуальное консультирование. Как никогда подростки нуждаются в поддержке взрослых, родных людей, но не в виде поучительных слов и выраженного недовольства, что может привести к подростковой депрессии, а в форме дружеских советов.

Трудности у педагога-психолога, учителей, социального педагога, администрации в учреждениях образования при оказании психолого-педагогической помощи подросткам «группы риска», могут возникнуть при недостаточной методической и практической подготовке последних, что можно компенсировать самообразованием, тематическим усовершенствованием на курсах повышения квалификации и строгим соблюдением алгоритмов действий при различных степенях сложности работы с данным контингентом.

Можно использовать различные способы в оказании помощи подросткам в разрешении затруднительных для них ситуаций. Так, можно использовать существующий большой арсенал методов работы психологов разных школ при оказании психологической помощи. Многие из них могут быть с успехом применены при индивидуальной и групповой работе с детьми «группы риска»: информирование, метафора (метод аналогий), установление взаимосвязей, проведение логического обоснования, самораскрытие, убеждение, эмоциональное заражение, помощь в ликвидации негативных эмоций, релаксация, повышение потока энергии и силы, переоценка, позитивный настрой, ролевое проигрывание, методы гештальт-терапии, анализ ситуаций и др. Эмпатия, тактичность, чувствительность, гибкость, изобретательность, умение отказаться от неэффективных способов – залог успешности воздействия.

В процессе консультирования подростков «группы риска» чрезвычайно важно для психолога установить контакт с ребенком, причем акцент следует сделать на постоянной демонстрации заботы о ребенке [2, 49]. Трудность в том, что обычно мотивация встретиться с психологом у подростка, как правило отсутствует. Даже получив травму, ребенок стремится испытывать позитивные мысли и чувства и старается избегать негативные, поэтому визит к специалисту вряд ли станет для него приятным. Исключением являются те случаи, когда дети уже знакомы со школьным психологом, с которым уже сформировались доверительные отношения. Дети выбирают такие формы сопротивления: отказываются говорить; отрицают, что проблема насилия существует; отказываются откровенно говорить на большую тему; говорят о чем-то отвлеченном, несущественном; избегают прямого контакта глаз; опаздывают или пропускают встречи; вербально закрываются и разговаривают неприветливо, враждебно; не идут на контакт с психологом, например, прячутся и т.п. Специалисту потребуется немало терпения и настойчивости к таким проблемам при работе с данным контингентом подростков, особенно если подросток рассматривает психолога как часть систе-

мы, как часть мира взрослых или школы, которая причиняет боль.

Генеральная задача специалиста – быть принятым подростком, чтобы помочь ему. Если это сделать не удастся, следует информировать родителей подростка о возникших трудностях и рекомендовать обратиться к другому психологу, готовому оказать необходимую психологическую помощь. Если возникают трудности, препятствия в оказании психологической помощи подросткам из-за асоциальности семьи подростка, то к работе по устранению этих трудностей подключаются заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, территориальная комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Для выбора нужного метода и приема психолого-педагогического воздействия на детей "группы риска" необходимо определить причины поведения и поступков ученика.

Созидательные психолого-педагогические приемы способствуют улучшению взаимоотношений между педагогом, психологом и воспитанником, установлению душевного контакта. К ним относятся:

- проявление доброты, искреннего внимания, заботы;
- просьба, а не давление;
- поощрение, одобрение, похвала, поощрение, доверие, удовлетворение интересов и потребностей, выражение положительного отношения;
- "авансирование" личности – предоставление воспитаннику определенного положительного бонуса, высказывание положительного мнения о ребенке, хотя он этого в данный момент в полной мере еще не заслуживает; аванс побуждает к лучшему;
- защита воспитанника от неприятия коллектива;
- проявление огорчения;
- проявление профессиональных умений специалиста, его мастерство. Важное звено в работе - коррекция [3, 90]. Речь идет о проведении индивидуальной коррекции детей, подростков «группы риска».

Эффективным методом является тренинговая деятельность.

Все эти виды являются весьма актуальными, так как подросток испытывает трудности в самостоятельной организации своей жизни. Такое многообразие предлагаемых специалистами образовательного учреждения форм и методов психологической помощи будет способствовать личностной активности подростков, носящих социальный характер, чтобы сделать правильный, социально одобряемый выбор.

Только если с родителями и педагогами у подростков установились доверительные отношения, если специалисты нацелены на сотрудничество с для оказания помощи ребенку, можно использовать различные методики, обучающие рефлексивному анализу своей деятельности как родителей, воспитателей, педагогов, так и самих подростков.

Различные диагностические приемы, такие как, «портрет семьи», «несуществующее животное» и проч., помогают школьному психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения подростка, характер скрытых внутренних проблем, особенности их защитных механизмов.

Практический психолог применяет в работе с такими подростками различного рода тренинги и аутотренинги. Так как у подростков "группы риска" наблюдаются нарушения в познавательной активности, то работа дефектолога будет заключаться в развитии у этих детей таких процессов, как внимание, память, мышление, развитие восприятия, использовать в своей работе коррекционные приемы, направленные на развитие образного, логического мышления.

Задачей логопеда являются следующие направления работы: обследование состояние развития речи подростков, работа по исправлению звукопроизношения, развитие словарного запаса в силу неразвитости у этих детей речи, устранение явной дисграфии и дислексии, восполнение пробелов по родному языку.

Естественно, что большая роль в работе с детьми "группы риска" отводится социальному педагогу.

Ему следует изучить совместно со школьным психологом психологические, возрастные, личностные особенности подростков, их способности, интересы, отношение к школе, к одноклассникам, учебе, их поведение, круг общения, выявить позитивные и отрицательные влияния на личность подростка. Социальному педагогу важно знать о материальных и жилищных условиях подростков, ему необходимо систематически анализировать те или иные жизненные проблемы, для того чтобы помочь подросткам найти правильные пути решения и выхода из неблагоприятных ситуаций. Ему следует сотрудничать с различными социальными службами, оказывая необходимую помощь подросткам и их родителям.

Важным компонентом деятельности социального педагога является своевременное воспитание у детей социально значимых межполовых отношений, также социальный педагог организует правовое просвещение среди педагогов, учащихся, родителей, разъясняя им их права и обязанности.

Воспитатели ГПД должны находиться в тесном сотрудничестве с педагогами и родителями таких подростков. Для преодоления вредных привычек использовать воспитательные беседы, проводить интересные мероприятия для привлечения этих подростков данной категории в коллектив.

Завершая разговор о подростках "группы риска", важно выделить несколько правил, которые необходимо соблюдать в работе с этой категорией детей.

Во-первых, ответственность педагога здесь особенно велика, ее трудно переоценить, так как от правильности и точности выводов во многом зависит судьба подростка. Любая догадка как то, о необходимости обращения к другим специалистам за помощью должна быть тщательно проверена в диагностическом плане.

Во-вторых, нужны особая осторожность и тщательность в тех случаях, когда требуется рассказать смежным специалистам о проблемах подростка. Для этого надо отказаться от клинично-психологических терминов и использовать лишь житейскую лексику. Кроме того, необходимо давать родителям и другим учителям ясные и точные рекомендации, как помочь ребенку, испытывающему трудности.

В-третьих, надо обращать особое внимание на особенности семейной ситуации. Более важным средством психопрофилактики может послужить работа с семьей подростка "группы риска", даже более важная, чем работа с классом учеников и с педагогами.

Выделим основные задачи психолого-педагогического сопровождения подростков «группы риска» из семей с признаками социального неблагополучия:

- выборка неблагополучных семей, желающих принять социально-психологическую помощь, планирование и проведение с ними работы;
- диагностика причин семейного неблагополучия;
- помощь в создании в школе обстановки психологического комфорта и безопасности для обучающегося;
- помощь в решении внутриличностных проблем и проблем в социализации, в создании конструктивных отношений с родителями и одноклассниками;
- профилактика и предупреждение социальной дезадаптации, девиантного поведения;
- работа с одноклассниками по повышению социального статуса подростка «группы риска» из неблагополучной семьи.

Основные усилия социального педагога, школьного психолога, классного руководителя и других специалистов должны быть направлены на обеспечение успешной социализации, сохранение и укрепление психологического и физического здоровья подростков, предупреждение отклонений в их развитии.

Резюмируем. В силу того, что проблемы подростка, требующие разрешения, имеют и внутренние, личностные, и внешние аспекты, психолого-педагогическая работа обычно ведется по трем основным направлениям:

- непосредственная индивидуальная работа с подростком предполагает психолого-педагогическую помощь ученику. В условиях общеобразовательной школы общение социального педагога и других специалистов с учащимися носит чаще всего индивидуальный

характер, каждая встреча содержит элементы диагностики и консультирования;

- работа с педагогическим коллективом - консультирование педагогов, участие в работе педсовета, работа в составе психолого-медико-педагогической комиссии и т.п. Основной задачей в работе с педагогами является воспитание эмпатии по отношению к ребенку (подростку), обучение технологиям конструктивного взаимодействия и толерантности;

- работа с семьей, направленная на формирование психологических знаний родителей, мотивации и воспитательного потенциала, оптимизацию детско-родительских отношений. Взаимодействие с родителями должно строиться на основе приемов семейного консультирования, которое представляет собой обучение родителей элементам коммуникативной культуры в общении с детьми, что в свою очередь будет способствовать процессу социализации подростков.

Решение проблем социализации подростка «группы риска» из неблагополучной семьи возможно при условии осуществления комплекса мероприятий, направленных:

- на раннее выявление и постановку на учет подростка;
- определение причин неблагополучия семьи;
- осуществление психолого-педагогической помощи семье;
- реализацию системы профилактики и предупреждение нарушений воспитания в семьях с подростками группы риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беседин А.Н., Липатов И.И., Тимченко А.В., Шапарь В.Б. Книга практического психолога: В 2 ч. - Харьков, 1996-129 с.
2. Рабочая книга школьного психолога // Под редакцией Дубровиной И.В. - М.: Международная педагогическая академия, 1995 - 316 с.
3. Зимняя И.А. "Педагогическая психология". Учебное пособие. Ростов на Дону: Издательство "Феникс ", 1997-227 с.

УДК 37.015.3

«ТӘУЕКЕЛДІҢ ТОБЫНЫҢ» ЖАСӨСПІРІМДЕРІНІҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ПЕДАГОГИКА-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ «ГРУППЫ РИСКА»

PSYCHO-EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF MINORS «AT RISK»

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент
Григорьева И.В. - магистрант КУАМ

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной проблеме психолого-педагогической коррекции межличностных отношений подростков «группы риска» с родителями.

Аңдатпа

Бұл мақала тәуекелдің тобының жасөспірімдерінің ата-аналарымен қарым-қатынасын педагогика-психологиялық түзету мәселелеріне байланыспен жазылған.

Annotation

This work is devoted to the actual problem of psychological-pedagogical correction interpersonal relationships of adolescents "at risk" with their parents.

В «группу риска» входят дети и подростки с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, не адекватном нормам и требованиям ближайшего окружения: семьи, детского сада, школы и т.д.

Под понятием подростки «группы риска» подразумевают следующие категории детей:

- 1) подростки с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) подростки, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) подростки из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) подростки из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) подростки с проявлениями социальной и психологической дезадаптации.

Подростки «группы риска» – это, как правило, здоровые, потенциально полноценные, но имеющие недостаточное воспитание, обучение и развитие дети. Следствием этого являются недостатки, отклонения в деятельности, поведении, общении. Такие подростки отчуждаются от школы, у них, как правило, значительные проблемы в семье, хотя значимость семьи для них не утрачивается.

Социально незащищенными можно считать детей и подростков, находящихся в критической ситуации или в неблагоприятных для жизни условиях. Социальная незащищенность появляется в результате различных факторов риска: низкий уровень жизни, неблагоприятная среда обитания, болезни, отклонение в развитии, алкоголизм, наркомания и т. д. конфликтность отношений в группах, социальная и педагогическая запущенность, деформированность мотивации, влияние преступных групп и др.

Подростковый возраст—отрезок жизни между детством и зрелостью. Имеется достаточно неясная картина с определением возрастных рамок подросткового возраста. Личко А.Е. выделяет младший подростковый возраст 12-13 лет, средний - 14-15 лет, старший - 16-17 лет [1, 23].

Подростковый возраст – считается самым трудным и сложным из всех детских возрастов. В течение этого периода происходит переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разные виды деятельности [2].

Подросток — это личность, находящаяся на особой стадии формирования ее важнейших черт и качеств. Еще недостаточно развита, чтобы считаться взрослой, и в то же время развита, так как в состоянии сознательно вступить в отношения сокружающими и следовать требованиям общественных норм и правил. Подросток – это лицо, вступившее в период правовой ответственности за свои действия и поступки, т.е. подросток способен принимать продуманные решения, совершать разумные поступки и нести за них нравственную и правовую ответственность. И хотя закон учитывает особенности социально-психологического развития несовершеннолетних, устанавливая для него ограниченную ответственность, можно считать старший подростковый и юношеский возраст как характеризующийся личностной ответственностью.

Вместе с тем главной особенностью подростка является личностная нестабильность. Именно в это время подросток заявляет о себе, как о личности. Часто противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, тем самым определяя противоречивость характера и поведения. Именно это и становится наиболее конфликтной стороной при общении подростков со старшим поколением и между собой.

При взрослении подростка происходит его становление, готовность к жизни во взрослом обществе, как равноправного участника жизни, у подростка проявляется потребность в познании самого себя. Ответ на вопрос «Кто я?» часто мучает подростка. Он проявляет интерес к самому себе, у него формируются собственные взгляды и суждения; появляются собственные оценки на те или иные события и факты; он пытается оценить свои возможности и поступки, сопоставляет себя со сверстниками и их действиями.

В подростковом возрасте происходит временное психологическое отдаление подростка от семьи и школы. Их значение в становлении личности подростка снижается, а влияние сверстников усиливается [3, 58]. Зачастую подросток стоит перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. Предпочтение подросток отдает той среде и группе, в которой он чувствует себя комфортно, где относятся к нему с уважением. Это может быть и спортивная секция, и технический кружок, но может быть и подъезд дома и др. места, где собираются подростки, общаются, курят, выпивают и др.

Чаще всего в этом возрасте у подростков возникают проблемы со взрослыми, а именно с родителями. Родители продолжают смотреть на своего подростка как на маленького, а он пытается вырваться из этой опеки [4, 21]. Поэтому отношения со взрослыми обычно характеризуются повышенной конфликтностью, усиливается критичность по отношению к мнению взрослых, и при этом становится значимым мнение сверстников.

Меняется характер отношений со старшими: подросток пытается перейти в позицию равенства. Изменяется и характер взаимоотношений со сверстниками, появляется потребность в общении с целью самоутверждения, что в неблагоприятных условиях может привести к различным формам отклоняющегося поведения; повышенный интерес к вопросам интимной жизни, что может приводить к нарушениям сексуальной жизни подростка [5, 11].

У подростка проявляется стремление к независимости и самостоятельности, протест против желания взрослых поучать его. Чувство взрослости - основное новообразование в этом возрасте. Подросток нередко выбирает для себя кумира, которому он пытается подражать: его внешнему облику, поведению. Внешность в этом возрасте имеет очень большое значение. Необычная прическа, серьга в ушах, рваные джинсы, яркая косметика и другие атрибуты дают подростку возможность утвердиться в группе детей.

Все это происходит одновременно с изменением эмоционально-волевой сферы. У подростка проявляется стремление познания окружающей действительности, стремление к общению со сверстниками, потребность в дружбе. У него формируются умения внутренней самообладания, управления своими мыслями и поступками, развиваются упорство, выдержка, терпение, настойчивость, выносливость и другие волевые качества.

Наряду с любознательностью и стремлением к творческой деятельности, для него характерна разбросанность и неустойчивость интересов. С внешней стороны у подростка ничего не меняется: учится в той же школе, живет в той же семье. В семье к ребенку могут относиться как к "маленькому". Находится на полном попечении родителей. До реальной взрослости далеко. Внешне подражают взрослым. Отсюда и появляются атрибуты "псевдовзрослости": курение сигарет, тусовки у подъезда, поездки за город. Копируют любые отношения. И никакие слова типа: Старших надо уважать! не помогут. Ребенок будет отражать, как зеркало, проблемы семейных взаимоотношений. Если в семье при ребенке ругаются, он будет ругаться так же с родителями, используя их же слова. Да еще и удивляться: Почему им можно, а мне нельзя? Но в этом есть и положительный момент - это своеобразное пробование ролей, игры, которые встречаются в жизни. То есть, вариант подростковой социализации. Родители часто замечают, что подросток склонен менять свое поведение: сегодня - добрый и ласковый, а на следующей неделе - ведет себя невыносимо. У некоторых, наоборот, выражается забота о ближних.

Внешний вид подростка - еще один источник беспокойства. Меняется все: походка, манеры, внешний облик. Своеобразная социальная мимикрия в подростковой среде. Таким образом, у подростков выражается потребность в безопасности. Не выделяться среди других. А дети бывают очень жестоки к не таким, как другие. У подростка появляется своя позиция. Он считает себя уже взрослым и требует к себе такого же отношения. Это проявляется в следующем.

1. Желание, чтобы все (учителя, родители) относились к нему, как к взрослому.

2. Стремление к самостоятельности. А контроль и помощь отвергаются. Часто от подростка можно слышать: "Я сам все знаю."

И родителям приходится только смиряться и стараться приучить своих детей отвечать за свои поступки. К сожалению, подобная самостоятельность - еще одна причина для

конфликтов между родителями и детьми.

3. Появление собственных вкусов и взглядов, оценок. Надо помнить, что дети очень хотят быстро повзрослеть, и к тому же отличаться от родителей. При этом педагогам и родителям порой трудно привыкают к мысли, что времена меняются. И с ними меняются дети. Что было привычным в одно время, считается непривычным в другое. Это касается и взглядов, и поведения, и проч.

Итак, можно выделить следующие характерные особенности подросткового возраста: эмоциональная незрелость, недостаточно развитое умение контролировать свое поведение, соизмерять желания и возможности в удовлетворении своих потребностей, повышенная внушаемость, стремление к самоутверждению и быть взрослым.

Данная проблема особенно актуальна именно детьми от 10 до 14 – 15 лет. Поэтому необходимо пристальное внимание к душевному состоянию подростков, а также к своевременному выявлению и профилактике различных отклонений. Это важно по трем причинам.

Во-первых, физиологические изменения, происходящие на пубертатный период, повышают риск соматических заболеваний. Во-вторых, именно в подростковом возрасте впервые проявляются многие нервные заболевания. В-третьих, естественное для этого возраста расширение сферы социальных взаимодействий дает молодому человеку новый социальный опыт, овладеть которым очень важно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. - М.: Медицина, 1985. - 205 с.
2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1994.- 356 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Наука: 1982. - 356 с.
4. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. - М.: Владос, 2000. - 216 с.
5. Стурская Л.В. Межличностные взаимоотношения учащихся и их изучение. – Калининград: Прометей, 1996. - 119 с.

ӘОЖ 37.015.3:616.89-008.441.44

ПОКАЗАТЕЛИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ЗЕРТТЕУДІҢ КӨРСЕТКІШТЕРІ

EXSPERIMENTAL RESEARCH INDICATORS

Кушпаева Г.Б. - к.п.н., Жакупбеков К.А. - магистрант КУАМ

Аннотация

В данной статье рассматривается обеспечение программы против суицида, совершенствование новых методов.

Аңдатпа

Бұл мақалада суицидтің алдын алу бағдарламасын қамсыздандырып, жаңа әдістерді жетілдіру қарастырылған.

Annotation

This article examines software programs against suicide, improvement of new methods.

Мен зерттеу жұмысымды «Көкше» академиясы құрамындағы колледжінің студенттерімен және кәметке жасы толмағандарды бейімдеу орталығымен өткіздім. Зерттеу барысында 2-3 курс студенттерімен кәметке жасы толмағандарды бейімдеу

орталығындағы жасөспірімдер қатысты. Барлық қатысушылар саны 72. Зерттеудің мақсаты: Суицидтің алдын алу бағдарламасын қамсыздандыру және дағдарыстық ахуалда балаларға, жасөспірімдерге әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету, жаңа әдістер ұйымдастыру [1].

Зерттеудің міндеттері:

✚ казахстандағы суицид мәселесі бойынша кешенді әлеуметтік-психологиялық зерттеу жұмыстарын жүргізу;

✚ білім беру мекемелерінде суицидологиялық қызметтің үлгісін /моделін/ және жасөспірімдер арасында суицидті болдырмау мен психологиялық-педагогикалық диагностика бағдарламасын әзірлеу,

✚ жастар арасында суицидті алдын алу бойынша халықаралық бірлескен ғылыми-зерттеу жобалары негізінде бағдарлама ұсыну [2].

Зерттеу жұмысының бірінші кезеңінде колледж оқушылары мен суицидке бейімділігі бар жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы деңгейін анықтауға байланысты келесі реттегі эксперименталдық әдістемелер қолданылды:

Зерттеу әдістемелері: Басса-Даркидің агрессия деңгейін анықтайтын сұрақтамасы; Розенцвейгтің фрустрация-агрессивтілікті анықтайтын әдістемесі; “Автопортрет” проективті әдістемесі.

Аталған әдістемелер жоғарыда теориялық бөлімде сөз қозғалған суицидтік әрекетке бейімділіктің агрессиялық деңгейін анықтауға бағытталған.

Зерттеу болжамы: Суицидтік әрекетті көп жағдайда агрессиялық деңгейі басым тұлғалардан байқауға болады.

Зерттеудің мақсаты: Жүргізілген әдістерді психологиялық талдау және математикалық өңдеу арқылы зерттеу болжамын дәлелдеу немесе жоққа шығару.

Зерттеудің өзіндік ерекшеліктері: Зерттеуге екі топ іріктелініп алынды: бірінші топ – эксперименттік топ – 6 адамнан тұрады. Бұлар кәметке толмағандарды бейімдеу орталығы; екінші топ – салыстырмалы топ – 8 адам, колледж оқушылары.

Зерттеу кешені: Эксперименттік топ – кәметке толмағандарды бейімдеу орталығы, салыстырмалы топ «Көкше» академиясының құрамындағы колледжінің студенттері.

Зерттеудің міндеттері: 1) жүргізілетін әдістемелердің толық сипаттамасын беру; 2) аталған әдістемелерді екі топқа жүргізу; 3) алынған нәтижелердің қорытындысын шығару, психологияда қолданылатын математикалық тәсілдер бойынша өңдеу [3, 4].

Зерттеу барысында қолданылған әдістемелердің сипаттамасы

Басса-Даркидің агрессивтілік деңгейін анықтайтын сұрақтамасы. Суицидтік әрекеттерде “агрессивтілік” көріністері өте жоғары болғандығы байқалады. Сондықтан да агрессиялық деңгей көрінісін анықтау үшін Басса-Даркидің агрессивтілікті анықтау сауалнамасы жүргізілді. А. Басса мен А. Дарки өздерінің сауалнамаларын жасағанда келесі реакция түрлерін бөліп шығарды:

1. Физикалық агрессия – физикалық күшті басқа адамға қатысты қолдану;
2. Жанама агрессия – жанама түрде басқа адамға немесе ешкімге бағытталмаған агрессия;
3. Тітіркену – аз ғана қоздыру болған жерде негативті сезімдердің дайын болуы;
4. Негативизм – қалыптасқан заңдар мен дәстүрлерге пассивті қарсыласудан белсенді күресуге дейін болатын оппозиционды жүріс-тұрыс;
5. Өкпелеу – айналада болып жатырған әрекеттерге қатысты қызғану мен жек көрушілік;
6. Күдіктенушілік – басқа адамдарға сенімсіздіктің қалыптасуы және басқа адамдар зиянды әрекеттерді істейді және жоспарлайды деген көзқарастың қалыптасуы;
7. Вербалды агрессия – негативті сезімдердің форма арқылы (айқайлау, шикылдау), және сөздік жауаптар (қорқыту, қарғыс) арқылы көрінуі;
8. Кінәлілік сезімі – субъектің өзін жаман адам деп ойлауы, пайдалы емес әрекеттер істейтінін сезінуі [5, 6].

Сұрақтама 75 тұжырымдамадан тұрады, зерттелінуші оларға “иә” және “жоқ” деп жауап берді.

Розенцвейгтің фрустрация-агрессивтілікті анықтайтын әдістемесі.

Зерттелінушіге 24 оқиға желісі бейнеленген суреттер ұсынылады. Онда екі адамның өзара әңгімелесуі бейнеленген. Бірінші адам айтқан сөздер бірінші шаршыда жазылған. Зерттелінушінің міндеті, екінші адам рөлінде осы оқиға желісінде қалай жауап қайтаратынын екінші шаршыда бейнелеу. Жауап беруші өз ойына келген бірінші жауапты көрсетуі керек.

Әдістеме бойынша алынған жауаптар екі аспектіде талқыланады: реакция бағыттылығы бойынша және реакция түрі бойынша. **Реакция немесе агрессия бағыттылығы бойынша** үшке бөлеміз: 1) *сыртты айыптау реакциясы (С)* – мұнда басқа адамға немесе объектке қатысты айыптау, қорлау, агрессивтілік суреттеледі. 2) *өзін-өзі айыптау реакциясы (Ө)* – жауапта өзінің кінәлі екендігі, өзіне бағытталған агрессия, өкіну формалары кездеседі. 3) *айыптаушылық жоқ реакция (Ж)* – мұнда өзін де, өзгені де айыптау реакциясы болмайды [7].

Реакция түрі бойынша жауаптар былай бөлінеді: 1) *кедергілі-доминантты (КД)* – егер жауапта кедергілердің, бөгет нәрселердің немесе басқа да фрустраторлардың бар болуы қарастырылса; 2) *өзіндік қорғаныс (ӨҚ)* – жауапта адамның өзін немесе өзгені болған істе айыптауы немесе ақтап алуы тіркелсе, 3) *шешімге келу (ШК)* – егер жауап фрустрациялы жағдайды өз тарапынан немесе өзгелердің көмегімен шешуге бағытталса.

Талдаудан алынған нәтижелер арнайы жауап беру парағында тіркеледі. Жауап беру парағын талдау негізінде қорытынды таблица толтырылады: онда сыртты айыптау, өзін-өзі айыптау, айыптаушылық жоқ реакциялардың жалпы сомасы келесі қатарларда жазылады: кедергілі-доминантты, өзіндік қорғаныс, шешімге келу.

Реакцияның түрі мен бағыты бойынша жалпы балы пайыздық көрсеткішке мына формула бойынша көшіріледі: $S = K * 4,17\%$, мұндағы S – реакцияның түрі мен бағытының пайыздық көрсеткіші. K – жалпы балл.

Розенцвейгтің айтуынша, реакция түрлері мына қасиеттерді көрсетеді: кедергілі-доминантты – адамның фрустрацияланған күйі, өзіндік-қорғаныс – тұлғаның әлсіз және күшті тұстарын көрсетуде, шешімге келу – тұлға белсенділігін көрсетеді.

Реакция фрустрациясының жалпы профилін былай анықтаймыз:

түрі бойынша $\text{ӨҚ} > \text{КД} > \text{ШК}$;

бағыты бойынша $\text{С} > \text{Ө} > \text{Ж}$.

“Автопортрет” проективті әдістемесі

Автопортрет - әдістемеге қатысқан адамның өзі ойлап шығарған адам бейнесі. Психодиагностика үшін автопортреттің салыну моделі мен типологиялық белгілерінің болуы маңызды. Автопортреттің формаларын былай бөліп көрсетуге болады:

- бет-бейнені ортада бейнелеу, бұл өте жиі кездесетін бейнелеудің түрі;
- портретті толықтыратын немесе ысыратын интерьерде бейнелеу;
- әр түрлі жасты, өмірлік жолдың деңгейлерін білдіретін бірнеше автопортреттің салынуы;
- сюжетті автопортрет, мұнда автор достары, туыстары, жақындарының ортасында бір әрекет істеу түрінде бейнеленеді;
- ерекше, реалды жағдай, бұл кезде автор өзін шындығында да болған бір оқиға желісінде бейнелейді;
- ойлап шығарылған бейне – автор ойлап шығарған, өзі қатыспаған оқиға желісінде салынған бейне [8].

“Автопортрет” проективті әдістемесінің интерпретациясын жасауда көбінесе Р. Бернс (АҚШ, Адам дамуының институты, Сиэтл қ.) бейімдеген интерпретация қолданылады. Р. Бернс автопортретте кездесетін элементтерді былай талқылауды ұсынды:

Бас. Үлкен бас өзіндік интеллект сезіміне қанағаттанбаудан салынады, кішкентай бас өз интеллектіне қанағаттану сезімімен байланысты.

Көз. Үлкен көздің бейнеленуі күдіктенішілік пен қоғамдық пікірге қатысты сезімділіктің жоғары деңгейін білдіреді. Кішкене немесе жұмулы көздер өз-өзіне бейімделу мен интроверсия тенденциясын білдіреді.

Құлақ пен мұрын. Үлкен құлақтар сынауға қатысты сезімділікті білдіреді. Мұрынға істелген акценттер сексуалды мәселелердің қалыптасқанының көрсеткіші болады. Осылар ерекше көрсетілсе агрессивтіліктің белгісі.

Ауыз. Ерекше бейнеленген ауыз бейнесі сөйлеудегі қиыншылықтарды білдіреді. Ауыздың салынбауы не депрессияны, не сөйлеуге деген қажеттіліктің жоқтығын білдіреді.

Қол. Тұлғаның айналамен байланыста болуының символы, айқасқан қол қатал, жабық тұлғаны білдіреді. Әлсіз салынған қолдар физикалық және психологиялық әлсіздіктің көрінісі. Ұзын, анық салынған қолдар өз-өзіне сенімділік пен сыртта болып жатқан оқиғаларға өзінің қатыстығын білдіреді.

Аяқ. Ұзын аяқтың бейнеленуі тәуелсіз болуға қажеттілікті білдіреді. Үлкен аяқтар қауіпсіздіктің болуын талап етеді. Аяқтың салынбауы тұрақсыздықты және негізділіктің болмауын білдіреді. Мысалы, дизертирлер, көбінесе бейнесін аяқсыз салады.

Бернс бейнеленген элементтер бойынша интерпретация жасауды ұсынса, қорытынды жасаудың екінші түрі бейненің салынуымен байланыстырылып жасалынады. Оның келесі түрлері бар:

1. *Эстетикалық бейне* – шығармашылық қабілеттіліктері бар адамдармен салынады. Бейнедегі сызбалардың көрнекті, жеңіл салынуы, образ сәйкестілігінің болуы осыған дәлел болады.

2. *Схематикалық бейне* – дене мен беттің схемалы түрде профилді және анфасты салынуы, мұндай адамдар интеллектісі жоғары болады, олардың жалпылауы синтетикалық когнитивті стиль түрінде болады.

3. *Реалдылыққа сай бейне* – мұнда барлық элементтер бет, шаш, құлақ, мойын, киімнің салынуы толық қамтылады. Мұндай адамдар педантилді, детализациялауға, аналитикалық когнитивті стилге қабілетті болады.

4. *Метафоралық бейне* – адам өзін бір зат түрінде, мысалы, шәйнек, химиялық құрал, жануар, өсімдік, әдеби кейіпкер түрінде салады. Мұндай бейнені жоғары фантазиялық дамуы бар шығармашылық адамдар салады. Осы адамдарға әзілқойлық та сай келеді.

5. *“Интерьердегі автопортрет”* – адамның басқа бейнелер, пейзаж бен бөлме фонның аясында салынуы. Осындай бейне салған адамдар сюжеттік бейнелеуге құмар болады, олар өздерін айналасындағылармен жоғары байланыста ұстайды.

6. *Эмоционалды автопортрет* – адам өзін бір эмоционалды күйде бейнелейді. Мұндай суретті салуға өз күйін рефлексиялайтын, жоғары эмоционалдылық тән адамдар салады. Көп жағдайда адамдағы эмоция салынған эмоцияға қарам-қарсы болуы мүмкін. Мысалы, қайғылы адам күліп тұрған адамды бейнелейді.

7. *Қалыпты немесе қозғалысты бейнелеу* – адам өзін бір әрекет істеуде бейнелейді. Мұндай суретті қозғалмалы адамдар, мысалы, спортшылар мен бишілер салады.

8. *Артқы келбеттен салынған автопортрет* – бет-бейненің орнына адамның шүйде тұсы салынады, мұндай суретті инструкцияға, зерттеушінің нұсқауларына қарсы келген адамдар салады.

Осы көрсетілген екі интерпретациялардан алынған мәліметтер негізінде “Автопортрет” проективті әдістемесінің сандық және сапалық мәліметтерін шығаруға болады.

Зерттеудің мақсаты мен міндетін жүзеге асыру барысында жүргізілген зерттеуде алынған болжам толығымен расталып, бітіру жұмысы өз мақсатына жетті деп айтуға болады.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жарықбаев Қ. Ұлттық тәлім талабы. // «Қазақ әдебиеті» журналы. 1996 ж. - 27 б.
2. www.Yandex.ru / Специфика организации социальной работы с лицами склонными к суициду. Э. Гариффулина, 2012 ж., 2-3 бб.
3. www.rambler.ru / Психосоциальные особенности суицида в подростковом возрасте, 2011 ж., 3-4 бб.
4. Исмакова З. Халық педагогикасының тағылымдары. // «Ұлағат» журналы 2002 ж., №2, 17-18 бб.

5. Коротов В.М. Колледждегі тәрбие жұмысы. - Алматы.: 1998 ж. - 35 б.
6. Қаплиева А.Қ. Оқушылардың салауатты өмір сүру дағдыларын рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде қалыптастыру. - Атырау.: 2003 ж. - 19 б.
7. Х. Ремшидт Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 1994 ж., 85-91 бб.
8. Ефремов В.С. Основы суицидологии. - СПб.: Диалект, 2004. - 69 б.

УДК 37.018

РОЛЬ СУПРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНДЕГІ ЖҰБАЙЛАР ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ РОЛІ

THE ROLE OF CONJUGAL RELATIONSHIP IN THE FAMILY EDUCATION

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент

Жансеитова А.С. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматривается роль супружеских взаимоотношений в семейном воспитании.

Аңдатпа

Бұл мақалада отбасы тәрбиесіндегі жұбайлар қарым-қатынасының ролі қарастырылады.

Annotation

This article focuses on the role of conjugal relationship in the family education.

Супружеские отношения - это форма и условие семьи, позволяющие в той или иной мере реализовать ее основные функции - воспроизводство и воспитание потомства, ведение хозяйства и удовлетворение разнообразных потребностей ее членов [1]. Осуществление функций семьи полностью зависит от взаимоотношений ее членов, а они определяются степенью взаимного уважения, понимания, поддержки, помощи, сопереживания. Противоречия побуждают к изменению, к поиску более удовлетворяющих отношений. Следовательно, отношения – двигатель процесса семьи. Однако нередки случаи, когда нерешенные проблемы укореняются, потому что на них закрывают глаза, их игнорируют, маскируют и от себя и от других. Возникает иллюзия, что если делать вид, что все хорошо, проблемы сами собой исчезнут. Скрываемое трение в семейных отношениях со временем все больше их "изнашивает" и наносит вред и самим супругам, и их детям – проблемы требуют решения. Дети и родители не живут разделенными непроницаемой перегородкой. Поведение отца и матери по отношению друг к другу есть такая же реальность, как и отношения родителей к ребенку.

Осмысляя происходящее вокруг него, ребенок вглядывается и вдумчиво вслушивается не только в то, что родители ему демонстрируют, но и в то, что те наверняка хотели бы скрыть от чуткой детской души. Отношения между мужем и женой имеют огромное влияние на развитие личности ребенка. И дело тут не только в том, что ссорящиеся между собой родители не создают в семье необходимой ребенку теплой, приветливой и безопасной атмосферы или что ссорящиеся родители не уделяют должного внимания воспитанию детей, что их требования непостоянны, необоснованны и случайны, но и в своеобразии восприятия ребенком человеческих взаимоотношений.

Ссоры в семье делают ребенка плаксивым, непослушным, агрессивным. Если родители постоянно ругаются, дерутся да еще выпивают, ребенок растет в явно неблагоприятной среде, и ожидать можно самого худшего исхода. Если пристально взглянуть в данную

семью, то как правило, проблемы поведения ребенка есть соответствующая реакция на существующие между супругами разногласия. Трения между супругами травмирующее влияют на ребенка.

Сам факт, что супруги живут вместе и их отношения оцениваются окружающими как хорошие, вовсе не означает, что муж и жена удовлетворены в браке. Супруги, практически разошедшиеся, продолжают жить вместе из самых различных соображений. Для них главное – сохранить внешнюю "порядочность" для карьеры, других останавливает страх перед неизвестным будущим, третьих - долг перед детьми. В последнем случае родители из благих соображений считают, что любая полная семья для ребенка лучше, чем развод.

Дело в том, что ссоры, частые разногласия между родителями, их конфликтные отношения более пагубно действуют на ребенка, чем сам развод и последующая жизнь с одним из родителей. На это особо обратили внимание психологи, которые показали, что наибольший вред детям приносит не сам развод, а ссоры между супругами, предшествующие расторжению брака. Ребенок чутко воспринимает межличностную дистанцию, образовавшуюся вследствие их ссор. Конечно же, часто истинная причина ссор родителей остается ребенку неизвестной. Более того, встречаясь с необъяснимым, дети додумывают причину - простую, обыденную и понятную и впоследствии даже стремятся её устранить. Центрированность детской мысли часто вовлекает их в эмоционально сложные коллизии. Не находя удовлетворительного объяснения разногласия между родителями, дети иногда воспринимают в качестве их причины самих себя. Ребенок, определяющий причину ссоры как следствие собственной "плохости", испытывает сильное чувство вины, что еще усугубляет его и без того тяжелое эмоциональное состояние и может стать причиной серьезных психических травм.

Родители, которые способны воздержаться от "открытых боев", могут создать ребенку ситуацию психологического дискомфорта. Дело в том, что даже внешне незаметное напряжение между супругами оказывает большое влияние на детей опосредованно. При этом недовольство родителей друг другом и семьей превращаются в негативные воздействия, в отношения, прямо касающиеся ребенка.

Таким образом, негативное эмоциональное состояние, возникающее из-за нерешенных личностных проблем, часто продолжает свое существование в каждой "половинке" семьи. В таких случаях усугубляется соответствующее влияние на детей. Если раньше неудовлетворенность, раздражительность частично "разряжались" в супружеских отношениях, то теперь они могут быть целиком обращены на ребенка.

Г.Т. Хоментаскас в своих научных трудах описывает механизмы – как происходит "канализация" напряжения в супружеских отношениях в негативные воздействия на детей и как дети это воспринимают [2]:

- "козел отпущения";
- "отвержение супруга через ребенка";
- "ребенок – член военного союза";
- "ребенок – объединяющее родителей звено".

1. Механизм козла отпущения. Наиболее распространенный способ "канализации" излишнего психического напряжения, недовольства супругов друг другом – механизм "козла отпущения". Можно выделить два варианта его исполнения.

Первый из них разыгрывается в семьях, в которых один из супругов явно занимает авторитарную позицию "сверху". Он не терпит возражений со стороны других членов семьи. Внутренний, психологический подтекст такого способа общения родителя состоит в следующем:

- 1) Все другие, только не он (она), виноваты в неудовлетворительном положении дел.
- 2) Когда выражаешь свое недовольство по отношению к другому, становишься легче на душе.

Он или она безапелляционно негодуют по поводу поведения супруга и таким образом, как бы освобождаются от психического напряжения. Формы выражения чувств зависят от многого, в том числе и от культурного уровня человека. Совсем не обязательно это гру-

бости и крик, это могут быть постоянные "тактичные" замечания о способе ведения домашнего хозяйства, воспитания детей или о привычке говорить. В любом случае суть остается та же - психическое напряжение, недовольство выливаются на другого супруга, что на некоторое время подавляет возникшую злобу. Но лишь на некоторое время, до первого удобного случая. Подвернись тут ребенок под руку – и появившееся раздражение польется на него.

Другой вариант пагубной игры в "козла отпущения" разыгрывается в семьях, в которых оба супруга не лезут за словом в карман, оба никогда не уступят и не дадут себя в обиду. Тут из игры исключается одно звено – муж или жена, а ребенок прямо получает "свою долю" от раздраженного родителя. Такое упрощение игры происходит не сразу, а в результате накопления родителями супружеского опыта.

Муж и жена, имеющие за спиной большой стаж общения друг с другом, знают, что если начнешь открыто набрасываться на супруга или будешь упрекать его, то в ответ услышишь то же самое, в итоге напряжение в отношениях еще больше возрастет, либо разрастется настоящий скандал с обоюдными обвинениями, битьем посуды и так далее. Независимо от формы, в которой протекает конфликт, во всех таких случаях оба супруга проигрывают: муж и жена из него выходят еще более раздраженными, недовольными друг другом. И самый "удобный" объект в таких случаях для выражения накопившегося негодования – это ребенок. Во-первых, он не даст сдачи. Во-вторых, всегда можно найти повод прищучить ребенка: то он недостаточно опрятный, то ботинки положил не на то место, то вообще не так смотрит.

Ребенок же, как и в первом случае, постоянно ощущает недовольство со стороны родителей. Постепенно он начинает осмыслять себя как плохого, ни на что способного, как человека, достойного всяческих порицаний. Одни дети принимают роль "серой мышки" - пытаются как можно меньше попадаться на глаза родителям. Такие дети оставляют впечатление замкнутых в себе, загнанных детей, которые с большим недоверием и ожиданием наказания смотрят на окружающих.

В других случаях дети, оказавшись в ситуации "козла отпущения", развивают в себе способность противостоять нападкам родителей. Они ведут себя по отношению к родителям все более агрессивно, тем самым становясь для них неудобным "объектом" для "канализации" напряжения. Это озлобленные дети, отвечающие на каждое прикосновение укусом. Однако именно таким способом они находят выход из неудовлетворяющей их ситуации, когда все психологические помои льются на их головы.

2. Отвержение супруга через ребенка.

Недовольство одного супруга другим в течение совместной жизни, как правило, приобретает конкретные очертания. Раздражают повышенная или пониженная активность другого, манера речи, неопрятность, особенности телосложения и т.п. В девяти случаях из десяти подобное раздражение непродуктивно, так как очень скоро сказывается, что изменить другого невозможно. Столкнувшись с непреодолимым, супруги рано или поздно отказываются от попыток перековать другого. Отказ от попыток изменить другого, однако не всегда означает повышения терпимости, толерантности к своеобразию другого. Раздражение по поводу той или иной особенности поведения остается и часто переносится на ребенка.

Ребенок получает в наследство или приобретает путем подражания многое от своих родителей. Среди его разнообразных черт характера оказываются и те особенности отца или матери, которые вызывают раздражение у другого супруга. Отец или мать просто содрогаются, когда у их ребенка обнаруживается нежелательная черта супруга: неужели и этот такой же!? Часто на той основе, что сын такой же неусидчивый, как и его отец, или дочка так же, как и мать, плаксива, начинается настоящая борьба за "спасение души" ребенка – мать или отец стараются во что бы то ни стало искоренить в ребенке нелюбимые черты.

Дети, очутившись в ситуации, когда они по какой-то причине вынуждены менять усвоенную у родителя форму поведения, чувствуют себя крайне растерянными. Они недоуме-

вают, почему-то, что разрешено родителю, не позволено ему, ведь он как раз и стремится стать похожим на него.

Отвержение супруга через ребенка - серьезный симптом нарушенных семейных отношений, признак потери эмоциональной привлекательности мужа или жены. Супруги во многом не удовлетворяют друг друга, однако каждый из них не способен взяться за решение межличностных проблем, приведших к такой семейной обстановке. Причина – боязнь погрязнуть в безрезультатном "выяснении отношений", после которого жизнь становится еще напряженнее. Поэтому вся энергия "перевоспитания" другого направляется на детей, "носителей" раздражающих особенностей супруга. В ситуации подобного косвенного отвержения супруга дети постоянно находятся в атмосфере напряжения, что не может не отразиться на их личностном развитии.

3. Ребенок член "военного союза".

Когда оба супруга не имеют чувства общности, совместных взглядов и планов на будущее, не видят перспективы развития своего "я" в связи с прогрессом всей семьи, между супругами возникает межличностное напряжение. Муж и жена постепенно начинают видеть друг в друге не соратника, а препятствие в реализации собственного образа семьи. Противопоставление себя другому супругу существует как психологический подтекст и проявляет себя в механизмах "козла отпущения", в отрицании супруга через ребенка.

Однако в этих случаях супруги, как правило, мало осознают, что они противостоят друг другу, и суть их отношений поэтому проявляется косвенно, символически. Как только такие супруги начинают более четко осознавать свои отношения, у них возникает новый этап: открытая борьба, бескомпромиссное утверждение собственной правоты, стремление пересилить и перехитрить другого. Это может проявляться в открытых обвинениях другого, в уходе от жизни семьи и замыкании в собственном психологическом пространстве или другими хитроумными способами.

Таким образом, в семье создаются два враждующих лагеря – муж и жена. Ребенок, находясь между двумя воинствующими силами, стоит перед дилеммой – с кем быть? В борьбе родителей за ребенка больше усилий для привлечения его на свою сторону тратит тот супруг, который чувствует себя слабее, беззащитнее. Супруг, "объединившись" с ребенком, получает большие психологические выгоды от этого. Во-первых, он приобретает иллюзорное подтверждение собственной правоты. Во-вторых, "присоединение" ребенка к одному из супругов – это сильный психологический удар для другого.

Так ребенок становится ценным оружием для семейных "битв", и его обладатель всеми средствами старается удержать сына или дочь на своей стороне. Это и убеждения, и подкуп и т.д. В семьях, в которых двое и больше детей, вследствие указанных причин создаются своеобразные альянсы, в которых и муж, и жена имеют своих последователей.

Существование двух враждующих лагерей в семье вынуждает ребенка принять чью-то сторону: либо "защитника или защитницу матери", либо "борца за защиту прав мужчин". Эта ситуация не только внешне сложна, но в первую очередь проблематична внутренне. Эмоциональная напряженность, отсутствие у ребенка чувства безопасности чрезмерно нагружают его – ведь он, ребенок, во-первых, постоянно чувствует тревогу и смятение, боязнь, что он делает что-то не так. Во-вторых, он часто начинает испытывать постоянный подсознательный страх, что его ждет кара за плохое поведение. Все эти обстоятельства могут приводить к серьезным невротическим расстройствам.

Другое обстоятельство, имеющее негативное влияние на развитие личности ребенка, - это искаженное осмысление ребенком роли мужчины и женщины. Дело в том, что мать и отец в начале жизни человека олицетворяют все "женское" и все "мужское", иначе говоря, представляют основные модели полов. Особенности отношений детей к ним, осмысление половых ролей закрепляются и долгое время служат точками отсчета при отношениях уже взрослого человека с лицами другого пола. Ситуация, когда ребенок втягивается в борьбу родителей, становится членом "военного союза", пагубно влияет на будущие отношения между мужчинами и женщинами. Тут возможны два варианта: либо ребенок по мере взросления не будет в ладах с собственной половой ролью, либо у него не будут складываться

отношения с лицами другого пола.

4. Ребенок – объединяющее родителей звено.

Трения между родителями, очевидные или менее заметные, вызывают негативные эмоциональные переживания и других членов семьи. Это относится и к тем случаям, когда ссора, конфликт, негодование прямо не касаются детей, а возникают и существуют между супругами. В реальной жизни семьи практически невозможно, чтобы конфликт или просто плохое настроение одного человека переживались лишь им одним. Известно, что даже новорожденный, если его мать испытывает тревогу, тоже начинает нервничать.

Даже дошкольник, не понимая полностью сути родительских разногласий, придает им своеобразный смысл. Однако часто он воспринимает, что, когда мама и папа такие, ему плохо, ему хочется плакать, бежать куда-то или сделать что-нибудь злое. Ребенок чувствует психологический дискомфорт, но не видит, в чем его причина, не знает средств, как избежать таких негативных переживаний. В этом смысле дети слепы и безоружны. При этом они чрезвычайно чутки к изменению эмоциональной атмосферы в семье и склонны ее изменения связывать либо с происходящими внешними событиями, либо с собственным поведением.

Ребенок, например, чувствует, что если вместе с обоими родителями пойти играть в теннис или в гости, рядом с ним становится как-то теплее, что если их обоих рассмешить, сделав какую-то глупость, исчезает то неопределенное, неприятное чувство под сердцем.

Таким образом, даже не понимая, что он делает, ребенок "ощупью" находит способы, устраняющие его психологический дискомфорт, то есть обнаруживает средства, уменьшающие трения между родителями, помогающие всем вместе почувствовать общность, избавиться от эмоционального напряжения. Не всегда эти средства и способы, интуитивно или случайно найденные ребенком, достигают продолжительного эффекта. Часто за минутное избавление от напряжения ребенок платит большую цену. Однако он этого не понимает и не видит, как не видят и не понимают этого его родители.

Способы, применяемые ребёнком с целью объединения родителей [3]:

1. Объединение родителей посредством болезни ребенка.

Некоторые дети, заболев, наряду с неприятными ощущениями от болезни неожиданно для себя начинают чувствовать что-то приятное, сладкое, растормаживающее. Дело в том, что ребенок вдруг окружается вниманием и заботой, напряжение во взаимоотношениях родителей куда-то исчезает – оба родителя как бы объединяются у кровати ребенка: что сделать ему приятного. Что преподнести вкусенького ребенку. Где достать необходимые лекарства. Эти и другие заботы вынуждают родителей забыть про собственные ссоры, невзгоды, все начинают крутиться вокруг ребенка и его беды.

Ребенок чувствует большие изменения в психологическом климате семьи – оба родителя так много занимаются им, хлопчут, а главное – он с ними вместе. Он не чувствует непонятного ему психологического напряжения от того, что родители ссорятся, недовольны друг другом и это приятное ощущение общности он стремится пережить снова.

2. Объединение родителей посредством выполнения их нереализованных желаний.

Супруги, не удовлетворенные браком, почти всегда ощущают бессмысленность, серость человеческой жизни. При таком настроении время от времени мысли родителей возвращаются к юношеским грезам, когда жизнь им казалась полной ярких красок и приятных неожиданностей, когда в будущем каждый из них видел себя счастливым, преуспевающим. Утрата веры в свои силы, неспособность подняться над обыденностью определяют общее подавленное эмоциональное состояние, нежелание чем-либо заняться.

Непроизвольно человек возвращается к своему прошлому с вопросом: где сделана ошибка? Кто виноват, что теперь я в таком безнадежном состоянии? Так энергия, которая очень пригодилась бы для реализации себя в теперешней, реальной ситуации, расходуется на самоугрызения, упреки супругу, ностальгическое, но бесперспективное желание, чтобы бывшие мечты сбылись. Иногда в подобной, крайне напряженной семейной атмосфере, наполненной признаками нереализованных родительских желаний, ребенок находит свой способ примирить их с собственной жизнью друг с другом.

Во-первых, это повышенная ответственность, возложенная на ребенка. Когда ребенок занимается каким-то делом: учебой в школе, музыкой и т.д., он испытывает интерес, соответствующий его потребностям, ценностям и ситуации, в зависимости от обстоятельств либо достигает успеха, либо переживает неудачу. В случае неудачи он пытается организовать свою деятельность так, чтобы она была более успешной.

Если же ребенок чувствует, что его неуспех принесет большое огорчение родителям, то он, как правило, прилагает максимум усилий, чтобы этого не произошло. Образно говоря, такой ребенок старается за двоих, и боится неудачи за двоих. Поэтому первое следствие повышенной ответственности – перенапряжение.

Во-вторых, имеется повышенная вероятность "застревания" на препятствиях, так как чувствительность к неудаче у такого ребенка повышена. Встреча с препятствиями увеличивает усилия для его преодоления и человек в конце концов с ним справляется. Когда желание достигнуть успеха очень велико, то оно вызывает психическое напряжение, которое уже само по себе дополнительно препятствие. Таким образом, чрезмерное желание, повышенная ответственность с высокой вероятностью ведут к неуспеху, особенно при выполнении сложных задач.

Более того, когда это случается в семейной обстановке, родители сильно озабоченные успехами ребенка, прилагают максимум усилий, чтобы ребенок "не расслаблялся", чтобы "собрался силами", чтобы "еще больше постарался". И иногда прямым текстом говорят, что он – "последняя надежда", что он "не должен огорчать своих родителей". Таким образом, ответственность, возложенная на хрупкие плечи ребенка, растет, а с ней вместе возрастает психическое напряжение, а это, в свою очередь, больше увеличивает вероятность вторичной неудачи. Ребенок, не сумевший преодолеть препятствий и не имеющий возможности "официально" и без потери в самоуважении выйти из ситуации иногда решается посредством болезни. У некоторых детей перед занятиями начинает болеть голова, живот, их тошнит, они испытывают слабость и другие болезненные симптомы. В остальное время они как бы сглаживаются и вовсе исчезают во время летних каникул.

Вторая отрицательная сторона выполнения их нереализованных желаний кроется в нестабильности подобной семейной структуры. Достаточно ребенку "провалиться", идя по пути, предусмотренному родителями, и отношения между супругами опять резко ухудшаются. И дело тут не только в том, что исчезло связывающее их звено. Если раньше другой супруг подсознательно обвинялся в том, что он стал препятствием в достижении личных жизненных планов, то теперь к этому могут присоединиться сознательные и бессознательные упреки за неуспех ребенка. Таким образом, дети в семье - обогащение жизни двух людей, связавшими себя узами брака. Они приносят радость и заботу, которые расширяют любовь друг к другу, делают любовь между мужем и женой более глубокой, осмысленной, человеческой. Однако нерешенные супружеские проблемы, хотя и глубоко спрятанные, влияют на ребенка посредством психологических механизмов: "козла отпущения", отвержение супруга через ребенка, ребенка – члена военного союза, ребенка как объединяющего родителей звена и т.д. Во многих семьях время от времени трения, возникающие между супругами, способствуют появлению психологических проблем у ребенка. Решить эти проблемы и, таким образом, помочь ребенку часто просто невозможно без коррекции супружеских отношений. Супружеские взаимоотношения напрямую влияют на воспитание ребенка в семье. Нарушение эмоционального состояния ребенка, его "плохое" поведение, как правило, является симптомом неблагоприятных супружеских взаимоотношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. - М.: Академия, 2004. - 264 с.
2. Набиуллина В.Р. Основные направления анализа процессов социализации ребенка в семье / В.Р. Набиуллина // Дополнительное образование и воспитание. - 2009. - №6. - С. 3 - 9.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. - М., 1968. - 296 с.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ
ОТБАСЫНДАҒЫ БАЛА ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН НЕГІЗІ
THE PARTICULAR FEATURES OF A CHILD DEVELOPMENT IN THE FAMILY

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент
Жансеитова А.С. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматривается сущность и особенности развития ребенка в семье.

Аңдатпа

Бұл мақалада отбасындағы бала дамуының ерекшеліктері мен негізі қарастырылады.

Annotation

This article focuses on the particular features of a child development in the family.

Интерес к проблеме социализации, в частности в семье, не угасает на протяжении многих лет в силу высокой значимости социализации ребенка для его дальнейшей жизни в обществе.

Важность семьи как первичного института социализации признается на государственном уровне. Именно социологические исследования семьи служат прочным основанием для выработки государственной социальной политики. В позитивном развитии семьи, ее сохранении, заинтересованно общество, государство в прочной надежной семье нуждается каждый человек, независимо от возраста. Социализирующая функция семьи является определяющей в становлении человеческой личности [1].

В разное время к изучению вопроса о семье, как первичном институте социализации ребенка обращались различные ученые такие, как В.Н. Андреев, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Ч. Кули, Дж. Г. Мид, Н. Смелзер.

В современной социологии существует несколько подходов к определению понятия «социализация». Вот некоторые из них:

- процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром;
- процесс освоения индивидом социальных норм и ролей, принятых в данном обществе, посредством как собственной активности, так и под влиянием окружающей среды (влияние родителей, образовательных учреждений, группы сверстников и пр.);
- процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом;

Из множества существующих интерпретаций понятия «социализация» наиболее распространенной является ее понимание, как «процесса усвоения и активного воспроизводства индивидом социокультурного опыта (социальных норм, ценностей, установок, обычаев, традиций, коллективных представлений, верований и т.д.). Здесь прослеживается связь социализации и инкультурации как двух аспектов вхождения индивида в социальную среду. Можно сказать, что социализация – это, с одной стороны, процесс стихийного воздействия социальных условий на индивида, а с другой – результат целенаправленного воспитания, осуществляемого социальными институтами по определенным программам.

Одним из основных институтов социализации является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Именно в семье закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем на половину сформировался как личность.

Ребенок не рождается членом общества. «Он рождается с предрасположенностью к социальности и затем становится членом общества» [2].

Всестороннее и последовательное вхождение индивида в объективный мир общества или в отдельную его часть называется социализацией. Первичная социализация есть та первая социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой он становится членом общества. Вторичная социализация - это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его, общества.

Понятно, что первичная социализация обычно является наиболее важной для индивида, поскольку в процессе первичной социализации конструируется первичный мир индивида и именно семья (в обычных условиях) выступает тем самым первичным проводником индивида, первой ступенью социализации, условием и источником его развития. Из институтов социализации, рассматриваемых по отдельности, именно семья была и остается самым важным и влиятельным.

Значимость семьи как первичной социальной группы определялась многими теоретиками социологии. Так, один из основоположников «теории малых групп» Ч.Х. Кули считал, что именно первичные группы, в число которых он включал семью, детские группы, соседство, местные общины, являются основными общественными ячейками и характеризуются интимными, личностными, неформальными связями, непосредственным общением, устойчивостью и малочисленностью. Здесь происходит социализация, формирование личности, усваивающей в ходе взаимодействия основные общественные ценности и нормы, способы деятельности. «Х. Кули характеризовал личность как сумму психических реакций человека на мнение о нем окружающих людей (теория «зеркального «Я»»).

Продолжил его идеи Дж. Г. Мид, который также считал, что «Я» - продукт социальный, формирующийся на основе взаимоотношений с другими людьми.

Роль семьи в формировании личности ребенка сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Именно семья выполняет главную функцию, которая заключается в передаче детям системы ценностей и норм, включении их в социальную среду, в разнообразные социальные связи. «Выполняя воспитательную, образовательную функцию, семья формирует у ребенка те или иные правила и нормы поведения, цели, ценности и, наконец, закладывает фундамент духовного, мировоззренческого начала». Поэтому ни один другой социальный институт не в состоянии в этом смысле заменить ребенку семью.

В современной педагогической науке сложилась устойчивая тенденция рассматривать различные проблемы социализации подрастающих поколений под углом зрения их отношений в семье. Как в отечественные, так и зарубежные исследователи дают достаточно большое количество определений семьи, которые отражают их взгляды на саму сущность этого феномена [3]. Так, А.Г. Харчев рассматривает семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малую социальную группу, члены которой связаны брачными, родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения. П.Сорокин под семьей понимает легальный союз (часто пожизненный) супругов, с одной стороны, союз родителей и детей, с другой, союз родственников и свойственников. Ряд других исследователей, занимаясь анализом семьи, также отмечают, что в основе семьи заложено тесное взаимодействие между ее членами. Не случайно, Л. Галвин и Б. Броммель видят в семейной системе совокупность характера общения, влияющего на сплоченность и приспособляемость ее членов.

Обобщая имеющиеся данные в научной литературе, можно сделать вывод, что семья – это основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью. Являясь необходимым компонентом социальной структуры любого общества, и выполняя множественные социальные функции, семья играет важную роль в общественном развитии.

«Институты социализации, исполняющие роль трансляторов социального опыта, на разных этапах исторического развития имеют неодинаковое значение и нагрузку».

Несмотря на это именно семья остается одним из самых важных институтов социализации ребенка на протяжении всей его жизни. Первый социальный опыт, а также эмоциональное тепло и чувство защищенности могут дать только родители. Согласно А.Г. Харчеву функция социализации детей относится к специфическим функциям семьи, то есть вытекает из сущности семьи и остается при всех изменениях общества.

Семья как институт социализации является одним из древних, включающий в себя [4]:

1. совокупность семейных ценностей (любовь, отношение к детям, семейная жизнь);
2. общественные процедуры (забота о воспитании детей, их физическое развитие, семейные правила и обязательства);
3. переплетение ролей и статусов (статусы и роли мужа, жены, ребенка, подростка, тещи, свекрови, братьев и т.п.).

Современная семья выполняет многочисленные функции, которые способствуют социализации ребенка. Основные из которых отражены в иерархической структуре, которую можно применить, по мнению А.Н. Елизова, как к отечественной, так и к зарубежной семье. На его взгляд, такая условная структура достаточно полно отражает основные функции семьи:

1. рождение и воспитание детей;
2. сохранение, развитие и передача последующим поколениям ценностей и традиций общества, аккумуляция и реализация социально-воспитательного потенциала;
3. удовлетворение потребностей людей в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке чувства безопасности, ощущение ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви;
4. создание условий для развития личности всех членов семьи;
5. удовлетворение сексуально-этических потребностей;
6. удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга;
7. организация совместного ведения домашнего хозяйства, разделение труда в семье, взаимопомощь;
8. удовлетворение потребности человека в общении с близкими людьми;
9. в установлении коммуникативных связей с ними;
10. удовлетворение индивидуальных потребностей в отцовстве или материнстве, контактах с детьми;
11. организация деятельности по финансовому обеспечению семьи;
12. рекреативная функция-охрана здоровья членов семьи, организация их отдыха, снятие с людей стрессовых состояний.

Социализация человека в семье осуществляется главным образом благодаря действию традиционного механизма, неосознаваемого некритического восприятия норм и ценностей, господствующих в семье, и самореализации в ней в тех пределах и формах, которые обусловлены ее культурным уровнем, социальным положением и психологической атмосферой.

«Отмеченная А.А. Реаном и Я.Л. Коломинским возможность одновременного существования социализации и как целенаправленного, как нерегулируемого процесса относится и к социализации в семье».

Формирование ребенка в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых (воспитания), но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. Социальный опыт формирующейся личности обогащается и при общении с прародителями, и при конфликтах с младшей сестрой, и в результате подражания старшему брату. При этом не все из перенятого и «впитанного» опыта ребенка может соответствовать представлениям его родителей о желаемом поведении, как и не все модели поведения, взятые собственно от матери и отца, соответствуют их призывам и требованиям к ребенку (сформулированным целям). Ребенок впитывает и неосознаваемые родителями формы их

поведения, отношения к другим и к себе.

Способы влияния семьи на социализацию личности можно представить таким образом:

1) состав семьи, или, точнее, структура семьи как единство функционирования ее членов;

2) позиция ребенка в семье — включает в себя его роли в семье.

3) основные (реальные) воспитатели-социализаторы.

4) стиль воспитания в семье.

5) собственно личностный, нравственный и творческий потенциал семьи. Вся совокупность позитивных человеческих качеств взрослых членов семьи:

- нравственных качеств и преобладающих в семье ценностей;
- волевых (наличие-отсутствие лидерских качеств, мужественности, способности постоять за себя и за детей);

- эмоциональных (теплота—холодность в отношениях между людьми),

- интеллектуальных (уровень развития интеллекта старших);

- культурных (образование, особенности культуры, в том числе этнические особенности);

- познавательных и творческих особенностей.

Семья играет большую роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают или мешают ему искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она способна стать средой самоизменения и ареной самореализации ее членов.

Итак, в любой семье человек проходит стихийную и целенаправленную социализацию, характер и результат которой определяются ее объективными характеристиками: составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными и прочими условиями, ценностными установками, стилем жизни и взаимоотношений членов семьи.

О соотношении социализации в семье и семейного воспитания известный русский педагог, писатель А.Н. Острогорский подметил: «Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно».

Семья может жить дружно, относиться дружелюбно к чужим людям, — но может и ссориться, злобствовать, проявлять черствость, недоброжелательство не только к посторонним, но и к своим близким.

Индивидуальность ребенка и семью объединяет взаимный интерес, родственная привязанность, зависимость друг от друга, однако в реальности их отношения могут носить противоречивый характер. Поэтому в процессе социализации ребенка семья должна исходить из разумного сочетания трех важных принципов:

1. ребенок — индивидуальность, имеющая свои потребности физиологические и социальные, которые для достижения успешной социализации необходимо удовлетворять;

2. другие члены семьи также имеют свои потребности, реализация которых позволяет каждому ее члену воспринимать себя как индивидуальность, причем осуществление этих потребностей связывается с удовлетворенностью собственной жизнью;

3. семья как целостная система также имеет потребности, удовлетворение которых укрепляет семейный коллектив, создает условия для его успешного функционирования как единого организма.

Разумная балансировка потребностей каждой из указанных сторон требуется от родителей не только в целях сохранения внутрисемейных связей и ролей, но и для правильного освоения ребенком нормативов совместной жизни, для достижения его всесторонней социализации.

Для того чтобы дети достигли всесторонней социализации, и могли полностью развить и проявить свои способности, они должны расти в отзывчивом социальном окружении. Это становится особенно очевидным, если сравнить достижения детей, воспитывавшихся в

нормальной семейной обстановке, с детьми, вросшими в сиротских приютах. «Условия развития каждого ребенка можно разместить на непрерывной шкале, начиная от наиболее оптимальных и заканчивая крайне неблагоприятными (такими, которые существуют, например, в сиротских приютах)». Естественно, чем хуже условия, в которых растет ребенок, тем больше отклоняется от нормы его развитие.

А.А. Реан выделяет структурную деформацию семьи (отсутствие одного из родителей) и психологическую деформацию, которая связана с нарушением системы межличностных отношений в семье, а также с принятием негативных ценностей, асоциальных установок. Многочисленные исследования свидетельствуют, что психологическая деформация семьи оказывает сильное влияние на негативное развитие личности ребенка, приводя к различным личностным деформациям — от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения.

От того, в какой семье ребенок воспитан, в значительной степени зависит, каким он вырастет. Впервые недели жизни при обычных условиях мать ребенка является главным интенсивным эмоциональным стимулом. Исследования психологов доказали, что отсутствие матери затрудняет психофизическое развитие ребенка.

В настоящее время исследователи разных специальностей (физиологи, психологи, педагоги, медики) доказывают в своих работах, что ребенок до трех лет особенно предрасположен к воздействию семьи, в первую очередь матери.

Мать помогает справиться ему с чувством страха и вселяет ощущение защищенности, спокойствия, доверия к миру. Только мать понимает каждое движение души ребенка и отвечает ему поддержкой, одобрением, а иногда и необходимым осуждением. Именно с зарождения любви к матери и начинается личность. Но не следует упускать из внимания, немало важное влияние отца на социализацию ребенка. Ребенок, растущий без отца, лишен мужского примера, который особенно значителен для мальчиков старшего возраста в регуляции их поведения, но важен также и для девочек в качестве модели их будущего партнера. Ребенок без отца страдает так же, как правило, от недостатка авторитета, дисциплины и порядка, который в нормальных условиях олицетворяется отцом.

«Люди, не испытавшие в детстве родительской и семейной любви, с возрастом становились несчастными. Не зря вдовство и сиротство издревле считалось большим и непоправимым горем. Обидеть сироту или вдову означало совершить один из самых смертных грехов. Вырастая и становясь на ноги, сироты делались обычными мирянами, но рана сиротства никогда не зарастала в сердце каждого из них». И.С. Кон указывает, что значение семьи как первичной ячейки общества и важнейшего фактора социализации трудно преувеличить.

Важнейшая социальная функция семьи — воспитание подрастающего поколения. Семейное воспитание — это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Ученые выделяют 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, "невмешательство" и сотрудничество.

Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.

Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо

принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирования его личности.

Опека в семье - это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема - удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его от трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются наиболее неприспособленными к жизни в коллективе.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития - коллективом.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что семья-важнейший фактор социализации для ребенка. Именно семья есть первичный институт социализации ребенка, она есть первая ступень социализации, условие и источник его развития. Из институтов социализации, рассматриваемых по отдельности, именно семья была и остается самым важным и влиятельным. Семья для ребенка — это место рождения и основная среда обитания. От нее во многом зависит то, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. Физическое развитие связано с налаженностью и характером быта семьи. На эмоциональном развитии сказываются атмосфера и отношения в семье. В процессе социального развития семья играет большую роль в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях.

Именно в семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье он переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости. По природе своей семейное воспитание основано на чувстве. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, так как «проводником» его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям.

Поэтому ни один другой социальный институт не в состоянии заменить ребенку семью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Манукян Э.А. Семья и социализация детей / Э.А. Манукян // Отечественный журнал социальной работы. - 2011. - №1. - С. 114 – 117.
2. Гогужева Т.С. Особенности процесса социализации в современном российском обществе / Т.С. Гогужева // Вестник ВЭГУ. - 2010. - №4. - С. 91 - 96.
3. Петрищев В.И. Семья-институт социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и в Новой Зеландии [Текст] / В. И. Петрищев // Сравнительная педагогика. -

2001. - №4. - С. 383 - 392.

4. Набиуллина В.Р. Основные направления анализа процессов социализации ребенка в семье / В.Р. Набиуллина // Дополнительное образование и воспитание. - 2009. - №6. - С. 3-9.

ӘОЖ 371.113:001.895

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

ЖАСӨСПІРІМ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

MINOR FEATURES TEENAGERS RELATIONSHIP

Сенкубаев С.Т. - к.п.н.

Есмагулова Г.М. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

Данная статья рассматривает аспекты организации психологической деятельности для развития взаимоотношений подростков.

Аңдатпа

Бұл мақалада жасөспірімдердің қарым-қатынасын жетілдіруде психологиялық қызметті ұйымдастырудың жолдары қарастырылған.

Annotation

The article is devoted to the ways of organization of psychological activities for developing teenagers relationship.

«Адам өміріндегі ең тамаша нәрсе- оның басқа адамдармен қарым-қатынасы».

Карл Роджерс

Білім беру саласында жеке тұлғаның коммуникативтік мәдениетін, тұлғааралық қарым-қатынасын қалыптастыру маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Қазіргі кезде адам құқығын қорғау мәселесі дүние жүзінің қай елінде болмасын өзекті мәселеге айналып отыр. Қоғамның қарқынды дамуы әлеуметтік, экономикалық құндылықтарды, оның ішінде қарым-қатынас және адам мәдениетінің деңгейін түбегейлі жетілдіруді керек етіп отыр. Әсіресе, әлемдік деңгейде қарым-қатынас мәселелерінің шиеленісіп отырған шағында тұлғааралық қарым-қатынасты ізгілендіру, оны жоғары мәдениеттіліктің деңгейіне көтеру қажеттігі айқындала түсуде.

Қазақстан Республикасы Ата Заңының 27 бап, 2-тармағында "Балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу ата-ананың табиғи құқығы әрі парызы" делінсе, "Қазақстан - 2030" бағдарламасында "Әкелер мен аналардың, аталар мен әжелердің өз балалары мен немерелері алдындағы жауапкершілігін күнделікті есте ұстауы" туралы ескертілген. Бұдан әрбір ата-ана өз перзентінің әдепті, саналы, иманды да ибалы, Отанының сүйікті және кішіпейіл азаматы болып жетілуіне қоғам алдында өз жауаптылығын түсінуі керек. Олай болса, әрбір ата-ана өз отбасында балалар тәрбиелеудің нәзік жақтарын білуі шарт [1].

«Жасөспірім» сөзінің мағынасы ішкі дүниенің негізгі тенденциясының дамуын көрсетеді. Жасөспірім шаққа аяқ басқан баланың қалыптасуындағы түбегейлі өзгерістер сана- сезімнің дамуындағы сапалық өзгеріспен анықталады, осының арқасында бала мен ортаның арасындағы қатынас өзгереді. Бұл периодта жасөспірім өзінің дамуында үлкен қадам жасайды: онда бұрын қалыптасқан психологиялық құрылымдардың қайта құрылуы

ғана жүріп қоймай, сонымен бірге жаңа білімдер мен саналы көзқарастар қалыптасып, өзіменен де, өзгелермен де қақтығысқа түсе отырып тұлғалық сезіміне ие болады.

Жасөспірімдік кезең- адамгершілік дамуының, моральдық мөлшерді меңгерудің қарқынды даму кезеңі. Жасөспірімдік кезеңде оқушылардың қарым-қатынас мәдениеті, құрбы-құрдастарымен өзара қатынастары айтарлықтай өзгереді. Тіпті олар үшін жора-жолдастарына көмек қолын беруге дайын тұру, достықты сүю, мейірімділік және қайырымдылық сияқты қасиеттер өте маңызды саналады [2].

➤ Жасөспірімдердің қатынас жасау типтерін зерттеген еңбектерді қарастыра отырып, қарым-қатынас жасау қабілетін үш түрге бөліп қарастыруға болатындығын Л.А. Перовская, Ю.М. Лотман, М.И. Рыданов және Б.Ф. Ломовтардың еңбектерінен көреміз: Жалғыздыққа бейім өзімен-өзі жүретін жасөспірім.

Оны айналасындағы құрдастарымен қарым-қатынас жалықтырады. Ол өзімен-өзі жалғыз қалғанда немесе өзі ұнататын ісімен айналысқанда ғана өзін жайлы сезінеді.

➤ Жұптасқан қарым-қатынас түріне бейім жасөспірім.

Оның жанында сенімді досы немесе құрбысы болуы қажет. Ол доссыз немесе құрбысыз толыққанды өмірді сезіне алмайды.

Топтық, ұжымдасқан қарым-қатынас түріне бейім жасөспірімдер.

Мұндай ұжымдасқан немесе бейімділіктеріне қарай топтасқан жасөспірімдерден дұрыс бағыттағы салауатты қарым-қатынастағы ұжымдар да, сондай-ақ, қоғамдағы жағымсыз әрекеттерге баратын топтар да қалыптасуы мүмкін [3].

Жасөспірімнің шақты психолог ғалымдар олардың ерекшеліктеріне қарай „қиын кезең“, „дағдарыс кезең“, „өтпелі кезең“ деп сипаттайды. Бұл кезеңнің тағы бір ерекшеліктері:

1. Бала қиялға берілгіш, еліктеу қасиеті жоғары болады. Олар ересектерге, өз құрбыларына еліктейді;

2. Бұл кезеңдегі дағдарыс өзге кезеңдегі жас дағдарысымен салыстырғанда күрделі мазмұнда өтеді, осы кезеңдегі жас дағдарысына үлкен жауапкершілікпен қарамаса жасөспірім, қиын оқушыға айналуы мүмкін.

Осыған орай, «Балдәурен» Республикалық оқу-сауықтыру орталығындағы педагог-психолог жұмысына тоқталып өткім келеді. Демалушы балалардың ішкі әлемін тану үшін, бағыт-бағдарын, өмірлік мақсатын бақылау мақсатында Дж. Буктың «Үй-ағаш-адам» әдістемесі, «Қарым-қатынасын бағалау» тесті алынды. Балалардың салған суреттерін талдау барысында, тест нәтижесіне сәйкес жасөспірімдер арасында қарым-қатынастағы қиындықтар байқалды. Зерттеу нәтижесімен жасөспірімдермен жұмыс істейтін ұйымдастырушы-ұстаздар таныстырылып, төмендегідей жұмыстар жүргізілді:

- Жасөспірімдермен жұмыс жасау барысында қарым-қатынастарын бақылау;
- Жасөспірімдермен жақсы көретін сабақтары жөнінде әңгімелесу;
- Отбасы жағдайларын зерттеу, достары жөнінде әңгімелесу;
- Жасөспірімдердің өмірге деген көзқарастарын бағалауға диагностика жасау.

Анықталғаны:

- Жасөспірімдердің отбасында ата-анасымен қарым-қатынастары бұзылған.

Себептері:

➤ Көп балалы отбасы, әлеуметтік жағдайы төмен. Баланың материалдық талабын қанағаттандыра алмаған.

➤ Отбасында кикілжіңнің әсерінен отрядтағы достарының арасында тұйықталып, ашуланшақтық, оқшаулану пайда болған;

- Сабаққа мән бермеушілік, «маған не істейсің» принципі қалыптасқан.

Жасөспірімдердің топтағы қарым-қатынасын түзету жұмысының негізгі мақсаты- қарым-қатынастың тиімді тәсілдеріне үйрету, жасөспірімдерге өзін-өзі бағалауын қалыптастыру, рөлдік ойындардың, жаттығулардың, тренингтердің көмегімен мінез-құлықты түзету.

Түзету жұмыстары екі кезеңде жүргізіледі.

I. Ағартушылық кезең. Бұл кезеңде жасөспірімдермен әңгімелесу, дәріс оқу, дербес кеңес беру, диагностикалық жұмыстар жүргізіледі.

II. Ұйымдастырушылық кезең. Жасөспірімдердің мінез-құлық деңгейінің ерекшеліктерінің көрсеткіштерін ойындар мен жаттығулар, тренинг арқылы түзету жұмыстары ұйымдастырылады.

Жасөспірімдердің түрлі іс-әрекеттердегі қарым-қатынасы жаңа психологиялық және тұлғалық сапалардың қалыптасуына негіз болады. Қарым-қатынас мәдениеті қалыптастыру деңгейін, оның сапасын өлшеп көрсету өте қиын [4].

Жүргізілген зерттеу нәтижелері бойынша төмендегідей ұсыныстар жасалды:

- оқыту үдерісінде жеткіншектердің тұлғааралық қарым-қатынастарды қалыптастыруға байланысты ғылыми-педагогикалық сипаттағы оқулықтар мен оқу құралдарын жазу;

- әлеуметтік ортада тиімді қарым-қатынас жасау арқылы жеке тұлғаның әлеуетін қалыптастыруға арналған оқу-әдістемелік нұсқаулар шығару;

- тұлғааралық қарым-қатынасты оқыту үдерісінде қалыптастыру мәселесі бойынша мектептерде әдістемелік семинарлар, педагогикалық кеңестер және т.б. ұйымдастыру.

Қорыта келе, зерттеудің ғылыми болжамы тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында дәлелденді және жүргізілген зерттеу жұмысының мақсаты мен міндеттеріне сәйкес нәтижелер алынды.

Әрине, біздің зерттеуімізде қойылған мәселе толық, жан-жақты қарастырылды деген кесімді жауап айта алмаймыз. Зерттеу жұмысы күрделі де ауқымды болғандықтан, алдағы уақытта осы бағытта педагогикалық үдерісте жасөспірімдердің тұлғааралық қарым-қатынастарын қалыптастыру әлі де болса өзекті мәселелер қатарынан көрініс табады деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТ

1. Қазақстан Республикасының білім туралы заңы. 2004, шілде 9.
2. Ахметов К. “Жас ерекшелік психологиялық кеңес беру”. Қазақ мектебі, 2001.
3. Бейсенбекова Г.Б., Молдабаева Р.А., Нұрғалиева С.М. Жас ерекшелік психологиясы. Қарағанды, 2005.
4. Нұрмұхамбетова Т.Р. Тәжірбиелік психология I том Шымкент 2006.

УДК 37.015.3-053.5

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ СПЕЦИФИКИ ИГРОВЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

БАЛАЛЫҚ КЕЗЕҢІНІҢ ЖАС ЕРЕКШІЛІК МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНЫҢ ОЙЫН АРҚЫЛЫ ТЕОРИЯСЫНЫҢ ДАМУЫ

THEORETICAL STUDY OF THE PROBLEM OF GAMING AGE, GENDER BEHAVIOR IN CHILDHOOD

Бекенова Д.У. - канд.пед.наук, доцент
Исмагулова А.С. - магистрант ПиП, КУАМ

Аннотация

Данная работа посвящена актуальной проблеме половозрастной специфике игровых форм поведения в детском возрасте. Работа включает теоретическое исследование проблемы, методическую и экспериментальную часть исследования.

Аңдатпа

Бұл жұмыстың өзекшілігі балалық кезеңінің жас ерекшелік мінез-құлқының ойын арқылы дамуына арналған жұмыста гендер әлеуметтенуінің ерекшелік аспектілері теориясы және практикасы қарастырылды.

Annotation

This work is devoted to the actual problem gaming age, gender behavior in childhood. The work includes theoretical study of the problem, guidelines and experimental work on the research topic.

Проблема воспитания и обучения ребенка в соответствии с его полом является актуальной задачей педагогической работы с детьми дошкольного возраста. Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. Демократизация отношений полов повлекла смещение половых ролей, феминизацию мужчин и оужествление женщин. Сейчас уже не считается из ряда вон выходящим курение и сквернословие представительниц прекрасного пола, многие из них стали занимать лидирующие положения среди мужчин, стираются границы между "женскими" и "мужскими" профессиями. Некоторые мужчины, в свою очередь, утрачивают способность играть правильную роль в браке, из "добытчиков" они постепенно превращаются в "потребителей", а все обязанности по воспитанию детей они перекладывают на женские плечи.

На фоне этих изменений меняются и внутренние психологические позиции детей, их сознание: девочки становятся агрессивными и грубыми, а мальчики перенимают женский тип поведения, пряча за этим страх перед окружающей действительностью. Наблюдая за детьми в детском саду, мы замечаем, что многие девочки лишены скромности, нежности, терпения, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации. Мальчики же, наоборот, не умеют постоять за себя, слабы физически, лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, у них отсутствует культура поведения по отношению к девочкам.

Если в дошкольные годы не заложить у девочек мягкость, нежность, аккуратность, стремление к красоте, а у мальчиков смелость, твердость, выносливость, решительность, рыцарское отношение к представительницам противоположного пола, т.е. не развить предпосылки женственности и мужественности, то это может привести к тому, что став взрослыми мужчинами и женщинами, они будут плохо справляться со своими семейными, общественными и социальными ролями.

В современной науке используются два термина [1, 34]:

Пол - (от латинского «secae» - разделять, делиться) - первоначально относится ни к чему иному, как к разделению человеческой расы на две группы: женщин и мужчин.

Человек является существом либо женского, либо мужского пола.

Гендер - (от лат. Genus - «род») — социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Гендер - социальный пол индивида, формирующийся на основе соматических, социокультурных и поведенческих характеристиках - психологическая характеристика пола [4, 21].

Ребенок рождается с определенным биологическим полом, а гендерную роль принимает в процессе социализации, т.е. в процессе общения с другими людьми.

Психологи доказали [2, 73], что к 2 годам ребенок начинает понимать, кто он - девочка или мальчик, а с 4 до 7 лет дети уже осознают, что девочки становятся женщинами, а мальчики - мужчинами, что принадлежность к полу сохраняется независимо от возникающих ситуаций или желаний ребенка (то есть формируется гендерная устойчивость).

Физиологи, психологи и педагоги считают, что формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребёнку, характера родительских установок и привязанности как матери к ребёнку, так и ребёнка к матери, а также от воспитания его в дошкольном образовательном учреждении.

Проблемы гендерного воспитания волнует сегодня большое количество исследователей и педагогов [5]. Интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ре-

бёнка, так как это био-социокультурные характеристики. Современные приоритеты в воспитании мальчиков и девочек заключаются не в закреплении жёстких стандартов маскулинности и феминности, а в изучении потенциала партнёрских взаимоотношений между мальчиками и девочками, воспитании человеческого в женщине и мужчине, искренности, взаимопонимания, взаимодополняемости. Полоролевая социализация детей является одной из стержневых линий развития на протяжении всего онтогенеза и включает в себя формирование психического пола ребёнка - гендера. Рассмотрим основные понятия:

- половая дифференциация - объединение генетических, морфологических и физиологических признаков, определяющих различия между женским и мужским полом.
- половая идентификация - процесс формирования самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и построение поведения в соответствии с полоролевыми образцами. Воспитание детей с учётом их гендерных особенностей призвано помочь ребёнку осознать себя представителем того или иного пола. В результате этого у детей должна сформироваться гендерная устойчивость: «Я - девочка и буду ею постоянно, я - мальчик и всегда буду им». Но вместе с тем современная ситуация развития общества категорически против того, чтобы мужчины и женщины располагали преимуществами по половому признаку. Например, мальчики, как будущие мужчины в своих личных проявлениях не должны демонстрировать только мужественность, несгибаемую волю и «железные» мускулы. Они должны быть добрыми, мягкими и чуткими, проявлять заботу по отношению к другим людям и т.п. Девочки, как будущие женщины, помимо традиционных женских качеств, должны быть активными, инициативными, уметь отстаивать свои интересы и т.п.

Итак, под «гендером» понимается социальный пол человека, формируемый в процессе воспитания личности и включающий в себя психологические, социальные и культурные отличия между мужчинами (мальчиками) и женщинами (девочками), а существующие свойства и отношения называются гендерными.

Целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциалов и возможностей в современном обществе.

Гендерный подход в образовании - это индивидуальный подход к проявлению ребёнком своей идентичности, что даёт в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что даёт мужчинам и женщинам по - новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы.

Организуя гендерное воспитание, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов - общественной среды и воспитания. В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы воспитания девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и соответствующей социализации, а также с учётом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребёнка.

В современном обществе существует такой вариант воспитания: и девочек, и мальчиков чаще всего воспитывают женщины: дома - мама или бабушка, а в детском саду - женщины-воспитатели.

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. Демократизация отношений полов повлекла смешение половых ролей, феминизацию мужчин и оужествление женщин. Сейчас уже не считается из ряда вон выходящим курение и сквернословие представительниц прекрасного пола, многие из них стали занимать лидирующие положения среди мужчин, стираются границы между "женскими" и "мужскими" профессиями. Некоторые мужчины, в свою очередь, утрачивают способность играть правильную роль в браке, из

"добытчиков" они постепенно превращаются в "потребителей", а все обязанности по воспитанию детей они перекладывают на женские плечи, что мы иногда замечаем в семьях наших воспитанников.

На фоне этих изменений меняются и внутренние психологические позиции детей, их сознание. Наблюдая за воспитанниками нашего детского сада, мы отметили, что многие девочки лишены скромности, нежности, терпения, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации. Мальчики же, наоборот, не умеют постоять за себя, слабы физически, лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, у них отсутствует культура поведения по отношению к девочкам. Содержание игр детей так же вызывает тревогу: дети демонстрируют модели поведения, не соответствующие полу ребенка, не умеют договариваться в игре, распределять роли. В процессе трудовой деятельности дети не умеют самостоятельно распределять обязанности с учетом пола партнера.

Большинство родителей сыновей в будущем хотят видеть: ответственными, смелыми, решительными, выносливыми, сильными. Дочерей хотят видеть: ласковыми, красивыми, изящными.

Наблюдая за воспитанниками детского сада, мы отметили, что многие девочки лишены скромности, нежности, терпения, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации. Мальчики же, наоборот, не умеют постоять за себя, слабы физически, лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, у них отсутствует культура поведения по отношению к девочкам. Содержание игр детей также вызывало тревогу: дети демонстрировали модели поведения, не соответствующие полу ребёнка, не умели договариваться в игре, распределять роли. Кроме того, в процессе трудовой деятельности, дети не умели самостоятельно распределять обязанности с учётом пола партнёра. Мальчики не проявляли желания прийти на помощь девочкам, тогда, когда была нужна физическая сила, а девочки не спешили помогать мальчикам там, где нужна тщательность и аккуратность. Диагностическое обследование по определению уровня сформированности пологой социализации детей выявило низкий уровень знаний по данному вопросу. Беседы с родителями, их анкетирование и тестирование показало, что знания родителей об особенностях воспитания мальчиков и девочек минимальны, дети часто воспитываются по принципу «так, как воспитывали меня».

Статус гендерных особенностей мужского и женского стилей поведения сложился в течение веков развития человечества, и на генетическом уровне зафиксировался. Мужчина и женщина призваны природой выполнять, как разные функции, так и разные социальные роли. Как отмечают авторы современных исследований, о роли семьи в аспекте гендерного воспитания детей писали в своих педагогических трудах казахские просветители М. Жумабаев, И. Алтынсарин, а также русские писатели и просветители, педагоги Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. По мнению большинства ученых, генетически заложенные особенности мозговой деятельности и личностные особенности могут проявляться лишь под влиянием социума (Н.Н. Брагина, В.Д. Еремеева, А.Н. Леонтьев, Н.А. Пушкарева и др.) [3].

На развитие и реализацию познавательных способностей и личностных свойств, на осознание себя с позиции пола и формирование соответствующего поведения, ведущими являются культурные и этические традиции общества, которые формируют систему личностных ценностей, мотивацию действий, характер ребёнка. В результате специального изучения учеными было установлено, что в возрасте 3-7 лет гендерная принадлежность особенно интенсивно вырабатывается в игровой деятельности.

Опыт казахской народной педагогики свидетельствует о том, что даже в младенчестве воспитание детей осуществлялось с учетом их гендерных особенностей. Так, например, мальчиков с 7 лет сажали на коня, учили верховой езде. Девочки сопровождали матерей в их ежедневных трудах - изготовление мясо-молочных продуктов: кымыз, айран, масло, занимались вышиванием, помогали бабушкам делать национальные виды домашней утвари – кийгиз, алаша и проч.

Мальчиков и девочек нельзя воспитывать и обучать одинаково. Они по-разному воспринимают мир, по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают.

Из этого следует, что проблема воспитания и обучения ребенка в соответствии с его полом является актуальной задачей педагогической работы с детьми дошкольного возраста.

Цели, методы и подходы воспитания мальчиков и девочек должны быть различными. Биологические половые различия несут с собой различные эмоциональные, познавательные и личностные характеристики. Отсюда и возникает необходимость дифференцированного подхода в воспитании мальчиков и девочек с первых дней жизни.

Для того чтобы в дошкольном образовательном учреждении воспитание детей осуществлялось с учетом их гендерных особенностей, у педагогов и специалистов должна быть сформирована гендерная компетентность, которая предполагает овладение педагогами организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с акцентом на гендерную идентичность.

В настоящее время центральным направлением в педагогике является личностно-ориентированный подход к каждому ребенку. В связи с этим на первое место поднимается проблема учета гендерных особенностей воспитания и обучения детей, потому что недискриминационное образование приносит пользу как девочкам, так и мальчикам и тем самым в конечном итоге способствует развитию равноправных отношений между мужчинами и женщинами.

Общеизвестно, что в дошкольном возрасте игра - основной вид деятельности, который вызывает качественные изменения в психике ребенка. Именно в игровой деятельности особенно заметны различия девочек и мальчиков дошкольного возраста. Учёные отмечают разное содержание и игровые стили: девочкам ближе тихие игры на семейно-бытовые темы, истинно «мужские игры» мальчиков – шумные, наполненные движением. Важно учитывать эти особенности при организации предметно-развивающей среды группы. Девочкам достаточно маленького уголка, так как они, раскладывая перед собой свои «богатства» – кукол, посуду, тряпочки, играют в ограниченном пространстве. Мальчикам необходимо более обширное пространство, как правило, неограниченное и незамкнутое, так они бегают, бросают предметы в цель, собирают и разбирают игрушки и т.д. и используют при этом все предоставленное им пространство.

Для того чтобы игра стала эффективным средством гендерного воспитания, необходимо руководство содержанием ролевой игры с учетом особенностей мальчиков и девочек, как в детском саду, так и в семье, а также важно организовать включение ребенка в позицию субъекта игровой деятельности, которая наиболее полно соответствует его гендерным склонностям и интересам с целью воспитания ребенка, как будущего мужчину или будущую женщину.

При совместном воспитании мальчиков и девочек необходимо преодолеть разобщенность между ними и организовать совместные игры, в процессе которых дети могут действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские. Например, заболела кукла – дочка. Необходимо вызвать скорую помощь. Врача (эту роль могут принимать на себя как девочки, так и мальчики) доставит к больной водитель - мальчик, по пути приобретя лекарство у аптекаря – девочки.

При организации игровой деятельности воспитателю важно учитывать, что девочки нуждаются в стимулах, в большей степени построенных на основе слухового восприятия. Для мальчиков предпочтительнее использовать визуальные средства, построенные на зрительном восприятии.

Важно создавать условия для того, чтобы девочки и мальчики могли бы выразить то, что для каждого из них интересно или эмоционально значимо. Воспитателю необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, к форме оценки, ее публичности. Для девочек очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей и т.п.

Для мальчиков наиболее значимым является указание на то, что он добился конкретного результата именно в этом: научился строить дом из конструктора. Каждый приобретенный навык, результат, который мальчику удалось получить, положительно сказывается

на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям.

Когда в игре будет достигнут уровень развития, который характеризуется принятием роли и умением осуществлять в определенной последовательности ролевые действия, следует перейти к решению вопросов, связанных с обучением девочек и мальчиков выполнять в игре социальных функций.

Например, мальчики, как будущие мужчины, демонстрируют не только мужественность, несгибаемую волю и «железные» мускулы, но и доброту, мягкость, чуткость, заботу по отношению к другим людям, родным и близким и т.п. Девочки, как будущие женщины, помимо традиционных женских качеств, обладают активностью, инициативой, умением отстаивать свои интересы и т.п.

Проблема гендерного воспитания детей дошкольного возраста в настоящее время начала приобретать особую актуальность, поэтому возникает необходимость дифференцированного подхода к воспитанию девочек и мальчиков с дошкольного возраста.

Отсюда перед дошкольным учреждением и родителями стоит задача перейти от «бесполой» педагогики к формированию у дошкольников адекватной полу модели поведения, начал мужественности и женственности, способствовать благоприятному протеканию процесса поло-ролевой социализации.

Воспитание детей с учётом их гендерных особенностей призвано помочь ребёнку осознать себя представителем того или иного пола. В результате этого у детей должна сформироваться гендерная устойчивость.

Но все педагогические старания не увенчаются успехом, если родители детей не будут служить образцом, соответствовать своей половой роли. Никогда не забывайте, что перед вами не просто ребенок, а мальчик или девочка с присущими им особенностями восприятия, мышления, эмоций.

Современная ситуация требует от девочки проявления не только традиционно женских качеств (мягкости, женственности, заботливого отношения к окружающим), но и решимости, инициативности, умения отстаивать свои интересы и добиваться результата. В мальчиках нельзя воспитывать только мужские качества, потому что действительность требует от них терпимости, отзывчивости, умение прийти на помощь.

Все мы знаем, что период дошкольного детства неocenим в целом для развития человека. Все важнейшие качества личности, задатки и способности формируются именно в этом возрасте. Половая идентификация ребёнка происходит уже к трём четырём годам, то есть к концу младшего возраста ребёнок усваивает свою половую принадлежность, хотя ещё не знает, каким содержанием должны быть наполнены понятия «мальчик» и «девочка». Стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребёнка через непосредственное наблюдение за поведением мужчин и женщин. Ребёнок подражает всему: и формам поведения, которые являются полезными для окружающих, и стереотипам поведения взрослых, являющимися вредными социальными привычками.

Ребёнок ещё и не использует эти символы «мужественности» в своей практике, но уже начинает вносить их в сюжет игры. Ориентация ребёнка на ценности своего пола происходит не только в семье, но и в дошкольном учреждении, в котором он проводит большую часть времени.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Бендас Т.В. Гендерная психология. Учеб. пособие. - СПб.: Питер, 2005. - 431 с.
- 2 Багрунов В.П. Половые различия в видовой индивидуальной изменчивости психики человека. - Л.: Вертикаль, 1981. - 312 с.
- 3 Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М.: Наука, 1967. - 336с.
- 4 Антология гендерной теории. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е.И. Гаповой и А.Р. Усмановой. - Минск: Прописки, 2000. - 384 с.
- 5 Вейнингер О. Пол и характер. - М.: Просвещение, 1992. - 248 с.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

**БАЛАЛАРДЫҢ ОЙЫН ӘРЕКЕТІН ҰЙМДАСТЫРУДАҒЫ
ГЕНДЕРЛІК МУМКІНДІКТЕР**

**THEORETICAL STUDY OF THE PROBLEM OF GAMING AGE,
GENDER BEHAVIOR IN CHILDHOOD**

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент КУАМ
Исмагулова А.С. - магистрант ПиП, КУАМ

Аннотация

Данная работа посвящена актуальной проблеме гендерного подхода к организации деятельности детей.

Аңдатпа

Мақаланың өзектілігі балалық жастағы кезеңде олардың ойын арқылы дамуының гендерлік ерекшеліктер қарастырылды.

Annotation

This work is devoted to the actual problem gaming age, gender behavior in childhood.

Период дошкольного детства – это тот период, в процессе которого педагоги и родители должны понять ребенка и помочь ему раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему своим полом, если мы хотим воспитать мужчин и женщин, а не бесполох существ, растерявших преимущества своего пола. К сожалению, в самый ответственный период формирования гендерной устойчивости девочки и мальчики подвергаются исключительно женскому влиянию: дома – мама или бабушка (как правило), а в детском саду в течение длительного времени пребывания в дошкольном образовательном учреждении (8-12 часов) – женщины-воспитатели. В результате для многих мальчиков гендерная устойчивость формируется без участия мужчин. А женщины, по мнению ученых, правильно воспитывать мальчиков не могут, только по одной простой причине: у них другой тип мозга и другой тип мышления. Кроме того, педагог-женщина, естественно, не располагает детским опытом переживаний, с которыми сталкиваются мальчики дошкольного возраста при общении со взрослыми и детьми. Поэтому, при общении с мальчиками, многие воспитатели руководствуются лишь представлениями о том, что если это мальчик, то, следовательно, он является воплощением воли, силы, выносливости. В результате этого, совсем не мужественные, а скорее боязливые, слабые физически и очень ранимые мальчики систематически подвергаются со стороны воспитателей травмирующему их воздействию. Так, например, когда на занятии воспитатель обращается с вопросом к детям, то первыми всегда поднимают руку девочки. При ответе на вопрос они стараются, чтобы их ответ был полным, смотрят в глаза педагогу и т.д. Мальчики не торопятся с ответом, потому что более тщательно обдумывают его. Речь у мальчиков развита хуже, чем у девочек, поэтому они вынуждены потратить большее количество времени для того, чтобы подобрать нужные слова и высказать их. В результате всего этого, в глазах воспитателя девочки часто выглядят более знающими и умеющими и получают больше положительных оценок и похвал. А у мальчиков на фоне этого формируется низкая самооценка, они теряют уверенность в себе и своих возможностях. В связи с этим, первоочередной задачей является осуществление дифференцированного подхода к девочкам и мальчикам, как при общении с ними, так и при организации и руководстве различными видами деятельности на занятиях и в повседневной жизни.

В игре ребенок освобождается от чувства одиночества и познает радость близости и сотрудничества, в игре он оценивает свои возможности, обретает веру в себя, определяет позицию по отношению к окружающему миру и людям.

Таким образом, наилучшее время оказать влияние на отношение ребенка к половым ролям — это возраст до 6 лет. Успех вхождения ребенка в мир людей, его половая воспитанность в значительной мере зависит от содержания воспитания, в которой роль игры трудно переоценить.

И, конечно же, очевидно, что воспитание детей с учётом их гендерных особенностей во многом будет определяться индивидуальными особенностями каждого ребенка, зависеть от тех образцов поведения женщин и мужчин, с которыми ребёнок постоянно сталкивается в семье. Но это вовсе не означает, что воспитательное воздействие, оказываемое на девочку или мальчика в этом нежном возрасте, не повлияет на развитие личности. Поэтому в процессе руководства детской игрой воспитатель и родители должны создавать ситуации, направленные на проявление у девочек и мальчиков тех качеств личности, которые позволят им быть успешными в современном обществе

В период, когда развиваются представления об устойчивости пола и его неизменности во времени, дети склонны к особо жестким, стереотипным представлениям о допустимом для того или иного пола поведении. Эти представления и нормы становятся средствами организации поведения и эмоций ребенка. При их нарушении дети могут испытывать замешательство, тревогу и чувство неловкости. Необратимость половой роли и того, что пол «переделать» уже невозможно, дети должны осознать к концу старшего дошкольного возраста. Если этого не произойдет, то исправлять погрешности в гендерном воспитании уже трудно. Поэтому для того, чтобы половая идентичность к 7 годам была сформирована, работу с детьми надо начинать своевременно. Наиболее благоприятным периодом для начала проведения этой работы является младший дошкольный возраст.

Общеизвестно, что одним из определяющих индексов развития образования является индекс гендерного равенства, потому что недискриминационное образование приносит пользу, как девочкам, так и мальчикам и тем самым, в конечном итоге, способствует развитию равноправных отношений между мужчинами и женщинами. Поэтому, с целью достижения высоких результатов в области дошкольного образования, актуальным является разработка и использование в работе с детьми дифференцированных форм воспитания девочек и мальчиков с учетом их психофизических различий.

В результате психолого-педагогических исследований, проведенных в России и за рубежом [1], было установлено, что именно в период дошкольного детства у всех детей, живущих в разных странах мира, происходит принятие гендерной роли:

- к возрасту 2-3 лет дети начинают понимать, что они либо девочка, либо мальчик, и обозначают себя соответствующим образом;
- в возрасте с 4 до 7 лет формируется гендерная устойчивость: детям становится понятно, что гендер (пол) не изменяется: мальчики становятся мужчинами, а девочки — женщинами и эта принадлежность к полу не изменится в зависимости от ситуации или личных желаний ребенка.

Психологи и педагоги считают, что формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребёнку, характера родительских установок и привязанности как матери к ребёнку, так и ребёнка к матери, а также от воспитания его в дошкольном образовательном учреждении.

По мнению исследователей, недифференцированный подход приводит к отсутствию у детей специфических черт, характерных для пола: мальчики порой лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, девочки — нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов.

В психолого-педагогической науке имеется много работ, посвященных изучению половых особенностей детей дошкольного возраста. Ученые пишут: достоверно установлено, что девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях, а мальчики сильнее девочек в визуально-пространственных способностях. У мальчиков выше, чем у девочек математические способности, но при этом они более агрессивны, чем девочки [2].

Девочки дошкольного возраста «социальнее» и более внушаемы, чем мальчики. Девочки лучше справляются с простыми, рутинными задачами, тогда как мальчики - с более

сложными познавательными процессами. На девочек больше влияет наследственность, а на мальчиков – среда. У девочек больше развито слуховое, а у мальчиков – зрительное восприятие и многое другое. Однако, по мнению ученых, здесь также очень много спорного, проблематичного, неясного.

При обучении детей важно учитывать, что девочки нуждаются в стимулах, в большей степени построенных на основе слухового восприятия. Мальчики плохо воспринимают объяснение воспитателя на слух и для них предпочтительнее использовать визуальные средства, построенные на зрительном восприятии.

На занятиях по изобразительной деятельности важно создавать условия для того, чтобы девочки и мальчики могли бы выразить то, что для каждого из них интересно или эмоционально значимо. Но при отборе содержания для обучения детей на занятиях рисованием, лепкой и аппликацией важно помнить о том, что кисть руки мальчика в своем развитии отстает от кисти руки девочки на 1,5 года.

При оценке поведения детей и результатов их деятельности (рисунка, лепки, аппликации, поделки, конструкции и т.п.) необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, к форме оценки, для них очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей, сверстников. Для мальчиков наиболее значимым является указание на то, что он добился результата именно в этом: научился здороваться, чистить зубы, конструировать что-то и т.п. Каждый приобретенный навык, результат, который мальчику удалось получить, положительно сказывается на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям. Но именно у мальчиков наблюдается тенденция к тому, что, добившись результата в каком-то виде деятельности, они так счастливы этим, что готовы конструировать или рисовать одно и то же, что позволяет им утвердиться в своих достижениях, но требует правильного понимания со стороны воспитателя.

Мальчики очень любят дружеские потасовки, что не является проявлением агрессии и создает у детей положительный эмоциональный фон. Взрослые не всегда правильно понимают потребность мальчиков в этих потасовках и резко прерывают их, лишая детей радости, которую они при этом испытывают.

Особенно заметны различия девочек и мальчиков дошкольного возраста в игровой деятельности. Ученые отмечают разное содержание и игровые стили, которые часто не могут быть реализованы детьми в силу того, что воспитателям – женщинам ближе тихие игры девочек на семейно-бытовые темы. Шумные, наполненные движением игры мальчиков вызывают у воспитателей раздражение, так как они считают, что такого рода игры являются лишь бессмысленной беготней и могут привести к травме, а, следовательно, им не место в жизни группы и они должны быть прекращены. В результате мальчики лишены истинно «мужских игр», что отрицательно сказывается на их личностном развитии.

По многим параметрам социального и эмоционального развития ребёнка решающую роль играют не только родители, но и сверстники: дети не приемлют в своём обществе поведенческих нарушений в полоролевой идентификации. Причём, женственных мальчиков отвергают мальчики, но охотно принимают девочки, и наоборот — «мужественных» девочек отталкивают девочки, но принимают мальчики.

Некоторые исследователи считают, что решающую роль в формировании образа идеальной модели поведения играет не идентификация или желание уподобиться некоему образцу, а депривация, эмоциональный дефицит: ребёнка привлекает пол того значимого лица, от которого он был в детстве отчуждён. Несоответствие гендерным стереотипам создаёт психологические трудности для всех детей, но у мальчиков, независимо от их будущей сексуальной ориентации, такие проблемы встречаются гораздо чаще:

1) для мальчиков на всех этапах формирования гендерной устойчивости требуются дополнительные усилия, без которых развитие автоматически идёт по женскому типу;

2) мужские качества традиционно ценятся выше женских и давление на мальчиков в направлении дефеминизации значительно сильнее, чем на девочек: женственный мальчик вызывает неодобрение, насмешки, а «мужественная» девочка воспринимается спокойно и даже положительно;

3) в раннем детстве мальчики и девочки находятся под влиянием матерей и вообще женщин, поэтому с возрастом мальчиков необходимо переориентировать на мужские образцы поведения, так как нетипичное гендерное поведение в детстве имеет для мужчин, независимо от их сексуальной ориентации, множество отрицательных последствий.

При проведении работы по воспитанию детей с учётом их гендерных особенностей, предлагаем обратить внимание на следующее:

- На привлекательность игрового материала и ролевой атрибутики с целью привлечения детей к отражению в игре социально одобряемых образов женского и мужского поведения;
- На достаточность и полноту материала для игр, в процессе которой девочки воспроизводят модель социального поведения женщины – матери;
- На наличие атрибутики и маркеров игрового пространства для игр – «путешествий» в которых для мальчиков представляется возможность проиграть мужскую модель поведения.

Сформировать представления, какими должны быть мужчины и женщины, очень важно, но ограничиваться этим нельзя. Надо помочь ребенку реализовать эти представления. Для этого, прежде всего, используются естественные и создаются проблемные ситуации, близкие жизненному опыту детей. Немалую роль играет и личный пример поведения взрослого, который воспитывает ребенка.

Период дошкольного детства - тот период, в процессе которого педагоги и родители должны помочь ребенку раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему полом.

Задача педагогов состоит в том, чтобы самим понять суть этих вопросов и объяснить родителям, как нужно поступать в тех или иных ситуациях.

Но в программно-методическом обеспечении дошкольных образовательных учреждений гендерные особенности детей не учитываются, тема гендерного воспитания у дошкольников не выделяется.

Для того чтобы в дошкольном образовательном учреждении воспитание детей осуществлялось с учетом их гендерных особенностей, у педагогов и специалистов должна быть сформирована гендерная компетентность, которая предполагает овладение педагогами организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с акцентом на гендерную идентичность.

В этом возрасте у воспитателей и родителей при общении с детьми начинают появляться проблемы: не слушается взрослых, не может сам себя занять, требует постоянного присутствия матери, проявляет агрессию по отношению к взрослым и детям и т.п.

Это объясняется проявлением кризиса трех лет, т.е. тем, что между взрослыми и ребенком возникает кризис социальных отношений, в процессе которого происходит отделение ребенка от взрослого, появляется желание проявить свое «Я», в результате чего возникают и приобретают определенную динамику желания и стремления ребенка действовать самому, как взрослые люди: в играх мальчики подражают имеющимся в семье мужчинам: отцу, дедушке, девочки подражают маме и другим женщинам, которые вызывают у них восхищение. Значит, дети отчетливо различают и признают свои гендерные особенности: я – мальчик, я – девочка.

К концу дошкольного возраста ребенок начинает сознательно различать людей по полу, опираясь при этом на внешние признаки (одежду, длину волос и пр.).

В дошкольном возрасте основным видом детской деятельности является игра, мы считаем, что именно в сюжетно-ролевой игре происходит усвоение детьми гендерного поведения. Неслучайно и сегодняшнее игра-занятие было построено с использованием этой формы работы.

Дошкольники для развертывания сюжетной игры нуждаются во всей совокупности сюжетообразующих игрушек, задающих «полную воображаемую ситуацию», причем наиболее значимы для этого возраста предметы оперирования.

Желательно подчеркивать гендерные отличия детей, где это уместно; давать дифференцированные оценки, мальчикам важно указание на то, что он добился результата в чем-

то конкретном: научился здороваться, чистить зубы, конструировать. Каждый приобретенный навык позволяет ему гордиться собой и стремиться к новым достижениям. Девочки крайне чувствительны к интонациям, к форме оценки, ее публичности. Для них важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей.

При обучении для мальчиков использовать зрительную опору, девочкам – слуховую; Учитывать, что речь и моторика мальчиков отстают в развитии по сравнению с девочками до 1,5 лет.

Выстраивание модели образовательного пространства ведётся по 4 направлениям:

- Знакомство педагогов с теоретическими знаниями о психосоциальных различиях мальчиков и девочек, особенностями их воспитания и обучения;
- пропаганда педагогических знаний по этому вопросу с родителями и привлечение их к участию в педпроцессе;
- построение соответствующей развивающей среды;
- Построение модели педпроцесса.

Реализация 1 направления в ДОУ: знакомство педагогов с теоретическими знаниями о психосоциальных различиях мальчиков и девочек, особенностями их воспитания и обучения.

На начальном этапе нашей главной целью было заинтересовать членов педагогического коллектива данной работой и предоставить возможность для творческого отношения к воспитанию мальчиков и девочек. Подбирать и анализировать теоретический и практический материал по данной теме. Провести анкетирование педагогов для выявления их отношения к проблеме гендерного воспитания. Изучать психолого-педагогическую литературу по теме «Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста». Для расширения представлений педагогов об особенностях полоролевого развития детей, уточнения представлений о современных методах работы по вопросам полоролевого воспитания провести тематический педсовет «Развитие личности ребенка в современных условиях, с учетом полоролевого воспитания», где раскрываются следующие вопросы: «Гендерный подход как одно из условий модернизации современного дошкольного образования». «Особенности полоролевого развития детей дошкольного возраста. Воспитание детей с учетом их гендерных особенностей», «Организация предметно-игровой среды в группе ДОУ на основе гендерного подхода», «Формы и содержание взаимодействия ДОУ с родителями по вопросам полоролевого воспитания детей». На заседании методического совета желательно планировать проведение консультации: «Особенности гендерной социализации в игровой деятельности дошкольников», «Народная культура в формировании гендерной толерантности дошкольников». Вподготовительной к школе группы старшим воспитателем можно провести обследование межличностных отношений детей в группе.

Реализация 2 направления: пропаганда педагогических знаний по данной проблеме с родителями и привлечение их к участию в педпроцессе.

Работа с родителями носит информационно – практический характер. Для полноценного воспитания ребёнка важно, чтобы родители были грамотными в вопросе гендерного воспитания детей. С этой целью проводятся различные формы работы с родителями: лекции по теме «Девочки и мальчики в детском саду», художественно-творческий проект «Мир в твоём окне»; родительское собрание «Влияние средств массовой информации на формирование полоролевого поведения в детском саду»; консультации с презентациями, беседы, наглядная информация по таким темам как: «Мальчики и девочки – любить по-разному, воспитывать по-разному», «Мир движений мальчиков и девочек» «Как и во что играют мальчики и девочки» и др.; проектная деятельность. На родительских собраниях производится обмен опытом по воспитанию детей в семье. В группах провести конкурс фотогазет: «Наши замечательные мальчики», «Я и моя мама», «Моя дружная семейка», «Играют - мальчики, играют – девочки», «Один день из жизни группы». Провести выставки творческих семейных работ среди родителей «Папины руки не знают скуки», «Золотые руки моей мамы».

Совместно с родителями в ДОУ проводятся культурно-досуговые мероприятия: «Не страшны преграды, если мама рядом», «Папа может все, что угодно», «Рыцарский турнир», «Вперёд, мальчишки», спортивные праздники.

Реализация 3 направления: построение соответствующей развивающей среды.

Образовательную среду в детском саду создают с учётом возрастных возможностей детей, зарождающихся половых склонностей и интересов и конструируем её таким образом, чтобы ребёнок в течение дня мог найти для себя увлекательное дело, занятие.

При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей считаем преодоление разобщённости между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки - женские.

Для реализации гендерного подхода в приобщении старших дошкольников к азам трудовой деятельности взрослых можно оснастить необходимым оборудованием и инструментами и материалами «Детскую кухню» и «Мастерскую Умелкина».

Конструктивная деятельность - одно из любимых занятий, как мальчиков, так и девочек. А особенно любят заниматься с конструкторами мальчишки.

Реализация 4 направления: построение модели педпроцесса.

Модель педагогического процесса должна быть выстроена таким образом, что при обучении и воспитании мальчиков и девочек в разных видах деятельности педагоги используют дифференцированный подход. При организации и проведении занятий педагогами учитываются психологические особенности мальчиков и девочек: девочкам даются типовые и шаблонные задания, мальчикам – ориентированные на поисковую деятельность, при анализе занятий оцениваются их знания, а не поведение.

Овладению традиционными свойствами личности: мужественности – у мальчиков и женственности у девочек помогают и такие средства воздействия, как художественное слово (сказки, былины, стихи, рассказы), и элементы мужских и женских костюмов. Наиболее полно всё это используется при театрализации.

Гендерный подход находит своё отражение и в организации трудового воспитания дошкольников [3].

При проведении работы по воспитанию детей с учётом их гендерных особенностей, следует обратить внимание на привлекательность игрового материала и ролевой атрибутики для привлечения детей к отражению в игре социально одобряемых образов женского и мужского поведения;

На достаточность и полноту материала для игр, в процессе которой девочки воспроизводят модель социального поведения женщины – матери; На наличие атрибутики и маркеров игрового пространства для игр – «путешествий», в которых для мальчиков предоставляется возможность проиграть мужскую модель поведения. Сформировать представления, какими должны быть мужчины и женщины, очень важно, но ограничиваться этим нельзя. Надо помочь ребенку реализовать эти представления. Для этого, прежде всего, используются естественные и создаются проблемные ситуации, близкие жизненному опыту детей. Немалую роль играет и личный пример поведения взрослого, который воспитывает ребенка.

В процессе работы используются следующие формы работы: беседы, игровые упражнения, дидактические игры, сюжетные игры, словесные игры, народные подвижные игры, драматизация народных сказок, игры-инсценировки, наблюдения, театрализованная деятельность, интегрированная образовательная деятельность, работа в подгруппах, парах, решение проблемных ситуаций, индивидуальная работа.

В дошкольном учреждении мальчики и девочки воспитываются совместно. Чтобы преодолеть разобщённость между ними, организуются совместные игры, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм - Еврознак, 2001. - 337 с.

2. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины. // «Вопросы психологии». - М. - 1991. - №4. - С. 23-25.
3. Колесов В.Е. Беседы о половом воспитании. - 2-е изд. Перераб. Дополн. - М.: Педагогика, 1988. - 278 с.

УДК 37.015.3:37.03-055.25

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕВУШЕК: ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕВОЧЕК-ШКОЛЬНИЦ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИНСТВУ

ОҚУШЫ ҚЫЗДАРДА АУЫСПАЛЫ ЖАСТА БОЛАТЫН ЕРЕКШЕЛІКТЕР ЖӘНЕ ДЕ АНА БОЛУҒА ҚАТЫСТЫ ҚҰНДЫ ТҮСІНІКТЕР БЕРІЛГЕН

THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF GIRLS: FORMING FOR THE SCHOOLGIRLS OF THE VALUED ATTITUDE TOWARD MATERNITY

Кажкенова А.Ж. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассмотрено воспитание и развитие девушек: формирование у девочек-школьниц ценностного отношения к материнству, а также особое положение подросткового периода в развитии девочек.

Аңдатпа

Бұл мақалада жасөспірім қыздардың өсіп жетілуі ауыспалы жастағы болатын ерекшеліктер ана болуға қатысты құнды түсініктер берілген.

Annotation

In this article are considered education and development of girls: forming for the schoolgirls of the valued attitude toward maternity and also special position of juvenile period in development of girls.

Проблема именно женского воспитания назрела достаточно давно, но она остается все еще не решенной. Ей должны в первую очередь заниматься родители и школа. Но загруженность школы настолько велика, что эта проблема отодвигается на второй план. В настоящее время школа преследует цель выдачи предметных знаний, необходимых школьникам для дальнейшего обучения, а цель подготовки детей к жизни, к решению тех или иных проблем и вопросов остается нереализованной. Родители же в большей мере думают об умственном, физическом, трудовом воспитании детей и обеспечении материальной базы для своего ребенка [1]. Книг затрагивающих и рассматривающих вопросы формирования у девочек-школьниц ценностного отношения к материнству, воспитания и развития девушек с научным подходом единицы.

Женственность - это собирательная характеристика личности. В это понятие входят также качества женщины, обусловленные её важнейшей биологической и социальной функцией - быть матерью, быть хранительницей своего очага. Поэтому женственность характеризуется рядом качеств, которые присущи только прекрасной половине нашего общества. К ним мы относим и чуткость, и умение общаться, и способность сопереживать и понимать другого человека, и то же самое женское обаяние. Эти качества ценились в женщине во все времена, и каждая девушка должна раскрыть это богатство в своей личности. Эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от того, как педагогу удается осуществлять индивидуальный подход к учащимся. Половая принадлежность учащихся - один из важнейших факторов индивидуальности, и учитывать её совершенно необходимо. К сожалению, как правило, этого не делается.

Развитие в личности ребенка качеств социально обусловленных и соответствующих его полу, необходимых для дальнейшей семейной жизни - очень важная и актуальная задача в воспитании.

На протяжении многих лет, согласно морали, обычаям и нравам, женщина всегда находилась под покровительством мужчины: отца, старшего брата, свекра, мужа. Большую часть жизни женщина в то время проводила дома, в семье. В течение нескольких столетий (XI-XVII) женщины вели замкнутый, затворнический образ жизни, им не полагалось показываться на глаза посторонним людям, посещать общественные места. Девушкам полагалось жить в дальних покоях и во всем подчиняться воле родителей. Наиболее важным событием в жизни женщины являлось вступление в брак.

Испокон веков считалось само собой разумеющимся, что девушка рано или поздно станет матерью. Осознание человечеством, что дети - это благо, повлекло за собой уважение к женщине. И женщина желала стать матерью, чтобы снискать себе почет и уважение. Материнство считалось священным долгом каждой женщины. Таким образом ясно вырисовывается картина того, в каком направлении шло воспитание девочек, на чем акцентировалось внимание. Уже в те далекие времена понималась вся важность и необходимость в подготовке девочек к будущей семейной жизни, формированию в ней правильной роли матери и женщины. Но ничто не стоит на месте, всё подвержено изменениям. Со временем стали меняться женские идеалы, а в следствие и сам образ женщины. Женщина стала бороться за равные права с мужчиной, доказывать, что она ничем не хуже «сильной половины» общества. Женская эмансипация привела к тому, что женщина стала отождествлять себя с мужчиной. Её сферы деятельности стала намного шире, и она старалась войти в неё на равных правах с мужчиной.

Круг интересов стал настолько широк, что постепенно, незаметно для себя, стал удаляться от семьи и своих материнских обязанностей. Борьба женщин за равные с мужчиной права, желание ни в чем не уступать и быть равной с ним во всем отразились на воспитательном процессе в общеобразовательной системе [2].

Особое положение подросткового периода в развитии ребенка отражено в его названиях: «переходный», «трудный», «переломный». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи в жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физиологического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований и в них появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми, способов социального взаимодействия с ними, интересов познавательной и учебной деятельности. Итак, взрослением называется фаза жизни, содержанием которой является переход к взрослому возрасту. Это сознательно взятое, очень широкое определение показывает, что только многомерное рассмотрение разнообразных проблем данного периода позволит получить о нем адекватное представление. Действительно, этот период сопровождается, как уже отмечалось рядом радикальных соматических изменений, он несет с собой многочисленные психические сдвиги, приводит иногда, к ожесточенным столкновениям с обществом и его институтами (родительский дом, школа, профессиональное сообщество и т.д.). Половое созревание подразумевает биологические и физиологические изменения, связанные с развитием соматических и половых функций.

Взросление, напротив, в большей мере касается психологического совладания с собственным телесным и сексуальным созреванием, т.е. «приспособлением» ребенка к половому статусу. Следовательно, половое созревание охватывает в большей степени телесную, а взросление - психологическую сторону развития. Так как процессы телесного созревания в известной степени дают импульс всем последующим изменениям, половое созревание можно считать началом взросления [3].

Любовь воспринимается подростками как атрибут взрослости. Они стремятся в эту долгожданную взрослость, рвутся к ней. Некоторые школьницы начинают мечтать о любви

очень рано. Жажда освоить новую для них роль влюбленной и возлюбленной у некоторых школьниц столь велика, что они буквально придумывают себе любовь, конструируют ее искусственно, развивают в своем воображении. Известно, что у девочек раньше, чем у мальчиков, появляются сложные формы самосознания. Более активна их внутренняя жизнь, жизнь сердца [4].

Девочки в пору своего взросления убеждены: в жизни нет ничего важнее и необходимее любви. Они готовы ее искать всю жизнь, пока не найдут. Но лучше бы, считают они, найти ее поскорее. Старшеклассница часто рассматривает себя в зеркале, от которого, впрочем, нередко отходит с тяжелым чувством уныния, потому что находит свою внешность невыразительной, неяркой, не такой, как у подружек, которые пользуются успехом у юношей. Чтобы девушка не огрубела, не утратила женственности, нельзя применять по отношению к ней силовые методы воспитания. Добавим, что и мальчику они чаще всего приносят вред. Очень важно, чтобы у девочки был заботливый, любящий отец, это укрепляет ее уверенность в себе, психологически облегчает ей общение с юношами, внутренне охраняет ее, защищает от грубости. Она просто не приемлет неуважительного отношения к себе со стороны представителей противоположного пола, вовремя покидает компанию, где бесцеремонно относятся к девушкам [5].

Важно, чтобы девочку в эту трудную для нее пору связывали отношения духовной близости с родителями, чтобы в семье повседневно создавались, утверждались и поддерживались высокие человеческие отношения с их чистотой и возвышенностью. Бережная забота друг о друге, серьезность и глубина отношений в родительской семье становятся для девочки эталоном. Такой глубины взаимопониманий она будет искать и в отношениях с юношами. Если у девочки крепкие духовные связи с семьей, ее рано возникающая потребность в душевном общении в значительной мере насыщается в родительском доме, и в кругу школьных друзей. Воспитание девушек осуществляется не только в процессе учебных занятий и не только учителями-предметниками. Главной, ведущей фигурой во внеурочной воспитательной работе является классный руководитель. Необходимо проводить лекции для девушек на темы: «основы нравственного взаимоотношения юношей и девушек», «О материнстве», «О любви серьезно», «О чем должна знать каждая девушка» и многие другие темы, которые влияют становлению характера девушки.

Мир девушки очень сложен, и если вовремя не прийти к ней на помощь, что-то может сломаться. Воспитание не должно сводиться к отдельным педагогическим мерам, необходима целая система: правильный режим и организация деятельности девушки. Но педагог не должен оставаться в стороне, его вмешательство является необходимым в социализации девушки.

Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от того, как педагогу удастся осуществлять индивидуальный подход к учащимся, но ещё большую роль играет семейное воспитание. А.С. Макаренко писал: «Если вырастая ребенок не научился любить родителей, братьев, сестер, свою школу, если в его характере воспитаны начала грубого эгоизма, очень трудно рассчитывать, что он способен глубоко полюбить избранную им женщину». А женщина, воспитанная матерью на отрицательном отношении к мужчине («они все одинаковые») тоже не способна глубоко полюбить. От семьи идут все корни добра и зла. Если девушка видит, как мать относится к отцу (плохо ли, хорошо ли), так она в последствии будет относиться к своему мужу. Но воспитание девушки осуществляется не только дома, но и в школе, профтехучилищах. Самое главное педагог не должен ровнять юношей и девушек и помнить, что она будущая мать, она должна чувствовать себя прекрасной.

Главная задача полового воспитания девочки - сформировать у нее установку на замужество по любви, на долгую, без измен и разводов, семейную жизнь, на материнство. Важно, чтобы девочки поняли: половую жизнь нельзя начинать, не достигнув полного физического созревания. Хотя бы уже потому, что в этом случае растрачивается энергия, необходимая для полноценного развития организма, мышц, мозга, функций высшей нервной деятельности. За ранние интимные отношения девушки расплачиваются болезнями, бездет-

ностью, в конечном счете одиночеством.

Скромность, мягкость, сдержанность - как важно беречь и лелеять эти девичьи черты. Тонкая эмоциональность, способность к сопереживанию, чувство чести и достоинства - все это поможет девушке в будущем сохранить семью, удержать в доме счастье [6].

Существует особый мир чувств, присущий женской природе, обусловленный особенностями женского организма, особым назначением женской природы – материнством, которое определяет не только физиологию женского организма, но и все многообразие ее ощущений, восприятий, переживаний и т.д. Это вечное женское начало, преломляясь через социальные требования, и обусловило специфическую психологию женщины. Природа вложила в женщину огромный запас материнской любви, и эта любовь не только к детям, но и к любимому человеку, к родителям, распространяется на все окружающее. Эта любовь, доброта, сострадание, сопереживание обогащают все чувства женщины, вносят в ее внутренний мир душевную тонкость, нежность, глубокое интуитивное понимание эмоционального состояния других людей.

Психологические особенности половых различий проявляются у человека с самого раннего детства. Уже девочки дошкольницы имеют психологическую ориентацию на роль будущей женщины и матери. Они играют с куклами, кормят их и лечат, водят в садик, учат их хорошо себя вести и т.д. А мальчики дошкольники предпочитают занятия более мужские: водят машины, строят дома и крепости, проявляют интерес к конструкции игрушек, а для этого часто разбирают их.

У женщин более развит инстинкт попечительства, обусловленный материнством, ответственность за продолжение рода. Уже в раннем возрасте у девочек проявляется большая потребность заботы о ком-нибудь, в объект их внимания и опеки попадают все: котята, цыплята, куклы, чужие маленькие дети. Материнство обусловило в психологии женщины развитие особого чувства ответственности за потомство. Осознаем мы или не осознаем, но вся система воспитания девушек подчинена этой далекой перспективе: ее будущему материнству. Недаром древние говорили: мальчики – это настоящее нации, девочки – ее будущее. Показательно отношение девочек и мальчиков к домашнему труду. Проведенный опрос 170 семиклассников показал, что их отношение к труду зависит от стереотипной роли отца и матери, от той установки, которая дается ребенку в семье.

Как воспитать из маленькой девочки женщину со всеми ее слабостями и достоинствами? Полоролевое воспитание - необходимая часть процесса воспитания детей и подростков. Каждому ребенку предстоит стать мужчиной или женщиной, и без соответствующего воздействия окружающего социума он не может правильно формироваться и вести себя как полноценный представитель своего пола [7].

Межличностные и внутрисемейные отношения родителей служат для девочки моделью взаимоотношений полов. Образ будущих отношений девушки с юношей у школьницы в общих чертах уже сформирован, в основном под влиянием воспитания в раннем детстве, путем отождествления себя с мамой подражания ей. Дочь находит в поведении матери образец своей собственной половой роли, а в образе отца - прообраз своего будущего избранника. Любовь родителей может стать главным воспитывающим фактором воздействия на девушку. Истинная женственность воспитывается. Более того, её формирование не побочная, а важнейшая задача воспитания. Ее решение - необходимое условие счастья девушки в будущем. Педагогическая грамотность родителей проявляется в том, насколько им удастся воплотить в дочери идеал женственности. Порой они делают это неосознанно или в силу традиций. Пример родителей, их поведение, внешние и внутренние качества, нравственные взаимоотношения между членами семьи являются самым действенным средством полоролевого воспитания [8].

Существует много школьных предметов, на которых можно остановить внимание на образах. Нужно уметь найти на уроке нужный момент, когда можно поговорить именно с девушками, не забывая, что в классе находятся юноши, которые не всегда способны понять многие вопросы, которые девушкам уже более или менее известны.

В последнее время возросла женская преступность. Что это? Недостаток воспитания? Шаблонный подход к воспитанию юношей и девушек. С древних времен была известна женская жестокость. В народных сказках не отчим, а мачеха была всегда злой, жестокой. Современные научные исследования подтверждают это. Тема: «Формирование у девочек-школьниц ценностного отношения к материнству» еще мало изучена и представляет большой интерес. Сейчас происходит отмена всего старого, появление новых целей и ориентиров. Хотелось бы, чтобы это коснулось и воспитания в школах.

В настоящее время в сфере воспитания детей очень много различных проблем. Воспитание детей далеко не на высоком уровне. Необходимо как можно быстрее заняться проблемами воспитания подростков. Особенно хотелось подчеркнуть воспитание девушек. Ведь если задуматься, мы поймем, что нынешние девушки не очень похожи на настоящих женщин! И это все наше воспитание. Девушка сейчас легко может закурить, пристрастие к алкогольным напиткам чаще встречается, чем у мужчин, девушка легко может ударить, а как ругаются, как разговаривают нынешние девушки... Ну какая же мать из такой девушки? Если не заняться женским воспитанием вплотную и совсем скоро, то в ближайшее время будет трудно различить, где девушка, а где юноша. Этого уж точно нельзя допустить!

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Л.Н. Воспитание девочки. // Педагогика. - 1998. - №6. - С. 48 - 49.
2. Мишель Кле Психология подростка. Психосексуальное развитие. - Ростов - на - Дону, 1995 - 212 с.
3. Макаренко С. Женственность мужественность: вопросы их формирования у детей и подростков. // Воспитание школьников. - 2003. - №6. С. 38.
4. Возрастная и педагогическая психология. - М., Мысль, 1998 - 103 с.
5. Хрипкова А.Г. Девочка - Подросток - Девушка. - М., Просвещение, 1988 - С. 12-13.
6. Тихонова А.Е. Женщины в меняющемся мире: история и современность. - Ижевск: УдГУ, 1996 - 178 с.
7. Деббес Морис Подросток. - М., 2004 - 300 с.
8. Салеева О.П. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современные проблемы воспитания молодежи. - М., 2003 - С. 22-23.

УДК 37.015.3: 37.02

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІК - ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕНТТЕНУДЕГІ ЖЕТІСТІК ФАКТОРЫ

COGNITIVE ACTIVITY AS A FACTOR IN SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS

Капарова К.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматривается познавательная активность как фактор успешной социализации школьников.

Аңдатпа

Бұл мақалада танымдылық белсенділік – оқушылардың әлеументтенудегі жетістік факторы қарастырылған.

Annotation

This article on cognitive activity as a factor in successful socialization of students of materials.

Задачи современного обучения заключаются не только в том, чтобы обеспечить усвоение школьниками программ, но и в том, чтобы продвинуть их в развитии.

Общеизвестно, что личность развивается только в процессе собственной деятельности.

Научить человека плавать можно только в воде, а научить ребенка действовать можно только в процессе деятельности. Для того, чтобы осмыслить категорию познавательной деятельности, нужно знать её конкретную структуру. В структуру учения входят те же компоненты, что и в любой деятельности: цель, мотив, действие, средство, результат, оценка.

Цель в том, чтобы ребенок учился именно потому, что ему хочется учиться, чтобы он испытывал удовольствие от самого учения.

Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, её нужно построить. Как и всякая деятельность, учение выполняется на основе определенной процедуры.

Ядром формирования познавательной деятельности выступает познавательный интерес. Проблема познавательного интереса в педагогике актуальна и популярна. Центральный вопрос – это вопрос о месте познавательного интереса в учебном процессе, его источниках и приемах стимуляции, о взаимообусловленности его как мотива учения со способами познавательной деятельности.

Учебный процесс должен протекать в условиях мотивированного включения школьника в познавательную деятельность, которая становится желаемой, приносящей удовлетворение от участия в ней. Ученик сам оперирует учебным содержанием и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, а также идет процесс развития интеллекта ученика, формируется способность к самообучению, самоорганизации.

Формированию познавательной активности и способствуют познавательные интересы учащихся, создающие и внешние и внутренние условия обучения.

Наша жизнь проходит в необычайно сложное и динамичное время. Обновление всех сторон нашей жизни не могло оставить в стороне школу. Всенарастающий объем информации, значительная интенсификация прохождения материала, постоянная модернизация и усложнение учебных программ, ослабленное здоровье современных детей, падение интереса к учебе, рост количества учащихся с различными трудностями обучения, количества детей, воспитывающихся в неблагоприятных микро социальных условиях. Все это не может не требовать от учителя изменений в организации процесса обучения и определяет особенности обучения в современной школе.

Одной из тенденций современной школы является ориентирование процесса обучения на индивидуальные интересы учащихся. На первый план выдвигается «создание оптимальных условий для выявления и развития способностей учащихся».

Для достижения высоких результатов учения ученик должен **хотеть** делать то, что желает учитель. Активная познавательная деятельность предполагает участие в ней ученика, как субъекта. А это возможно лишь в том случае, когда у него сформировано одно из ведущих качеств личности - **познавательная активность**.

В связи с этим проблема изыскания методических путей и средств активизации познавательной деятельности школьников остается **актуальной** по сей день.

В настоящее время все активнее идет поиск обновления содержания школьного образования. Ребенок мыслит, чувствует, осознает мир иначе, чем взрослый. Очень часто учебный материал дети воспринимают оторвано от окружающей действительности и знания, полученные в школе, не умеют применять в повседневной жизни. Чтобы возникла глубина понимания учебного материала, активность, самостоятельность нужно, чтобы этот материал стал близок ребенку, ведь опора на субъективный опыт – одно из условий успешности обучения школьников.

Познавательная активность необходима человеку, чтобы он смог познать себя, раскрыть заложенные в себе способности, найти свое место в жизни.

Основными характеристиками познавательной активности являются:

- Естественное стремление школьников к познанию;
- Положительное отношение к учебе;
- Активная познавательная деятельность, направленная на осознание предмета деятельности.

Итак, естественное стремление к познанию развивается в учебном процессе при его регулировании со стороны педагога и организации учебной деятельности школьника так, чтобы в нее вовлекались разные стороны его психической деятельности, подобно другим сферам его жизни, например, в беседах, играх, занятиях в семье или при встречах с товарищами. Достаточно популярна и другая точка зрения: познавательная активность понимается как характеристика деятельности младшего школьника: ее интенсивность и напряженность.

Факторов, способствующих успешной социализации школьников, безусловно – множество. Но мне бы хотелось остановиться лишь на двух, на мой взгляд, наиболее значимых.

1) Умение получать, добывать знания, работать с дополнительными источниками информации, перерабатывать эти знания и использовать их.

2) Умение общаться, иметь определенную коммуникативную культуру, способствующую эффективному общению со сверстниками и со взрослыми, помогающую реализовать свои способности и возможности.

Прежде всего хотелось бы отметить, что обучение в современной школе направлено на передачу детям определенного объема знаний и навыков. При этом, остается без внимания проблема развития мышления и личности ребенка, проблема создания условий для активизации его творческого отношения к обучению. Школьники привыкают к исполнительской деятельности: «приказано – выполняй». Не создается условий для развития продуктивного мышления и формирования инициативной, социально активной личности.

Взаимодействие человека с обществом обозначается понятием «социализация», которое имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Социализация (от лат. общественный) – процесс становления личности в ходе которого и с помощью которого люди обучаются приспосабливаться к социальным нормам, т.е. процесс, делающий возможным продолжение общества и передачу его культуры из поколения в поколение. Социализация рассматривается и как процесс, и как результат.

Социализация представляет собой процесс социального развития человека в результате стихийных и организованных воздействий всей совокупности факторов общественного бытия. Социализация продолжается на протяжении всей жизни человека во взаимодействиях его с различными факторами: условиями, ситуациями, субъектами [1].

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами, привело к тому, что планета и мир могут прямо влиять на процесс социализации, ибо СМК позволяет человеку «не сходя с места» видеть, как живут люди в любой точке земного шара. Тем самым «раздвинулись» границы действительности. Естественно, что следствием этого явились изменения в восприятии жизни. Планы, мечты детей, подростков юношей в модернизированных обществах стали формироваться, ориентируясь не только на нормы, ценности, характерные для их непосредственного окружения, но и на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь недоступным.

Развитие средств массовой коммуникации (СМК) привело к тому, что планета и мир могут прямо влиять на процесс социализации, ибо СМК позволяет человеку «не сходя с места» видеть, как живут люди в любой точке земного шара. Тем самым «раздвинулись» границы действительности. Естественно, что следствием этого явились изменения в восприятии жизни. Планы, мечты детей, подростков, юношей в модернизированных обществах стали формироваться, ориентируясь не только на нормы, ценности, характерные для их непосредственного окружения, но и на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь недо-

ступным.

Чтобы сделать учение интересным, учитель должен строить свой урок согласно требованиям времени. И без применения новых педагогических технологий ему никак не обойтись. При активизации познавательной деятельности мне очень помогает проблемное обучение, суть которого можно объяснить одной фразой: «тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний». Это означает, что на уроке ученик проходит все этапы научного творчества, хотя при этом открывает субъективно новое знание и выражает его в доступных формах.

А в внедрении регионального компонента самым удачным для меня оказался метод проектов, который позволяет полностью развить самостоятельность учеников, их творчество [2].

Как показывает практика, при изучении любого предмета ребенок может получить знания, основываясь на уже имеющихся знаниях, опыте. Межпредметные и внутрипредметные связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся. С помощью многосторонних связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные и внутрипредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании школьников.

Как показывает практика, без подкрепления и усиления возникшей мотивации не произойдет активного овладения системой знаний и способами деятельности. Недостаточное удовлетворение познавательной потребности – одна из причин снижения интереса к учению. Чтобы этого не произошло, учитель должен моделировать деятельность, используя те формы работы, которые ориентированы на самостоятельность ученика, где явно может быть представлен “продукт” работы. А достижения ребёнка может быть оценено самим учеником, одноклассниками, другими людьми. В результате формируется осознанное отношение ребёнка к итогу учебной деятельности, тем самым результат обращается в мотив для новой познавательной деятельности.

Главная особенность процесса усвоения состоит в его активности. Если мы не хотим, чтобы с первых лет обучения ребенок стал тяготиться школой, мы должны позаботиться о пробуждении таких мотивов обучения, которые лежали бы не вне, а в самом процессе обучения.

Иначе говоря, цель в том, чтобы ребенок учился потому, что ему хочется учиться, чтобы он испытывал удовольствие от самого учения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. (Под ред. Щукиной Г.И. М: Просвещение, 1983.
2. Колесникова Н.Е., Ахаев А.В. Исследование по изучению деятельности общеобразовательных организаций образования. // 12-летнее образование. - 2006. - №8, с. 41-57.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ЗАПАСА НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ ПРИ ГРАЖДАНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ СССР**

**КСРО АЗАМАТТЫҚ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ ЖАНЫНДАҒЫ ӘСКЕРИ
КАФЕДРАЛАРДА ЗАПАСТАҒЫ ӘСКЕРИ МАМАНДАРДЫ ДАЙЫНДАУДЫҢ
ТАРИХИ АСПЕКТІЛЕРІ**

**HISTORICAL ASPECTS OF THE MILITARY TRAINING AT THE MILITARY
DEPARTMENTS OF HIGH SCHOOLS IN THE SOVIET UNION**

Бекенова Д.У. - к.п.н.,
Карабатыров Б.Ж. - магистрант специальности «Педагогика и психология», КУАМ

Аннотация

В данной статье рассматриваются исторические аспекты подготовки военных специалистов запаса на военных кафедрах при гражданских высших учебных заведениях СССР.

Аңдатпа

Берілген мақалда КСРО азаматтық жоғары оқу орындары жанындағы әскери кафедраларда запастағы әскери мамандарды дайындаудың тарихи аспектілері қарастырылған.

Annotation

In this article the author is consider historical aspects of the military training at the military departments of High schools in the Soviet Union.

Любое государство, заботясь о своей безопасности и ведя строительство вооруженных сил, решает проблему их численности на мирное и военное время. Эти параметры зависят от численности населения, размеров территории, географического положения, экономических и мобилизационных возможностей, окружения, военно-политической обстановки в мире и регионе, видов и внешних и внутренних угроз и многих других факторов. Очевидно и то, что боевой состав и боевые возможности армии военного времени должны быть в несколько раз выше аналогических величин армии военного времени для успешного ведения войны либо крупного военного конфликта.

Военная подготовка населения – одна из важных задач в деятельности любого государства. Изучение истоков военной подготовки, ее исторического опыта и уроков позволяет более эффективно строить эту работу в перспективе.

Идея подготовки офицеров запаса была выстрадана временем. Первоначально она словно примерялась как периодическая учеба офицеров у гражданских педагогов (особенно по вопросам методики обучения и воспитания). У истоков зарождения системы вузовской подготовки офицеров запаса, вероятно, лежало и создание различных общественных организации, в том числе всевозможных военно-спортивных обществ и кружков, которые к началу Первой мировой войны и вплоть до окончания гражданской войны стали привычным явлением во всех воинских коллективах и во многих гражданских организациях.

После победы Октябрьской революции в России произошли радикальные изменения во всех сферах общественной жизни государства. В стране сложились по-настоящему благоприятные условия для получения высшего образования широким массам трудящиеся молодежи. Резкое увеличение числа студентов имело как общегосударственное значение, так и важное значение для рассмотрения студенчества как потенциальной силы, способной получив военные знания, передавать их в армии другим военнослужащим.

Студенчество стало рассматриваться как реальная сила, способная своим интеллектом, образованием, воспитанием, существенно влиять на боевую подготовку войск. Заметную роль играли и внешние факторы. Советская Россия оказалась в политической и эконо-

мической изоляции. В сложившейся ситуации довольно актуальной стала всеобщая военная подготовка граждан, в том числе и студентов.

20 августа 1926 года ЦИК и СНК СССР приняли постановление организации высшей военной подготовки студентов вузов с которыми в вузах начались занятия студентов по военной подготовке.

Несмотря на то, что введенная в вузах военная подготовка называлась «высшей военной подготовкой», на самом деле таковой она и явилось. Фактически из студентов готовили младших командиров.

14 декабря 1926 года был подписан документ «О порядке прохождения учащимися вузов высшей допризывной военной подготовки и об отбывании ими по окончании вузов действительной военной службы».

В нем отмечалось, что высшая военная допризывная учеба имеет целью подготовить студентов для замещения должностей начальствующего состава всех родов и войск и специальностей, а также квалифицированными работниками военно-технических предприятий.

По мнению инициаторов такого подхода к военной подготовке в институтах страны, эта должна была складываться из теоретического курса военного дела, изучаемого в зимний период в течение четырех учебных курсов, и из двухмесячной летней практики в период специальных лагерных сборов.

Особенностью курса военной подготовки было то, что к нему привлекались не только юноши и девушки.

Теоретическая подготовка была рассчитана на 180 часов. Программа включала в себя такие дисциплины, как тактика, топография, военная администрация, уставы Красной армии, материальная часть, а также ряд специальных дисциплин, учитывающих основные профили вызов [1, с.44].

На 1, 2 и 3 курсах студенты занимались военной подготовкой по 52 часа ежегодно, а на 4-м курсе – 24 часа. Основными методами преподавания были лекции, беседы, лабораторные работы, показательные и практические занятия.

Прообразом военных кафедр стали так называемые «военные кабинеты».

За время военного обучения студенты были обязаны пройти летние двухмесячные сборы в военных лагерях при тех воинских частях, которые соответствовали профилю военной специальности студентов. Цель проведения этих сборов состояло в том, чтобы привить обучаемым практические навыки овладения оружием и боевой техникой в объеме, соответствующим уровню подготовки обычного красноармейца.

Совершенно новым явлением в жизни вузов было то, что для руководства проведением занятия по высшей допризывной военной подготовке во все вузы были назначены военные руководители. Это были кадровые военнослужащие из числа опытных командиров и начальников Красной армии. Они входили в состав академических органов вузов, участвовали в работе правления и деканатов с правом совещательного голоса по всем вопросам, связанным с организацией и проведением занятий по высшей допризывной военной подготовке. По существу военный руководитель (военрук) отвечал за всю военную подготовку в институте. Его полномочия и обязанности были значительно шире, чем у современных начальников военных кафедр, военных факультетов и военных институтов при университетах. По своему статусу и роду занятия он скорее был помощником ректора по оборонным вопросам. Введенная в качестве неотъемлемого раздела институтской учебной программы военная подготовка стала обязательной дисциплиной для всех обучающихся в вузе. Военные занятия пропускать не разрешалось. Пропуск занятия рассматривалось как отклонение от военной подготовки. Студенты, не посещающие занятия, не допускались к сдаче зачетов, что, в конечном счете, приводило к отчислению из институтов.

От военной подготовки освобождались только студенты, снятые с воинского учета, имевшие воинские звания, а также иностранцы.

Занятия по военной подготовке в основном проводили военнослужащие, находящиеся в запасе или в отставке. Исключение составляли военный руководитель, его заместитель и приглашенные из войск для работы по совместительству командиры и начальники.

Введение курса допризывной военной подготовки повлекло за собой увеличение срока обучения. Если до этого курс обучения в техническом высшем учебном заведении студенты осваивали за три года, то в дальнейшем продолжительность обучения было доведено до четырех, четырех с половиной, а в некоторых случаях и до пяти лет.

Планы вводились в действие в 1926-1927 учебном году и касались поначалу только студентов 1-го курса. Студенты остальных курсов учились по старым программам [3].

Начиная с 1928 года даже со студентами первокурсниками проводились показательные военные учения [2].

После окончания первого курса перед поездкой на двухмесячные военные сборы студенты предупреждались, что в случае неявки в военный лагерь оно будут привлечены к уголовной ответственности по статье 68 Уголовного кодекса РСФСР как уклонившиеся от военной службы.

4 ноября 1928 года РВС страны издал приказ №70, которым вводилось в действие инструкция по прохождению студентами вузов высшей допризывной военной подготовки. Стол высоки уровень принятия решения говорит о том, что советское руководство крайне озабочено относилось к подготовке студенчества для военной службы, что оно было заинтересовано в получении студентами высокой военной квалификации.

Главпрофобр и Военпром ВСНХ СССР в декабре 1928 года рекомендовали всем техническим вузам страны список примерных тем дипломных работ по военной тематике по таким областям знания, как связь, баллистика, строительство военных объектов, отомобилизование промышленности – всего 23 темы [3].

С мая 1928 года Наркомат просвещения вынашивал идею НПП – непрерывной производственной практики – всех студентов. В результате пришлось сократить учебные программы по всем вузовским дисциплинам. Неизменным остались лишь количество часов, отведенное для изучения военных дисциплин.

Таким образом, на рубеже 20-30 годов высшая военная подготовка утвердилась в качестве одной из основных дисциплин во всех вузах страны.

Она представляла собой не застывшую, созданную раз и навсегда, схему обучения студенчества. Ей предстояло пройти через ошибки и неудачи, сформировавшись, в конце концов, в наиболее оптимальную структуру – военную кафедру, явившуюся новым качественным рубежом в подготовке командных и инженерных кадров запаса для Вооруженных Сил.

30-е годы были периодом, когда военная подготовка студентов приобрела качественно новые черты.

В начале 30-х годов понятия «военная кафедра» еще не существовала. Тем не менее, количество преподавателей военной подготовки стало относительно стабильным. Как правило, в каждом вузе оно колебалось от 25 до 40 человек. В подавляющем большинстве это были бывшие офицеры царской армии подполковники, полковники, иногда генералы. Все они считались до поры до времени людьми «благонадежными», поскольку после революции служили в Красной армии, а многие из них были награждены орденами Красного Знамени [4].

Это были очень образованные люди. Среди них были выпускники Академии Генерального штаба. Почти каждый преподаватель владел двумя-тремя иностранными языками.

В начале 30-х годов в военной подготовке появились новые черты. Были введены новые дисциплины, в том числе курс политработы, стрелковое дело, бронетанковое дело и ряд других. Все военные учебные предметы стали не только соприкасаться с теми, которые определяли специфику учебных заведений, но и учитывали особенности каждой гражданской специальности. Этот опыт используется широко и в наши дни.

Рост доверия к военным кафедрам, признание их способности готовить средние командные кадры, было реализовано постановлением ЦИК и СНК СССР от 14 августа 1930 года «Об обязательной военной службе. В этом документе высшая допризывная военная подготовка (ВДВП) заменялась высшей вневоинской подготовкой (ВВП). Ранг военной подготовки повышался и приравнивался к действительной военной службе. В Постановле-

нии было сказано: «Трудящиеся, обучающиеся в высших учебных заведениях и техникумах, проходят высшую вневойсковую подготовку. Эта подготовка является действительной военной службой и заменяет для них срочную службу в кадрах». Это Постановление обязывало построить свою работу так, чтобы военная подготовка стала воинской службой.

Всего на военную подготовку по новым требованиям отводилось в зависимости от профиля обучения от 430 до 580 учебных часов в стенах вузов и 3-4 месяца лагерного сбора в войсках.

Весь учебный процесс на военных кафедрах делился на четыре периода. На первый из них отводилось 20 дней сразу же после приемных экзаменов и зачисления абитуриентов в университет. Занятия проводились в одной из воинских частей или на учебном пункте военкомата. Студенты в это время проходили программу одиночной подготовки бойца. В программу входили: строевая подготовка, изучение личного оружия, освоение приемов его боевого применения. Считалось, что за эти 20 дней студент приобретает первичные навыки и умения поведения военнослужащего.

Второй период охватывал один год военного обучения в стенах вуза и два месяца лагерного сбора в войсках. Целью этого периода была подготовка студентов в объеме требования, предъявляемых к младшим командирам (командирам отделений, расчетов, экипажей). В учебном заведении занимались главным образом теорией, а лагерные сборы целиком и полностью посвящались практике. В это время студенты совершенствовали строевую подготовку, приобретали навыки владения оружием, закрепляли и совершенствовали исполнение тактических приемов, приобретали и закрепляли навыки командования подчиненными.

Третьи период также охватывал один год занятия в ВУЗе и два месяца лагерного сбора в войсках. Целью этого периода была подготовка студентов в объеме знаний и умений, необходимых средним командирам (главным образом командирам взводов). Занятия проводились по той же схеме, что и во втором периоде, только на высоком уровне их содержания.

Четвертый период отводился на повторение пройденного, закрепление приобретенных знаний умений и навыков и подготовку к выпускным экзаменам. Он занимал год военного обучения в ВУЗе. Военную подготовку проходили студенты – мужчины, годные по состоянию здоровья к действительной военной службе. Студенты, не годные по состоянию здоровья а также студентки посещали занятия по ПВХО (противохимическая оборона) в объеме 100 часов.

По окончании ВУЗа студентам, усвоившие полный курс ВВП присваивали воинское звание среднего начальствующего состава запаса. Выпускники могли в этих званиях поступить на действительную военную службу.

18 марта 1931 года Главное управление РККА приняло директиву об освобождении женщин от обязательной военной подготовки во всех ВУЗах. Но в мае того же года Управление вневойсковой подготовки начсостава Главного управления Красной армии дало дополнительное письменное разъяснение, в котором указывалось, что это распоряжение не касается учебных заведений, где есть «военно-производственный уклон». В результате студентам технических специальностей предстояло в принудительном порядке заниматься военной подготовкой еще почти два десятилетия.

С 1934 года структура военной подготовки в ВУЗах стало более сложной. Помимо должностей военных руководителей и их заместителей появились должности инструкторов по военно-производственной практике, заведующих военными кабинетами, секретарей военных кабинетов. Военные педагоги имели должности преподавателей и старших преподавателей. Должности старшего преподавателя соответствовало должности доцента гражданской кафедры.

В 1933 году СНК СССР и РВС СССР издали приказ №20, которым определялись требования к проведению занятий и по командирской учебе со студентами ВУЗов – будущим начальствующим составом запаса [2].

Тогда же военные кафедры были разделены на учебные циклы. Были созданы циклы политической подготовки, тактической подготовки, а также цикл технических средств

борьбы. Руководили циклами старшие преподаватели военной кафедры. Каждый из них читал курс объемом 480 часов в год. Программа их занятий постоянно совершенствовалась, а с весны 1935 года читался даже выделенный в отдельный курс – курс гражданской войны.

Приход в Германии в 1933 году к власти фашистов вынудил советское руководство проявлять еще большую заботу о подготовке командирских и военно-инженерных кадров.

В то время использовались различные пути, как подготовки кадрового начсостава, так и подготовки военных руководителей запаса на базе гражданских высших учебных заведений.

В 1934 году задача подготовки военных специалистов приобретает всесоюзный масштаб.

Кадровые органы страны проводили работу среди наиболее одаренных студентов, убеждая их продолжить свое образование либо в гражданских ВУЗах по военным специальностям, либо в военно-учебных заведениях.

Во второй половине 30 годов отношение к военной подготовке в ВУЗах стало еще более жестким. Начиная с 1936 года не только все студенты, но и все сотрудники ВУЗов 2 раза в месяц в соответствии с заранее составленным и утвержденным планом участвовали в так называемых Днях военно-оборонной работы.

В то время во всей стране, началась массовое освоение средств противохимической обороны (ПВХО). В целях сдачи нормативов по ПВХО все сотрудники и студенты институтов без исключения были обязаны пройти комплекс тренировок в специально оборудованной для этой цели камере газоокуривания. Ректоры вузов были обязаны лично контролировать эти тренировки [4].

С 1936 года и до начала войны студентов некоторых вузов, обучавшиеся на военной кафедре, ежегодно в день 7 ноября участвовали наравне с военнослужащими в параде войск. Для этого заранее формировали студенческие батальоны, строевой подготовкой и слаживанием которых занимались преподаватели военных кафедр. В составе батальонов были только студенты 3-го курса, т.е. те, кто имел за плечами более двух лет военной подготовки [5].

Осенью 1937 года в системе военной подготовки начальствующего состава запаса из числа студентов вузов произошли заметные изменения. Военруки институтов ставились одновременно и начальниками военно-учебных частей.

С декабря 1938 года военные кафедры институтов стали именоваться кафедрами «Военное дело». Формально у них не было ни начальников, ни заведующих, поскольку кафедры подчинялись непосредственно военрукам ВУЗов, которые, в свою очередь, подчинялись напрямую руководителям учебных заведений.

Должность начальника кафедры в ВУЗах были введены лишь в конце июня 1940 года.

Подготовка к советско-финской войне была ощутима и в институтах страны. В сентябре 1939 года многие студенты первокурсники и сотрудники ВУЗов были призваны в ряды Красной армии. В порядке специальной мобилизации институты отправляли в армию свою автомобильную технику и гужевого транспорт.

Многие студенты в конце 1939 – в начале 1940 годов добровольно ушли воевать на фронт. В преддверии войны отбор студентов в военно-учебные заведения приобрел массовый характер. Представители военных училищ и академии постоянно агитировали студентов перейти в их учебное заведение.

Начиная с середины 40-х годов все военные кафедры готовили специалистов двух направлений: по командным специальностям – на должности командиров взводов для различных видов и родов войск; по техническим специальностям – на должности техников и старших техников также для всех видов и родов Вооруженных Сил.

Организаторами работы военных кафедр был учтен опыт Великой Отечественной войны. В частности, будущих офицеров запаса готовили с учетом перспективы развития боевой техники, вооружения, тактики и стратегии ведения боевых действий.

Во главе военных кафедр вузов в конце 40-х годов в подавляющем большинстве были генералы, прошедшие войну и имевшие богатый опыт военно-организаторской работы.

Начиная с 1947 года студенты военных кафедр вновь стали проходить лагерный сбор. К нему привлекались студенты 2-го курса, занимавшиеся по 210-часовой программе, и студенты 4-го курса, проходившие обучение по 200-часовой программе. При этом студенты 4-го курса по окончании сбора сдавали государственный экзамен по военной подготовке.

1 апреля 1948 года министр образования СССР и Главнокомандующий Сухопутными войсками издали совместный приказ, согласно которому женщины, обучавшиеся в высших учебных заведениях, от военной подготовки освобождались.

Усиление политической напряженности в мире в 50-е годы, развитие научно-технического прогресса сыграли свою роль в совершенствовании советской военной доктрины. На фоне не всегда уместного разоружения Вооруженных Сил страны были заметны результаты работы по перевооружению армии и флота. Особенно заметными были изменения в авиации, войсках противовоздушной обороны. Появился новый вид войск – ракетные войска стратегического назначения.

Все эти изменения не могли не сказаться на деятельности военных кафедр. Многие из них меняли профиль своей подготовки и приступали к подготовке специалистов по самым современным военным специальностям.

На всех военных кафедрах на рубеже 50-60-х годов были созданы циклы гражданской обороны, что позволило более эффективно обучать будущих офицеров запаса военному делу.

Учебные программы, действовавшие до середины 60-х годов, были рассчитаны на выдачу студентам максимально возможного объема информации. К сожалению, умение применять полученные знания на практике отходило на второй план. На протяжении 30 лет принципиальных изменений в методике преподавания различных дисциплин на военной кафедре вузов не произошло.

По этой причине в 60-е годы остро встал вопрос совершенствования учебно-методической работы. 21 мая 1964 года ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли совместное постановление «О сроках подготовки и улучшения использования специалистов с высшим и средним специальным образованием». Во исполнение этого постановления 23 июня 1964 года был издан приказ министра высшего и специального образования СССР №199. В нем ставилась задача обеспечения совершенствования учебного процесса в целях подготовки специалистов в более короткий срок, не снижая при этом качества обучения [6].

Вскоре были пересмотрены и утверждены учебные планы институтов и университетов в соответствии с новыми сроками подготовки специалистов. Были сокращены, а порой и полностью исключены из программ устаревшие и второстепенные дисциплины. По согласованию с Госпланом Министерство высшего и среднего специального образования страны разрешило увеличить на полгода сроки обучения тех студентов, которые приобретали специальности по оборонной технике.

Очередной толчок развития военного обучения в гражданских вузах дал Закон СССР 1967 г. «О всеобщей воинской обязанности». В соответствии с этим законом для прохождения военной службы на офицерских должностях в течение 2-3 лет ежегодно призывались многие выпускники гражданских вузов, прошедшие обучение на военных кафедрах по программе подготовки офицеров запаса. Это обязательство послужило мощным импульсом для развития военных кафедр, изменило их роль в системе высшего профессионального образования и подготовки офицерских кадров. Это были годы бурного роста престижа военных кафедр. Соотношение кандидатов наук и доцентов к общему числу преподавателей военных кафедр столичных вузов составляло в среднем один к шести, были и доктора наук.

Приоритет в военном обучении студентов переместился с общевоенной (общевойсковой) на военно-профессиональную (военно-специальную) подготовку. На цикл дисциплин по специальности отводилось 85% учебного времени.

Был расширен их перечень. Количество дисциплин и их содержание не унифицировалось, а определялись специальностью и содержанием деятельности офицера в войсках.

Поэтому общие и специальные дисциплины военной подготовки стали базироваться на подготовке, проводимой общенаучными, профилирующими и техническими кафедрами вузов.

С 1983 г. Военные кафедры перешли на преподавание по новым программам, которые предусматривали отличные от прежних программ структуру и содержание дисциплин.

Стремление военного руководства страны к изменению схемы военного обучения в высшей школе явилось одной из причин отмены правительством в 1984 г. отсрочки студентам вузов от призыва на действительную службу. Но мера эта неожиданно дала негативные результаты, поскольку уже в конце 80-х гг. студенты стали осознавать себя реальной общественной силой, что было связано с начальным этапом процесса обретения советским обществом демократических свобод.

В результате возникла необходимость разработки новых методологических основ функционирования и развития военного обучения студентов и прежде всего его организационно-методического и психолого-педагогического обеспечения. В ноябре 1991 г. приказом Государственного комитета СССР по образованию от 6 ноября 1991 г. и приказом Государственного комитета РСФСР по делам науки и высшей школы от 13 ноября 1991 г. на базе военных кафедр были сформированы учебно-методические объединения (УМО) по военному обучению студентов. УМО формировались и выполняли свои функции в период, когда многие центральные структуры разрушались, органы высшей школы реформировались, а Союз ССР распадался.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полторак С.Н. Военная подготовка политехников Санкт-Петербурга Ист. очерк. - СПб.: Изд. СПбГТУ, 1996. с. 13-18.
2. Курников Ю.Г., Дружин А.Н. О реформировании военной подготовки студентов в гражданских вузах Военная мысль. - 1997. №2. с. 68-76.
3. Броневицкий Г.Г. Вневузовская подготовка офицерских кадров в России в XX века, Материалы межвузовской научно-методической конференции. - Н.Новгород: НГТУ, 2001. с. 24-27.
4. Ефимов Н.Н. и др. Педагогические основы военной подготовки студентов в вузе: Учебное пособие. М.: МГУ, 2001. с 312.
5. Кудрявцев Ю. Подготовка командных кадров к воспитательной деятельности в вузах США, Германии, Великобритании. Зарубежное военное обозрение. 2001. №5. с. 10-14.
6. Отечественные военные реформы XVI-XX веков. - М.: «Арбидо», 1995. с. 197.

ӘӨЖ 37.035.6

МАҒЖАН ЖҰМАБАЕВТЫҢ ТӘРБИЕЛІК ИДЕЯЛАРЫ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИДЕИ МАГЖАНА ЖУМАБАЕВА

MAGJAN ZHUMABAYEV'S OPINION ABOUT UP-BRINGING

Сеңкібаев С.Т. - п.ғ.к., доцент,
Карипова Б.А. - С. Сейфуллин атындағы ҚАТУ магистранты

Аңдатпа

Бұл мақалада Мағжан Жұмабаев еңбектерінің жас ұрпақты тәрбиелеудегі тәлімдік мұраларының маңыздылығы.

Аннотация

В данной статье рассматриваются эффективность идей Магжана Жумабаева в процессе воспитания подрастающего поколения.

Annotation

This article focuses on the effect of Magjan Zhumabayev's opinion in the process of up – bringing.

XX ғасырдың ірі тұлғаларының бірі Мағжан Бекенұлы Жұмабаев ақын ғана емес, сонымен бірге өз заманындағы ұлы педагогтардың бірі. Білімін де, ақындық талантын да ол туған елі мен халқының бақыты жолына арнады. Жалпы Мағжанды ақын ретінде ғана тану қате ұғым. Оның ақындығы туа біткен табиғи дарындылығы болса, өмірдегі негізгі мамандығы мен кәсібі ұстаз болған. 1917 жылы Омбының мұғалімдік семинариясын бітірген соң ол осы қалада қазақ жастары үшін ашылған мұғалімдер курсына тарих, әдебиет пәндерінен дәріс оқиды. 1920 жылы Петропавлда мұғалімдер курсына басқарып, педагогика, қазақ тілі, әдебиет пәндерінен тыңдаушыларға сабақ береді. Мағжанның педагогика саласына арнап жазған 1922 жылы шыққан "Педагогика" оқу құралынан басқа "Ана тілі", "Бастауыш мектепте ана тілін оқыту методикасы", "Сауатты бол", 1931 жылы шыққан "Ересек шаласауаттылар программасы", "Жазылашақ оқу құралдары һәм мектебіміз", "Бала тәрбиелеу жолдары" т.б. еңбектері бар. Бұл еңбектеріндегі ең басты қағида - бала тәрбиесі. "Педагогика" оқулығында Мағжан тәрбиені 4 түрге: 1. Дене тәрбиесі, 2. Ақыл тәрбиесі, 3. Сұлулық тәрбиесі, 4. Құлық тәрбиесі деп бөледі. "Егерде адам баласына осы төрт тәрбие тегіс берілсе, оның тәрбиесі түгел болғаны" - дей ақеліп, " Балам адам болсын дейтін ата-ана осы 4 - тәрбиені дұрыс орындасын", - деп үлгі айтады [1, 154]. М. Жұмабаев бала тәрбиесінде ұлттық психологияны қалыптастыру, халық педагогикасының негізінде оқу - тәрбие жұмысын жүргізу қажеттілігін басты назарда ұстау керек екендігін айтады. "Әр тәрбиешінің қолданатын жолы ұлт тәрбиесі" - деп тұжырым жасайды. Жасыратыны жоқ, бүгінгі біздің мектептерімізде тәрбие мәселесі үлкен проблема. Педагогикада оқу мен тәрбие егіз дейміз. Олай болған күнде мектеп табалдырығын шыққан жас бірсыдырғы сауатты шығады. Ал, солардың көбі тәрбиеден жүдеу, олқы шығатыны неліктен? - деген сұрақ туады. Кейбір мәліметтерге қарағанда еліміздегі бұзақылықтың 40-50% - ін 14 - 16 жастағы мектеп оқушылары жасайтын көрінеді. Қазір "гүлденіп келе жатқан нашақорлық, дөрекілік, бейберекетсіздік пен арсыздықтар, т.б. келеңсіздіктерді немен түсіндіруге болады? Оны, меніңше мектептегі тәрбие мәселесінің түбегейлі, жүйелі түрде шешілмей отырғандығынан, ең бастысы тәрбиенің халықтық сипатынан айырылғандығынан деп түсіну қажет сияқты."

Осы тұрғыдан келгенде кінәні жастардан, не қоғамнан іздеуге болмайды. Кінәні жастардан, не қоғамнан іздеуге болмайды. Кінәні дұрыс жолға қойылмай келе жатқан педагогикадан, оқытуды дұрыс ұйымдастыра алмай отырған ұстаздардан көру керек. "Тәрбие тал бесіктен " демекші, Мағжан өзінің "Педагогика " еңбегінде яғни "Ішкі сезім яки көңіл көріністері " бөлімінде бала психологиясын қалыптастыруда ата-ана тәрбиесінің үлгілі болуын аңғартады. "Ата-ана қатал болса, бала да қатал, ата –ана жұмсақ болса, бала да жұмсақ". "Баланың маңындағы адамдар да дұрыс мінезді болу керек"– деп тұжырымдайды [3, 448]. Ұлт тәрбиесінің балаға берері көп екенін айтпаса да болады. Ол ең алдымен – адамгершілік, ар-ұят, кішіпейілдік. Орыс мектебін бітірген бала мен қазақ мектебін бітірген баланың түсінігі де, ой-өрісі де өзгеше болады [5, 150]. "Әрбір ұлттың баласы өз ұлтының арасында, өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесімен тәрбие қылуға міндетті..." дейді Мағжан Жұмабаев. Мағжанның педагогика саласындағы әрбір еңбегіндегі қазақ халқының ежелден келе жатқан тәрбиесі, даланың табиғи мінезі ерекше көрініп тұрады. Ол өзінің педагогикасында оқушыларды ұлтқа деген сүйіспеншілікке тәрбиелеу керектегін ерекше айтады. "...Тәрбиедегі басты мақсат баланы ұстаздың дәл өзіндей етіп қорқытып, тәрбиелеуінде емес, қазіргі және болашақ өмірге сайма-сай тәрбиелеуінде". Мағжанның бұл сөздері XX ғвсырда 1920 жылдары айтылса да, бүгінгі күн үшін өзекті маңызын жойған жоқ. Бүгінгі және болашақтың ұрпағын қалай тәрбиелеп, оқытып шығару керек? Егеменді еліміздің ұрпақтарын ұлылыққа баулу бүгінгі мектептің парызы. Президент Н. Назарбаев өзінің "Қазақстан 2030" жолдауында [2]. Оқушылардың қазастандық патриозим мен шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу аса қажет..., бүгіннен бастап ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тәкәппарлық, тектілік, білімділік, биік

талғам, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек”, деген болатын. Президентіміздің бұл сөзі мұғалімдер үшін негізгі бағыт, бағдарлама сияқты болуға тиісті. М. Жұмабаев кезінде осы бағытты меңзеді, егеменді елдің егемен мектебі болуын қалаған. Өйткені оқушыны ұлттық рухта тарбиелеп шығару тек ұлт мектебінің қолынан ғана келеді. Кешегі өткен ұлы бабаларымыздың істері бүгінгі ұрпақ үшін үлгі болуға тиіс. Ұлан-байтақ жерімізді қасықтай қаны қалғанша қызғыштай қорғап, бүгінгі ұрпаққа аман-есен тапсырды. Ал, сол жеріміз бен егемендігімізді бүгінгі еліміздің жастары солай қорғай ала ма? Міне, мәселе осында.

Патриотизм мен ұлылықты қалыптастыру құрғақ сөзбен жасалынбайды, оған жүйелі жұмыс, кешенді оқу-тәрбие қажет. Ең алдымен ұлттық мектепке оның тұжырымдамасы, заңдастырылған дүние-болмысы қажет. Әр пәбойынша оқулықтар болуымен қатар, қазақ халқының бүкіл жан-дүниесі мен қазақ ұлтының ұли болмысы мен қағидаларының тоғысында қалыптасуы негізінде болуы керек. Этномәдени (поли мәдени) білім беру ол Қазақстандағы негізгі ұлт төңірегінде жүзеге асырылуы міндетті. Ұлттың педагогика сайасатын бізге өзге ұлт, мемлекет емес, өзіміз жасап, қалыптастыруымыз қажет. Біздің халықта әлі патриотизм, ұлылығы деген сезімдер төмен. Израиль, Жапония, т.б мемлекеттер өз халқын сәби күннен ұлылыққа тәрбиелеуі көп нарсені аңғартса керек. Бұларда жас балаға деген құрмет ерекше. Ұрсу, жекіру, балағаттау деген жоқ. Біздің қазақта да ертеде осындай тәрбиенің болғаны белгілі. Қазақ өзінің баласын ұлылыққа, жақсы іске тәрбиелеген. Мағжан өз “Педагогикасында”, “Баланы ешбір уақыт қорқытпау керек баланы қорқыту қып-қызыл зиян... Жасында қорқытылып ісі адамшылыққа ұнамайтын іс” дейді. Ендігі жерде мектептерімізге ізгілік, демократияландыру принциптері етене енуі тиіс. Ұлттық қағидаларды оқу- тәрбиесі ісіне терең кіргізе отырып, оны әлемдік алдыңғы қатарлы өркениетті идеяларымен қабыстыру қажет. Ол үшін тілдерді тереңдете оқу, әсіресе, қазақ, шетел тілін үш - төрт жастан оқуды қолға алу. Тәрбиенің басты ұстанымдары жалпы адамзаттық құндылықтарды және тұлғаны қалыптастыру, өз халқының мәдениетін, әдебиетін, тілін, салт-дәстүрін сүю арқылы басқа халықтардың да тілі мен мәдениетіне құрметпен қарайтын адам қалыптастыру. Жалпы, Мағжанның бала тәрбиесіндегі идеясы ол “Балаға тәрбиені өзінің шамасына, жаратылысына қарай беру керек...Тұрмыста түінді мәселелерді тез шеше білетін, тұрмыстың тұңғық теңізін қайратпен кеше білетін, адалдық жолға құрбан бола білетін, қысқасы, адамзат дүниесінің керек бір мүшесі бола алатын төрт жағы түгел кісі қылып шығару, баланы мұндай адам алу үшін тәрбиеші бар күшін, бар білімін жұмсап, жалықпай, шаршамай үйрете білу керек”. Бүгінгі ұрпақ – бақытты ұрпақ. Өйткені, олар ата-бабамыз ғасырлар бойы армандап кеткен егемендікті көрді. Ғасырлар тоғысында өмір сүруде. Жаңа ғасыр мектебін қалыптастыру үлкен ойлылықпен, іскерлікпен шешілетін мәселе. Ғасыр басында Мағжан Жұмабаев өзінің “Жазилашақ оқу құралдари һәм мектебіміз” деген еңбегінде “...біздің дағдырып тұрған мектебімізді бастап алып кететін даңғыл жол жоқ...Сондықтан оқу құралын жазып жатқан азаматтар бұл оқу құралы қандай мінезді мектепке арналады сол туралы ой жүгіртсе игі болар еді...Кең қазақ мектебіне негіз іздегенде, таза пәк кезінен, яғни мектеп құрылысының қазақ жанына қабысуы жағынан келуі дұрыс болар еді”- деп жазады [6, 300]. Мағжан Жұмабаевтың бұл ойы қазіргі күнде бағасын жоғалтқан жоқ. Себебі оқулық – мектеп үшін де, оқушы үшін де, қоғам үшін де ең басты құрал. Өкінішке орай, бүгінгі оқулықтар көп көңілінен шығып тұрған жоқ. Мектептегі жөндейміз деп соқыр еліктеуден аулақ болу керектегін де Мағжан көрегендіктен ескертіп кеткен-ді, ол: “...Мектебімізге негіз саламыз дегенде ескертетін іс – соңғы кезде соқыр еліктеу ауруы біздің жанымызға сіңіп барады. Міне, осыдан сақтау керек” деген [4, 350 бет].

Бізге, бүгін ғылыми тұрғыдан дәлелденіп, сыннан өткен, халықтың ойынан шығатын, мемлекеттің концепциясынан туындайтын мектеп қажет. Яғни, жоғарыда айтқанымыздай егеменді елімізге егемен мектеп қажет. Ол, неше тұрғыдан болады, үш сатылы ма, төрт сатылы ма оны ойластырып, бүкіл халықтың ой елегінен өткізіп барып қабылдаған жөн. Ал он екі жылдық оқу оқыту әлі ерте. Оған ел дайын емес. Бүгінгі материалдық әлеуметтік жағдайлар, мектептегі тәрбие мәселелері оған жауап бермейді. Сондықтан да он бір

жылдықтың оқу бағдарламасын жүйелендіріп, ғылымилық сапа жағын дұрыстау қажет сияқты. Адамзаттың Мағжаны атанған ұлы ғұлама педагогтың тәрбие жөніндегі ойлары бүгінгі егемендіктің негізінде ғана бостандық алып, еліне қызмет атқаруда.

ӘДЕБИЕТ

1. М. Жұмабаев. Педагогика; Алматы «Ана тілі»; 1992. - 154 б.
2. Н. Назарбаев. ҚР-ы мұғалімдерінің 2-ші құрылтайындағы сөзі.
3. Жұмабаев М. Шығармалары. - Алматы: Жазушы, 1989. - 448 б.
4. Бекмаханов Е. Қазақстан тарихы. - Алматы: ҚМБ, 1960. - 350 б.
5. Сембаев Ә.І. Қазақ совет мектебінің тарихы. - Алматы: Мектеп, 1967. - 150 б.
6. М. Жұмабаев. Педагогика; Алматы: 1992. - 300 б.

ӘӨЖ 37.035.6

МАҒЖАН ЖҰМАБАЕВТЫҢ ТӘЛІМДІК МҰРАЛАРЫ АРҚЫЛЫ АДАМЗАТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА ТӘРБИЕЛЕУ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ НАСЛЕДИЯ М. ЖУМАБАЕВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ПАТРИОТИЗМУ, К ЦЕННОСТЯМ ПРИСУЩИМ ЧЕЛОВЕЧЕСТВУ

M. ZHUMABAEV'S EDUCATIONAL HERITAGES AT SCHOOLS IN THE COURSE OF TRAINING TO PUPIL TO PATRIOTISM, TO VALUES INHERENT IN THE MANKIND

Сеңкібаев С.Т. - п.ғ.к., доцент,
Карипова Б.А. - С. Сейфуллин атындағы ҚАТУ магистранты

Аңдатпа

Бұл мақалада Мағжан Жұмабаев шығармалары арқылы оқушыларды отансүйгіштікке және жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде тәрбиелеу жолдары.

Аннотация

В данной статье рассматриваются воспитательные наследия Магжана Жумабаева в процессе воспитания подрастающего поколения.

Annotation

This article focuses on the using of Magjan Zhumabayev's educational heritages in the process of up – bringing.

Бүгінде адамзат өркениеттің өзгеше биігінен көрініп, үшінші мыңжылдыққа қадам басқан кезеңінде жас мемлекетіміз үшін рухани асыл мұрат болып табылатын, болашақ Қазақстан жастарының бойынан Отансүйгіштік, азаматтық парыз, жеке тұлға ретінде, олардың бойындағы ұлттық құндылықтар мен ар тазалығы және де тағы басқа қасиеттерді көреміз. Бүгінгі таңда өскелең ұрпақтар бойынан өз халқының тарихын, тегін, салт – дәстүрін, тілін, білімін, адамзаттық мәдениетті, адамгершілік қасиеті мол, терең түсінетін шығармашылық тұлға етіп тәрбиелеу - өмір талабы. Еліміз егемендікке ие болғаннан бері жас ұрпақ тәрбиесі, оның оқуы мен білім алу мәселесі қоғамымыздың басты проблемаларының бірі болып табылады. Халқымыз ұлт болып қалыптасқаннан бері, болашақ ұрпақ тәрбиесіне үлкен мән берген. Елін, жерін қорғайтын, ұлтжанды ұрпақ тәрбиелеуде дала перзентіне тән – еркіндік пен тәуелсіздік, қайсарлық пен қайырымдылық, парасаттылық тәрізді асыл қасиеттерді дарыта білген. Ұлы адамдардың өсиеттерін негізге ала отырып, қоғамдық құрылымы мен әлеуметтік жағдайын, адамдардың өмір сүру

деңгейін, жоғары адами құндылықтарды жанартып, дамытып отырғанда ғана қол жеткізуге болады. М. Жұмабаев: «Әрбір тәрбиешінің қолданатын жолы – ұлт тәрбиесі. Әрбір ұлттың бала тәрбиесі туралы ескіден келе жатқан жеке – жеке жолы бар» - деген [1]. Бүгінгі таңда жас ұрпақты өз халқының тарихын, тегін, салт – дәстүрін, тілін, білімін, адамзаттық мәдениетті, адами қасиеті мол, терең түсінетін шығармашылық тұлға етіп тәрбиелеу - өмір талабы, қоғам қажеттілігі.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев жас ұрпақты отансүйгіштік рухта тәрбиелеу «Қазақстанның отаншылдық сезімін тәрбиелеу білім берудің мектепке дейінгі жүйесінен жоғарғы оқу орындарына дейінгі орталықтарда, барлық ұйымдарда көкейкетесті мәселе болып табылады. Балаларды Отанды, туған жерді, өзінің халқын сүюге тәрбиелеу – мұғалімнің аса маңызды, аса жауапты да қадірменді парызы» – деп атап көрсетті [2]. Осыған орай, қазіргі–жастардың бойында ұлттық құндылықтарды және ұлттық дүниетанымдарын қалыптастырудың маңыздылығы – бүгінгі күнгі өзекті мәселелердің біріне айналып отыр. Қазақтың қадір – қасиеттері, дүниетанымы оның рухани тұтастығының, ұлттық болмысының негізгі қайнар көзі болып саналады. Жалпы, ұлттық дүниетанымның қалыптасуында тарих пен әлеуметтік тәжірибенің ықпалы зор. Ұлттық мәдениет пен ұлттық философия ұлттық дүниетанымның рухани және әлеуметтік негізі. Әрбір халық тарихи даму кезеңінде өз болмысын ойлау жүйесі мен дүниетанымы арқылы зерделейді. М. Жұмабаев оқытудың әр кезеңін ұлттық тұрғыда бейнелеуге тырысып, адамгершілік тәрбиесін ұлттық болмысымызға негіздеп берді. Ұлт тәрбиесін басты орынға қойған бірден – бір педагог ретінде оның шығармаларында халық өмірінің әр кезеңі тарих бетінен өзекті орын алған. Ұлттық тәрбиені зерттей келе төмендегі мәселелерге көп мән берген: – Тәрбие негізі – халықтық тәрбие. Ол тәрбиелік күші бар жүйе. – Әр халықтың өзіндік халықтық тәрбие жүйесі бар. Оны ешқандай халықтың тәрбие жүйесімен өзгертуге болмайды. – Басқа халықтың адами тәрбие тағылымдарын алып, жақсы жақтарын үйрену; – Қоғамдық тәрбие өмір заңдарын шешіп, тарихты жасамайды, бірақ тәрбие өз жолымен болашаққа бастайды. Мағжанның еңбектері халықтық педагогикаға негізделіп. Мысал ретінде айтататын болсақ оның шығармаларына арқау болған баланың кішкене күнінен бастап айтылатын бесік жыры, тілашар, жұмбақ, жаңылтпаш, әжесінің ертегілері, еңбек, кәсіп тағы сол сияқты өмірдегі кездесетін тұрмыстық салт дәстүрлер халық педагогикасының інжу – маржаны болып табылатын, оның «Педагогика» оқулығынан өз орнын алған [3]. Адамгершілікке тәрбиелеуде, ұлттық болмысымызды қайтарудың бірден бір жолы Мағжанның әдеби шығармашылығы мен ұстаздық жолы. Халық педагогикасының дәстүрлерін дамыту барысында М. Жұмабаевтың баланы адамгершілікке тәрбиелеуде жанұя дәстүрлерін, ұлттық қасиетімізді сақтауға байланысты көтерген идеялары арнайы зерттеуді қажет етеді. Қоғамда адамгершілігі жоғары, рухани мәдениеті дамыған азаматты тәрбиелеу педагогика және психология саласының басты мәселелері. Оқу-тәрбие үдерісінде оқушылардың ұлтжандылық пен отансүйгіштік қасиеттерін қалыптастырудың қайнар көзі – қазақ елінің тарихы, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, табиғат ерекшеліктері мен табиғат ресурстары туралы түсініктері, ел экономикасының даму заңдылықтарымен қазіргі жаһандану кезеңіндегі даму деңгейі, мемлекеттік рәміздер сияқты ерекшеліктеріміздің психологиялық-педагогикалық мәнін зерттеп, өзіндік қайталанбас белгілерінің негізінде оқушылардың патриоттық қасиеттерін қалыптастыру бүгінгі күннің талабы болып отыр. Сондықтан да оқу - тәрбие үдерісінде оқушылардың Отанға берілгендігі мен сүйіспеншілігі, Отанның құдіретін, өзінің онымен рухани байланысын, қажеттігін сезінетін, Отан мүдделерін қорғауға ұмтылу болып табылатын адамгершілік және т.б. қасиеттерінің қалыптасу деңгейін айқындау, мектептегі оқу - тәрбие үдерісінің бірден - бір маңызды проблемасы.

Ұлттық дүниетаным сіресіп қатып қалған ұғым емес, ол халықтың өмір салтының бағдаршамы. Адамдардың нақты қоғамдық қатынаста қалыптасатын ойлау жүйесі, ойлау салтының рухани жемісі, әдет – ғұрыптары мен діни көзқарастары, әсіресе, олардың санасында берік орын алған ақпараттық өріс ұлттық дүниетанымның қалыптасуы мен дамуына әрі өзгеруіне айырықша зор ықпал етеді. Рухы биік, күшті елдердің қашан да бағы

сөнбеген, ұлттың рухын сақтап қалған ел ғана өз ерлерін қорлатпайды, қорламайды, қорғайды және олардың ұлттық қадір – қасиеттері шындалған үстіне шындала береді. Қазіргі таңда жаһандану үрдісінің жастар тәрбиесіне тигізіп жатқан кереғар әсері ұлттық рух, ұлттық дүниетаным мәселесіне ерекше көңіл бөлуді талап етеді. Өйткені, адамның руханилығынан туындаған жеке тұлғалық болмысының толыққандылығы және саналанып, саралағандығы адамгершіліктің, тәрбиеліктің көзі, іске асырушысы болып табылады. Осындай жағдайда кешегі замандағы тоталитаризм жүйесі кезеңінде адамның жеке қасиеті мен шығармашылық қасиеттері арасындағы байланыстың үзіліп, адамның жеке тұлға ретіндегі кісілік қасиеттері қарастырылмай кеткендігін атап өтуіміз қажет. Себебі, адам шамасы келгенше, өткен кезеңдерден тәжірибесін жинақтап, сұрыптап, оның рухын өз бойына сіңіруге тырысады. Сол себептен де адам бойында, оның кісілік болмысында, сана сезімінде қазіргі рухани мәдениетіміздің кейбір формалары мен өткен кезең мәдениетінің көріністері, бейнелері ұшырасады. Кей жағдайларда олардың арасында қайшылықтар болып қалуы мүмкін. Мұндай кездерде ол кедергілерді адамның дүниетанымдық мүмкіндігіне, мұраттарына, кісілік қасиеттеріне байланысты жеңуге болады. Өткен кезең мәдениетінің тұңғығына бойлап, оның ішкі мазмұнын түсінуге тырысу адамды рухани байытады. Өткен кезең мәдениетінің інжу – маржанын өз бойына сіңіре алмаған, одан рухани нәр ала алмаған жас буын бүгінгі заман ағымына ілесіп, өзіне сай ерекшелік дәрежесіне еркін жете алмайды. Өркениетті елге ұлтжанды азаматтарды тәрбиелеу – негізгі міндетіміз болып саналады. Жалпы алғанда егеменді ел болып бүкіл дүниежүзіне белгілі болып отырған шақта біздің отанымызға білімді де, тәрбиелі азаматтар қажет.

М. Жұмабаев балалар өміріне зор әсер беретін *мұғалім* деп атап көрсеткен, сол себептен қоғамды дамытуда болашақ жеткіншектерді тәрбиелеу, бүгінгі күні мектеп мұғалімдерінің алға қойған басты міндеті. Бүгінгі таңда ұлттық дүниетанымды толық зерттемей және жастар тәрбиесінде жан – жақты әрі толыққанды пайдаланбай, рухани үйлесімде жетілген ұлтжанды заманауи жастарды тәрбиелеу мүмкін емес. Жас ұрпаққа бүгінгі өркениетті дүниеде болып жатқан өзгерістерді ескере отырып, өз халқының ұлттық, мәдени – тарихи, әлеуметтік – экономикалық ахуалын терең танытуға айырықша назар аудару қажет. Сонда ғана негізге алынған жағдайда адамзаттық және ұлттық құндылықтарды бойына дарытқан парасатты тұлғаны тәрбиелеу әрбір мұғалімнің міндеті болып табылады.

ӘДЕБИЕТ

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқының таңдауы - тарихи зерде, ұлттық татулық және демократиялық реформалар. // Егемен Қазақстан. 1997 жыл, маусым Қазақстан, 2012 жыл, 10 шілде.
2. Жұмабаев М. Педагогика. - Алматы: Санат, 2010. - 112 б.
3. Жұмабаев М. Педагогика. - Алматы: Рауан, 2005. - 225 б.

**ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ СИНОНИМДЕРДІҢ КӨРКЕМ
ӘДЕБИЕТТЕ БЕРІЛУ ЖОЛДАРЫ**

**СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СИНОНИМОВ
КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА**

**WAYS OF TRANSFER IN FICTION OF SYNONYMS
OF THE KAZAKH LANGUAGE**

Коцегулова Г.Н.
Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті

Аңдатпа

Мақалада синонимдердің көркем әдебиеттегі берілу жолдары мен көркем әдебиетте атқаратын орасан зор рөлі талданып қарастырылады.

Аннотация

В статье рассматривается роль синонимов и способы передачи их в художественной литературе.

Annotation

In the article is considered the role of synonym and ways of their transfer in imaginative literature.

Синонимдердің негізгі басты белгісі - сөздердің бір ұғымды беру үшін мағыналық сәйкестіктерінің болуы. Егер синонимдер әр түрлі ұғымды білдірсе, ондай сөздерді синонимдік қатарға топтастыру мүмкін емес.

Белгілі бір ұғымды толық сипаттап беру үшін шығармада екі не үш синоним сөз қатарынан қолданылатын тұстары жиі кездеседі де, қатар қолданылған синонимдер бірінің мағынасын толықтырып тұрады. Сондықтан сөздің тұрақтанып қалыптасқан мағынасы мен контекстік мағынасын дұрыс ажырата білген жөн.

Көркем әдебиетте синонимдерді қолдану, жазушының стильдік ерекшелігіне байланысты болады. Бұған А.М. Пешковский былай деп жазған: «Сплошь и рядом оценить выбор автором того или другого синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения или даже всех произведений данного автора.»

Қазіргі көркем әдебиетте жарыса қолданылып жүрген қайсыбір абсолют синонимдердің кездесу жағдайлары мынандай:

- a) сөйлеу тіліндегі жергілікті колоритті құрайды
- b) қайталамау үшін қолданылады
- c) кейде (әсіресе поэзияда) сөз түрлендірудің, өлеңнің өлшем ұйқасы мен буын санын ескерудің әсері байқалады
- d) жеке кейіпкердің сөз саптау ерекшелігін байқатады.

Баспасөзде қолдану жарасымдығын тауып, әдеби тілде орныға алған вариант сөздердің синонимдерден бөлек, мағыналық жағынан әр басқа атауларға айналатыны да кездеседі. Оған бір кездері жарыспа тұлғаларға жатқызып келген *өкімет* - *үкімет*, *ұлық* - *ұлы*, *кішік* - *кіші*, *қазір* - *әзір*, *ғаламат* - *әлемет* сөздері мысал болады. Нұсқаларының мағыналық саралануына көп мағыналылықтың (полисемия) ықпалы басым болса, олардың артық сыңарын реттеуде омоним сөздердің тұлғалық даралануының елеулі ықпалы бар екен. Мысалы, *тырнақтау* - *тірнектеу*, *азар* - *әзер*, *ауан* - *әуен*, *зар* - *зәр*, *мына* - *міне*, *оп* - *өп*, *дару* - *дәру*, *тап* - *тәп* сөздері осылайша дараланған. Икемді емле ережесінің игі әсері арқасында қазақ тіліндегі бұрыннан айтылып келген жарыспа тұлғалардың тұлғалық жағынан болсын, мағыналық жағынан болсын реттелуі байқалады. Мысалы, бұрынғы сөздің омонимдік қатарларын *қайтып* - *қайтіп*, *хан* - *қан*, *бұлай* - *былай*, *қат* - *хат*, *ысыру* - *сыру*, *хош* - *қош*, *ауыру* - *ауру* түрінде ажыратып жазу қалыптасты [1].

Қазақ әдеби тіліндегі синонимия құбылысы, тілдің синонимдік құралдары - лексикография және лингвистикалық семантика салалары бойынша зерттеуде өз кезегін күтіп тұрған проблемалардың бірі. Сондықтан ең алдымен мынадай мәселелерге назар аудартуға тура келеді:

1. қазақ лексикологиясында синонимия құбылысы - бұрынғыдан да толығырақ, жете кезегін күтіп тұрған проблема;

2. қазақ әдеби тілінің диахронды және синхронды дамуында төл тілдегі синонимдік қатарлардың номинациялау, жаңа сөз тудыру, мағыналарды нақтылау және стильдік дифференциациялау процестеріне атсалысуы мейлінше қарқынды болды және бұл процестерге төл тілдің өз потенциалының қозғалысымен қатар арнаулы ақпаратты әдебиетті өзге тілден қазақша аудару жағдайы да әсер етті.

Жалпылингвистикалық қағидаттарға сүйенсек, синоним дегеніміз - сыртқы нысаны әр түрлі тілдік құралдардың бір ұғым-түсінік, реалий, қасиет- сапа атауларын бере алатын номинациялық жиынтығы. Ғылыми тұжырымның қарапайым анықтамасына көшсек, «мағыналары бір-біріне жақын, өзара мәндес сөздер синонимдер деп аталады (К. Аханов)» [3].

Синоним - тіл байлығының көрсеткіші. Жазу я сөйлеу үстінде қажеті сөзді таңдап алу, әр сөзді өз орнына қоя білу, ойды нақтылы және мәнерлеп жеткізу - бәрі де тілдің синонимдік қорын қаншалықты игеруге байланысты. «Қазақ тілінің синонимдері саны мен көлемі жағынан да, синонимдік қатарлардың молшылығы жағынан да өте бай. Бір ұғымды білдіру үшін кейде 20-30 синоним сөз қолданыла береді. Синонимдердің қолданылу өрісі өте кең, сөйлегенде, жазғанда, белгілі бір ойды сегіз саққа жүгіртіп, тілді соншалықты оралымды етеді. Әр адамның ойлаған нысаналы мақсатына, көңіл, күй, көзқарасының әуеніне қарай айтайын деген сөзін, пікірін басқа кісілерге нақтылы, дәл әрі көркем етіп жеткізуде синонимдердің атқаратын қызметі соншама үлкен.» Біздің еңбегімізге қажеттісі - әрине, стильдік синонимдер.

Сонымен, синонимдердің көркем әдебиетте атқаратын рөлі орасан зор. Бұлар ойды дәл, нақты етіп жеткізуге көмектесіп қана қоймай, ойдың мәнерлі, көркем, бейнелі болуына да зор ықпал жасайды. Бірақ «сөз өнері дертпен тең» демекші, белгілі бір жағдайда қажетті синонимді таба қою тым қиын. Ол терең білімді, үлкен тәжірибені, жоғары фантазияны, дарынды қажет етеді. Қажетті сөзді дер кезінде тауып, оны өз орнында қолдана білудің дертпен тең болуы сол себепті.

Қазақ теңеулер жүйесінен ерекше мол орын алатындардың бірі де - осы синонимдік теңеулер. Қазақ көркем әдебиетінде бұлардың қолданылу өрісі мейлінше кең, соған орай олардың атқаратын көркемдік қызметі де сан салалы. Бұлардың қолданылу өрісі мен атқаратын қызметі қандай кең болса, олардың структурасы мен мағыналары, түрлері мен сырлары да әр алуан. Бұлардың табиғатын біршама толық түсіну үшін, синонимдік теңеулерді төмендегідей шартты топтарға бөліп қарауды жөн көрдік:

1. Тұрақты синонимдік теңеулер,
2. Контекстік синонимдік теңеулер,
3. Толық синонимдік теңеулер,
4. Шылаулы синонимдік теңеулер,
5. Бірыңғай синонимдік теңеулер [2].

Біздің синонимдік теңеулерді бұлайша топтауымыз - тым шартты және тым жалпылама. Мұнымен қатар синонимдік теңеулерді көркемдігіне, бейнелілігіне, әсерлілігіне, т.б. белгілеріне қарап та топтауға болады.

1. **Тұрақты синонимдік теңеулер.** Синонимдік теңеулердің мұндай түрлері бір үзіндінің (мысалдың, теңеулік конструкцияның) бойынан кездеспейді немесе өте сирек ұшырасады. Мұндай теңеулер бүкіл қазақ теңеулерінің өн бойында шашырап жатады. Солай бола тұра олар бірыңғай мағыналарды білдіріп, ұқсас ұғымдардың көркем, бейнелі суреттері болып табылады. Мәселен, бір нәрсенің ірі, зор екенін білдіретін *еңгезердей, алтамсадай, таудай, шаңырақтай, күмбездей, бәйтеректей, үйдей, өгіздей, сиырдай, түйедей, атандай, нардай, дардай, дырдай, соқталдай, добалдай, сайдауыттай, зіңгіттей,*

қолақпандай т.б. теңеулері сондай синонимдік теңеулердің қатарына жатады. Бұлар бір контекстің аясында қолданылмағанымен, жалпы теңеулік жүйенің ауқымында өмір сүріп, бір ғана ұғымның синонимдік теңеулері ретінде қолданылады. Рас, бұлардың мағыналары бір-біріне өте жақын болмағанымен, стильдік реңктері, эмоциялық бояулары әр түрлі. Айталық, алпамсадай, таудай, атандай, соқталдай, сайдауыттай, өгіздей образдары тек ер адамға ғана қолданылса, сиырдай образы тек әйел адамға тән [1].

2. Синонимдік теңеулердің ең мол саласы, көркемдік тәсілдің ең пәрменді құралы - **контекстік синонимдік теңеулер**. Тұрақты теңеулермен салыстырғанда, бұлардың саны да анағұрлым артық, сапалық қасиеттері де әлдеқайда жоғары. Сондықтан болса керек, контекстік синонимдердің құрылымдық, стильдік ерекшеліктері сан қилы болып келеді. Синонимдік теңеулердің бұл түрін 5 топқа жеткізуіміз де сол себепті. Бірінші топқа кіретіндері толық синонимдік теңеулер деп атадық. Бұлардың өзі ішінара екіге бөлінеді. Біріншісінің образдары әр түрлі болады да, қалған мүшелері (предметі мен белгісі) бірдей болады. Мысалы: *Олар келіп сүзіскенде, дыбысының қаттылығы сондай: күркіреген күндей, көшкен таудай жаңғырды (Қазақ ертегілері); Жүніңнен айрылыпсың жүрдай болып, Қалыпсың жап-жалаңаш тырдай болып (Айтыс); Көшкен елдей, Соққан желдей Жастық шағы өтер тез (С. Сейфуллин)* [2].

3. Синонимдік теңеулердің келесі тобы - **шылаулы синонимдік теңеулер**. «Шылаулы» деген атынан көрініп тұрғандай бұл типтес синонимдік теңеулерде бір предмет пен бір белгіге ортақ екі образ болады да, бұл образдар бір-бірімен шылаулар арқылы дәнекерленеді немесе шылаулар арқылы ажыратылады. Әйтпесе образ бен белгіге ортақ екі предмет болады да, олар да шылаулардың көмегімен біртұтас ұғым ретінде көрсетіледі. Мысалы: *Өзі не тірі өлік сияқты, не әдемілеп үрген тұлып сияқты (С. Сейфуллин); Бұйра шаш шарт жүгініп, үйдің ішіне не бұқаша, не молдаша қаранып, басты жан-жаққа бұлғақтата бастады (І. Жансүгіров); ... Карпов арнаулы бір газет тілшісіндей, не бір зерттеушідей аса қатты ықыласпен тыңдап, дәптеріне жазып алып отырғанды (М. Әуезов)* [5].

Шылаулы синонимдік теңеулердің бұл тобы мен толық синонимдік теңеулердің бірінші тобының құрылымында ешбір айырма жоқ. Айырмасы: егер толық синонимдік теңеулердің образдары бір-бірімен шылаусыз, жалғаусыз салаласа байланысса, шылаулы синонимдік теңеулердің бұл тобының образдары бір-бірімен шылаулар арқылы салаласа байланысады [2].

Ал күдік пен дерттей соңғы ойлар бұлттары бүркеп басып барады, өмір... шекер менен балдай ең теңеулерінде де бір предмет пен бір белгі бар да, ал образдары екеу. Бұлардың образдары да бір-бірімен шылаулар арқылы байланысқан. Бірақ бұл байланыстың өзгешелігі бар. Мұнда шылау арқылы байланысқан екі образдың алғашқысында теңеулік жұрнақ түсіріліп айтылады да, образдың көлемі біраз ықшамдалады. Бұны тілдегі үнем заңының көрінісі деуге болады. Структурасы, көркемдік мәні, стильдік сипаты жағынан бұл топтың алғашқы топтан айырмашылығы жоқ. Рас, бұл топтағы синонимдік образдардың басқа топтардағы синонимдік образдармен салыстырғанда, органикалық бірлігі икем, нық болады. Мәселен, *не молдаша, не бұқаша қаранып* теңеуінің образдарында бір-бірінен әрі құрылымдық, мағыналық жік, алшақтық болса, *өмір шекер менен балдай ең* теңеуінің образдарында мұндай алшақтық жоқ. Қайта бұлар жымдасып, бірімен-бірі кірігіп, біртұтас ұғым, яғни біртұтас образ ретінде танылады.

Ойларың мен сөздерің ашуы жеткен удай қатты тиді тәріздес теңеулер шылаулы синонимдік теңеудің үшінші тобын құрайды. Мұнда бір образ екі нәрсені анықтап, сол екі нәрсеге ортақ бір белгіні табады.

Бұл айтылғандармен *қатар жүздері мен кірпіктерінде қалың қорқыныш пен ауыр уайым тұрғандай* тәріздес теңеулердің түрлері де кездеседі. Мұндай теңеулерде предмет те екеу, образ да екеу [4].

4. Синонимдік теңеулердің ең соңғы тобын бірыңғай синонимдік теңеулер деп алдық. Бұлар өздерінің стильдік сипаты жағынан синонимдік теңеулердің басқа түрлерінен өзгеше емес. Мүшелерінің құрылымы жағынан олар көбінесе шылаулы синонимдік

теңеулерге ұқсайды. Бұларда шылаулар қолданылмайды да, оның орнына интонация қызмет атқарады. Бірыңғай синонимдік теңеулердікі не одан да көп предмет немесе екі не онан да көп образ және екі не одан да көп белгілер болады. Кейде бір теңеулік конструкцияның бірнеше мүшесі бірыңғай болып келіп, көп мүшелі синонимдік теңеулер жасайды. Мысалы: *Нәренжіктің мына ызасы, мына қорлығы удай болып, іші-бауырымды өртеп күйдіріп, кетті (С. Сейфуллин); Бұл әйелмен Омар көптен бергі танысындай жымыңдасып, арсалаңдап, ерке меймансып, сөйлесіп кетті (І. Жансүгіров); Осылайша бар сорақысы бадырайып тұрған, әрі зорлық, әрі жуандық, әрі арамдық ұясындай бай ауылында сол күнгі қазақ сахарасының басындағы тарихтай, жүдеу күздің күнінде Абайдың анық өлмес, өшпес және бір сазы туып еді (М. Әуезов) [5].*

Сонымен, синонимдік теңеулер қазақ теңеулер жүйесінің мол салаларының бірі болып табылады. Бұлардың ең басты стильдік мақсаты - теңеудің үш мүшесінің біреуін не екеуін синонимдік әдіс арқылы жұптап алып, соның нәтижесінде көңіл бөлініп отырған мүшенің әсерлілігін мейлінше арттырып, тыңдаушының сезім дүниесіне ой салу.

ӘДЕБИЕТ

1. Балақаев М.Б. Қазақ әдеби тілі және оның нормалары. - Алматы: Ғылым, 1984. - 208 бет.
2. Бегалиева Л.Б. Синонимдік қатарлардың жасалуы және когнитивтік мәні. - Алматы: Ғылым, 2010. - 25 б.
3. Аханов Қ. Тіл білімінің негіздері. - Алматы: Санат, 1993. - 494 б.
4. Бизақов С. Синонимдер сөздігі. Алматы: Арыс, 2007. - 312 б.
5. Әуезов М. Жиырма томдық шығармалар жиынтығы. Алматы: Жазушы, 1979. - Т4. Абай жолы. Роман-эпопея, екінші кітап.

ӘОЖ: 37.01 (574)

ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСЛЕДИЯ КАЗАХСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ЦЕЛЯХ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

ҚАЗАҚ АҒАРТУШЫЛАРЫНЫҢ ТӘЛІМ – ТӘРБИЕЛІК ІЛІМДЕРІН ОҚУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

WAYS OF USE OF HERITAGE OF THE KAZAKH THINKERS IN EDUCATIONOL PROCESS FOR EDUCATION AND DEVELOPMENT

Махметова А.У.

«Педагогика және психология» мамандығының магистранты, АМКУ

Аннотация

В данной статье рассматриваются основные аспекты творчества выдающихся казахских просветителей.

Аңдатпа

Бұл мақалада белгілі қазақ ағартушыларының шығармашылығының негізгі кезеңдері қарастырылған.

Annotation

This article deals with the main aspects of creativity of outstanding kazakh educators.

Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында еліміздің сан ғасырлық дәстүрін, тілін, мәдениеті мен тарихын сақтай отырып, әлемнің бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіруге қадам басуы жолында дамып келе жатқандығын атап көрсетті. Бұл уақытқа дейін әрбір тарихи кезең халық санасында белгілі бір із қалдырып, олардың тағ дырына елеулі ықпал етіп отырған.

Осыған орай өз халқымыздың тарихи тәжірибесіне сүйену егемендікке қол жеткізген тәуелсіз елдегі өміріндегі заңды құбылыс деп білеміз.

Қазақстан мемлекетінің шын мәніндегі жаңа тарихы жасалып жатқан уақытта, оны әлі пайымдау, зерделеу және сонымен бірге өткен тарихымызға деген көзқарастың тиянақтала түсуі қажет екендігі туралы «Қазақстан Республикасында тарихи сананың қалыптасуының тұжырымдамасында» 90-жылдардың өзінде-ақ атап көрсетілген. Тарихи сананың іргетасын тарих ғылымы қалайтыны белгілі. Сондықтан бұл Қазақстан педагогикасы тарихының алдына жаңа, күрделі міндеттерді жүктейді. Осы тұрғыда тарихи білім беруді түбегейлі жаңалаған кезде, мектептер мен жоғары оқу орындарындағы тарих тұстарын барынша ізгілендіріп және оған ауқымды мәдениеттанушылық бағыт беру, осы заманғы өркениет мәселелеріне адамзаттың рухани ізденісін кеңінен ашып көрсетуді қажет етеді. Бұл осы міндеттердің ішіндегі ең көкейтесті проблемалардың бірі болып табылады [1].

Тарихқа үнілу, оның жеткен жетістіктерін қазіргі таңда оқу-тәрбие процесінде пайдалану, педагогикалық іс-әрекетті шығармашылықпен құруға мүмкіндік туғызады. Қазақстанның қазіргі заман алдында оқушыларға тарихи-патриоттық сананы олармен тығыз бірлікте қалыптастыру мәселесі тұр. Әрине бұл кездейсоқ емес, себебі үшінші мыңжылдықта барлық мәдениетті қоғамда өз халқының өткен тарихы мен мәдениетін зерттеп білуге қызығушылық артуда. Осыған орай Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев Ғылым мен білім қызметкерлерінің Республикалық съезіндегі педагогикалық жұртшылыққа жолдаған Үндеуінде өсіп келе жатқан ұрпақтың «осы кезеңнің тарихын біліп, қателіктер мен жетістіктерді объективті бағалауы қажет» деп көрсетеді. Аталған тақырыпқа сәйкес тарихқа үнілер болсақ ХХ ғасырдың 20-шы жылдарынан бастап Республикамызда жаңа қазақ мектебінің негізін қалауда оқу ағарту ісін дамытқан қазақтың ойшыл ағартушылары Шәкәрім Құдайбердіұлы, Мағжан Жұмабаев, Жүсіпбек Аймауытов, Ахмет Байтұрсынов, Міржақып Дулатов, Ғұмар Қарашев, Халел Досмұхамедов, Әлихан Бөкейханов, Мұстафа Шоқай сынды зиялыларының баға жетпес мұралары негізінде жеткіншектерді тәрбиелеу қазақ халқының болашағын қалыптастырушы күш деп білеміз [3].

ХХ ғасырдың бірінші жартысында әлемдік педагогикада мәнді, нақты түбегейлі өзгерістер болды. Бұған көптеген маңызды факторлар өзінің әсерін тигізді: оқушылардың меңгеруге тиісті білім, іскерлік, дағды көлемінің өсуі, балалалық шақтың табиғаты туралы зерттеу нәтижелері т.б. Осыған байланысты педагогикалық орталықтардың (кафедралар, зертханалар, ғылыми зерттеу мекемелері) саны күннен күнге өсіп отырды. Сондықтан білім беру жүйесі сынға ұшырады. Мектеп ғылым мен мәдениет, өндіріс деңгейіне сай келмейтін, ескірген, жас ұрпақтың қажеттілігіне жауап бермейтін, басқаша тәрбиелеуді талап ететін мекеме ретінде қабылданды. Сол себептен мектепті және педагогиканы жаңарту қажеттілігінің көкейтестілігі арта түсті. Педагогикалық құрылымды қайта қарау, білім беруді өзгерту Қазақстанның маңызды ұлттық мәселесінің бірі болды. Сонымен барлық жоғарыда айтылғандар бұл кезеңнің ерекше күрделілігін, сындалудан өткізудің қажеттігін, сол бағыттағы тарихи педагогикалық зерттеудің маңыздылығы мен көкейтестілігін көрсетеді.

Бұл тақырып бойынша бұрын айналысқан ғалымдар И.Б. Мадин, Қ. Бержанов, С. Мусин өздерінің зерттеулерінде Қазақстандағы Советтік дәуірдегі педагогикалық ой-пікірдің даму жолын қарастырған. Бұл ғалымдардың еңбектерін бағалай отырып, ХХ ғасырдың 20-40 жылдарында педагогикалық идеялардың даму тарихын сол кездегі коммунистік идеологияның талаптарына сай жазылғанын ескерту керек сияқты. Осыған байланысты сол кездегі қазақ халқының білімін, идеяларын анықтау үшін әлеуметтік, экономикалық жағдайларын қарастыру қажет болды. Совет мектебінің іс-тәжірибесін талдау нәтижесі сол кездегі педагог тәжірибесінің өміршеңдігін көрсетті [2].

Көптеген ғылыми, тарихи-педагогикалық әдебиеттерге зерттеу жүргізгендігі біздің мақсатымыз – оның жақсы тиімді жақтарын ашып көрсету. Әсіресе, мәдени және тарихи факторларды ескере отырып, оның болашақта негізге алуға мүмкін болатын

құндылықтарын айқындау. Осыған орай ХХ ғасырдың бас кезіндегі білім беру саласындағы ерекшеліктеріне тоқталатын болсақ, олар:

- Білім алуға барлық азаматтардың қол жеткізе алатындығы;
- Білім алуға деген тең праволылығы, т.б.

Жоба бойынша зерттеуіміз өткен тарихымыз жайлы зерттеудің басы ғана болып табылары сөзсіз. А. Байтұрсынов, Ш. Құдайбердіұлы, М. Жұмабаев, Ж. Аймауытов, А. Байтұрсынов, М. Дулатов, Ғ. Қарашев, Х. Досмұхамедов, С. Мендешов, Н. Манаев, С. Қожахметовтардың педагогикалық ой-пікірлерін білу ұлттық және азаматтық құндылықтарын меңгеруге негіз болып, жас ұрпақтың өздігінен білім алуға деген ынтасын оятып, олардың интеллектуалдық дамуына көмектеседі. Бұл педагог ағартушылардың педагогикалық мұрасының бүгінгі таңда мәнінің орасан зор екендігі Қазақстанда педагогикалық білім берудің қалыптасуы мен даму тарихын сол білім беру жүйесін дидактикасын зерттеуде бірден-бір құнды материал болып табылғандығында. Бүгінгі таңда жоғарғы оқу орындарында оқыту мен тәрбиенің теориясы мен тәжірибесі қоғамның дамуының қазіргі кезеңіндегі жастарға қойылатын талаптарға сай терең зерттеуді талап етіп отыр. Бұл міндетті ойдағыдай жүзеге асыруда көрнекті ғалым-ұстаздардың педагогикалық ой-пікірлерін зерттеумен, оны жеткіншектер тәрбиесінде пайдалану мәселесі өзекті болуда.

Сондықтан біздің ғылыми зерттеу жұмысымыздың маңыздылығы ХХ ғасырдың басындағы Қазақстанда педагогикалық ой-пікірдің дамуына үлес қосқан ағартушыларымыздың мол педагогикалық мұрасын жастар тәрбиесінде пайдалану жолдарын қарастыру. Зерттеуде ХХ ғасырдың басындағы Қазақстандағы әлеуметтік, экономикалық, әсіресе саяси-атмосфералық жағдайдың жалпы білім берудің дамуына, соның ішінде жеке тұлғаны тәрбиелеу процесіне де әсер етіп отырғандығы анықталғандығын байқауға болады. Қазіргі кезде Қазақстан жастарын отансүйгіштікке тәрбиелеу еліміздің егемендігін сақтап, өркениетті елу ел қатарына қосылуы қажеттілігінен туындап отыр [5].

Елбасы Н. Назарбаев «Қазақстанның болашағы – қоғамның идеялық бірлігінде» атты еңбегінде ұлт ішіндегі бірлікті нығайту, отансүйгіштікке тәрбиелеу, азаматтық келісім ахуалын жасау мәселелеріне тоқталып, «Біздің тағы бір аса маңызды идеологиялық міндетіміз – қазақстандық отансүйгіштікке тәрбиелеу, әрбір азаматтың өзін-өзі айқын билеуін қалыптастыру. Шынайы отансүйгіштікті, нағыз азаматтықты қалыптастыру жеке бастың өзін саяси тұрғыдан айқын сезінуін, өз Отанын саналы түрде таңдауын көздейді» - деген. Осы отансүйгіштік қасиетті қалыптастыруды өз ұлтымыздың зиялыларының отансүйгіштік әрекеттері мен олардың мұраларындағы ұлттық құндылықтар негізінде жүзеге асырудың тиімділігін ғылыми-зерттеу барысында дәлелдеуді мақсат етудеміз. Осы мақсатта отансүйгіштік қасиетті қалыптастыруға қатысты ғылыми зерттеулерге талдау жасауға болады.

Біз оқушыларға күрделі және көлемі үлкен материалдарды бергенде зейіндерін сабаққа аудара алмай отыратындықтарын жиі байқаймыз. Дәл осы уақытта оларды қызықты әңгімемен немесе ойын арқылы ықыластарын аударып, сабаққа қарай көңілдерін аудару қажет.

Әрбір ұстаздың алдына келген бала да әртүрлі ойлау қабілетінде болады, мысалы кейбірі шапшаң ойлап, шапшаң жұмыс істесе, кейбірі тақырыпты баяу қабылдап, оған тапсырманы (тақырыпты) қайтадан қарап шығу тиімді болып табылады. Осы орайда әрбір сабақты интерактивті тақтаны пайдалана отырып презентация құралдары арқылы сипаттап, артынан осы материалды флеш-карталарына салып берудің тиімділігін білеміз.

Видео-сабақтарды қолдану мен презентацияларды демонстрациялау оқу құралы ретінде қиялды, абстрактілік ойлауды, оқытылатын оқу материалына және пәнге қызықтырушылықты арттырады [6].

Презентациялар бір жағынан, оқушыларға жаңа материалды (иллюстрация, фотографиялар, бейнелік, дидактикалық материалдар, т.с.с) көрнекті түрде көрсету құралы болса, екінші жағынан, мұғалімдерге осы материалдарды дайындауды және оны қолдану процесін де жеңілдетеді.

Видео-сабақтар педагогикалық технологияның алға басқан тағы бір қадамы. Балалардың ақпаратты теледидар, компьютер және т.б. техникалық құралдардың көмегімен жақсы қабылдайтынын жақсы білеміз. Видео-сабақты қолдану ақпаратты жоғарғы көрнекілікте көрсету және жаңашылдық элементін енгізуге көмектеседі. Ашық көркемдеулер және анимацияланған процестер назардың көбірек аударылуына, қарастырылатын тақырыпқа байланысты қызықтырушылық тудырады. Егер мұғалімнің түсіндіруін оқушы дұрыс қабылдай алмай қалса, видео-сабақтар арқылы түсіндіру қабылдауға жеңіл әрі қызықты. Мұндай әдіс жаңа материалды түсіндіруге кететін уақытты азайтады. Мысалы лекциялық материалдың мазмұны бүкіл бір сабақтың уақытын алса, ал оқу видеофильмдері - 20 минут қана уақыт алады немесе тәжірибелік жұмысқа нұсқауды көркем жеткізуге мүмкіндік береді. Осының арқасында материалды тәжірибелік меңгеруге көп уақыт қалады. Видео-сабақты қысқаша талқылау материалдың негізгі кезеңдеріне назар аудартып, қорытындылар шығаруға көмектеседі. Яғни қажеттілігінше видео-сабақтарды пайдалану оқушының пәнге қызығушылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Осы мақсатта көптеген Интернет ресурстарымен жұмыс барысында Camtasia Studio бағдарламасы көңіліме қонды. Бұл бағдарлама монитордың өзің таңдаған бөлігін ғана видеоға түсіріп алады. Артынан оны өңдеп, соңғы нұсқаны оқушыларға ұсынуға болады. Осы бағдарламамен сабақтарымыздың әртүрлі бөліктерінде шағын видеороликтер жасау арқылы сабағымды жаңа тәсілмен ұйымдастырдым. Бұл роликтердің маңыздылығы сол, мұғалім түсіндіргенде оқушы өзі түсінбеген тұстарды қайтадан айналдырып көру мүмкіндіктеріне ие бола алады.

Осындай жаңалықтар оқушылардың ақыл-ойын, шығармашылығын дамыту мәселелерін шешеді және білім сапасын көтереді [7].

Психологиялық, педагогикалық, әдістемелік әдебиеттерді талдау информатика сабақтарында оқушылардың білімдерін арттыру мақсатында видео материалдарды қолданудың маңызы зор және өзекті екенін көрсетіп отыр.

Қорыта айтқанда, электрондық ресурстар оқушылардың сабаққа деген ынталарын, назарларын, қызығушылықтарын арттырып, информатикадан білім деңгейлерін жоғарылатады. Ал бүгінгі күні жаңа ғасырдың жастарына жан-жақты білім беру, тәрбиелеу - әрбір ұстаздың басты борышы.

Білім берудің тарихы қоғам дамуының белгілі бір нақты кезеңімен сабақтасып жататыны белгілі. Себебі, білім берудің мақсаты мен міндеттері қоғамның сұранысымен айқындалады және де қоғам дамуының барысы білім берудің жай-күйінен де байқалады. Осы ретте білім беру мекемелерін оңтайландырудың тиімді жолдарына тоқталғанды жөн санап отырмын. Елбасы Н. Назарбаевтың «Қазақстан-2050» Стратегиясындағы біз, яғни білім беру қызметкерлері басты негізге алатын мәселе - Қазақстандағы білім беру жүйесіне енгізілуі тиіс басымдықтар мен жаңалықтар. Яғни, біз білім және кәсіби машықтың заманауи білім беру жүйесінің кадр даярлау мен қайта даярлаудағы негізгі бағдары екендігін өзіміздің әріптестеріміз бен білім алушы жаңа буын жастарға терең түсіндіре отырып, оларға жаңа серпілістерді ұғындыруымыз қажет.

ӘДЕБИЕТ

1. Халық педагогикасы - бала тәрбиесінде / Дайындағандар Қ. Бөлеев, А. Мейірманова, Р. Садуақасова. - Жамбыл, 2008.
2. Әбунәсір әл-Фараби. Трактат және өлендер (ауд. А. Нысаналин). - А., 2006.
3. Жамбылов Д. - Тәуелсіздік және саяси сана: учебное пособие. - А.: Жетіжарғы, 2008.
4. Назарбаев Н. - "Мәдени мұра" - мемлекеттің соны стратегиялық ұстанымы. - // Егемен Қазақстан. - 2007.
5. Педагогическая энциклопедия. // под ред. А.Г. Калашникова, М: Работник просвещения, 2007.
6. Садуақасұлы Ә. Халықтық педагогика дәстүрлері арқылы қазақ мектептерінің оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары, А, 2006.
7. Ысмағұлов Ж. - Абай: Даналық дәрістері. - А.: Өнер, 2008.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ФАКУЛЬТЕТА С ИХ
ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРОЙ**

**ГУМАНИТАРЛЫҚ ФАКУЛЬТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ АДАМГЕРШІЛІК
ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ МЕН ОЛАРДЫҢ ҚАЖЕТТІ-УӘЖДЕМЕ САЛАСЫНДАҒЫ
ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ ЗЕРТТЕУ**

**INTERRELATION OF MORAL VALUES OF HUMANITARIAN FAKULTU STUDENS
WITH THEIR NECESSITU MOTIVATIONAL SPHERE RESEARCH**

Повстан Л.А. - канд.псих.наук, доцент; Мусина Ш.К. - магистрант
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

Статья посвящена проблеме нравственного развития студентов гуманитарного факультета методами лингвистических дисциплин. В статье отражена связь нравственных ценностей студентов с их потребностно-мотивационной сферой.

Аңдатпа

Мақала гуманитарлық факультеттің лингвистикалық пәндерінің әдістері арқылы студенттердің адамгершілігін дамыту мәселелеріне арналған. Мақалада студенттердің адамгершілік құндылығы мен олардың тұтынушы-уәждемелік саласындағы байланысы қарастырылған.

Annotation

The article is devoted to the problem of students' moral development of Humanitarian Faculty of Linguistic Disciplines Methods. The relation between moral values and necessity motivational sphere is reflected in the article.

Радикальные преобразования во всех сферах функционирования современного социума, коренное переустройство экономических и социальных условий жизни ставят педагогическую мысль перед настоятельной необходимостью построения новой, личностно-ориентированной образовательной парадигмы, основанной на переориентации общественного сознания на приоритет национальных и общечеловеческих нравственно-этических ценностей и направленной на создание оптимальных условий для полноценного формирования и развития духовно-нравственного, творческого, трудового потенциала народа.

В числе важнейших условий успешного решения данной проблемы - обеспечение эффективного функционирования культурно-образовательной среды для социализации студенческой молодежи путем «ее активного включения в общественно-полезный труд, передачи положительного социального опыта и культурной преемственности поколений» [1].

Только прогрессивная система образования, основанная на лучших отечественных традициях, на сохранении нравственных ценностей, может из поколения в поколение поддерживать широкий духовный горизонт народа и обеспечивать достойный уровень его культуры.

Известно, что система ценностей - прежде всего нравственных - имеет определяющее значение в содержании любой культуры, ибо выступает в качестве объединяющего, сплачивающего общество начала. Традиции каждого этноса характеризуются своими особенностями в ценностных подходах, что позволяет рассматривать ценностные ориентации в качестве материала, на котором формируется та или иная этническая и национальная культура.

Формирование системы ценностей теснейшим образом связано с воспитанием личности, с ее социализацией. Решающую роль в этом процессе принято отводить, как известно, семье и образовательному учреждению, но не менее важными представляются окружающая индивида общественная среда, массовая культура в целом. Однако общество находится в настоящее время в состоянии глубокого духовно-нравственного кризиса, сопровож-

даемого крушением общественно-духовных и нравственных идеалов. Вследствие этого система ценностных установок, присущих массовому сознанию, во многом деструктивна с точки зрения развития личности. Наблюдение за поведением молодежи вызывает обоснованное беспокойство за будущее подрастающих поколений, страны в целом.

Реализация идей глобального образования дала нам возможность взглянуть на педагогическое явление в различных ракурсах, а именно: осознание уникальности видения мира каждым человеком; терпимость к различным взглядам, отличным от собственных; понимание динамики мирового развития; осознание межкультурных связей; объединение людей, живущих в разных странах; всеобщее человеколюбие и т.д.

В связи с этим, основными направлениями глобального образования было избрано: развитие критического мышления с анализом и прогнозированием будущего; выявление особенностей взаимосвязи между людьми (контактирование, общение и т.д.); привитие студентам способности затрагивать те или иные вопросы, проблемы, стоящие перед всеми людьми планеты (охрана окружающей среды, спасение человека от опасных болезней, оздоровление, т.е. формирование нравственных ценностей в процессе информационной культуры).

Как показывает анализ исследований отечественных и зарубежных аксиологов, однозначной трактовки понятия «ценность» в науке не имеется.

«Ценности - это то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый положительный жизненный смысл». Это значение определенных объектов для человека, социальных групп, общества в целом [2]. Ценность является «сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта» [3].

В ходе исследования было установлено, что к духовно-нравственным ценностям относят комплекс социально-этических качеств, составляющих представление о личности совершенного человека. Эпоха Возрождения с присущей ей верой в человека как центр вселенной признает ценность личности высшей основой бытия. Нравственные ценности, выражающиеся через деятельную совокупность добродетелей, выступают в качестве важного компонента нравственного сознания и опыта личности на протяжении всей человеческой истории. Становление моральных представлений, норм, принципов, регулирующих все человеческие отношения, представляет собой длительный, сложный и противоречивый процесс. В качестве незыблемой этической реальности, основы человеческой нравственности выдвигалась категория совести, могущество которой являлось полнейшей очевидностью для всего «слоя людей, разделявших онтологические предпосылки подобного типа нравственного сознания».

Таким образом, понятие нравственных ценностей ученые связывают с моралью как особым аспектом практически - духовного и оценочно-императивного освоения действительности, мира.

Под моралью понимается особая культурно-нормативная форма регуляции человеческих отношений; способ регулирования поведения индивида, реализуемый через выработку духовных ценностей - понятий добра, долга, справедливости, совести, чести, достоинства, - через стремление к достижению целей, составляющих смысл человеческого существования [2].

Было определено, что социальная перспектива морального развития обуславливается проявлением со стороны каждого отдельного индивида моральной заботы об окружающих людях и составляет структуру каждой ступени морального восхождения личности.

Исследование сущности и специфики нравственных ценностей осуществляется учеными в следующих аспектах:

- **аксиологическом**, рассматривающем данный феномен как высшие духовные реалии;
- **когнитивном**, показывающим, как через призму нравственных ценностей индивид познаёт самого себя, свои возможности, свои наиболее значимые цели и стремления;
- **процессуальном**, прослеживающем, как они вырабатываются, формируются и развиваются в процессе жизнедеятельности, в ходе разрешения внутренних и внешних противоречий и конфликтов, проявляются в сфере нравственного сознания, личностных ка-

честв индивида, его суждений и поступков;

– **духовном**, изучающем рассматриваемый феномен как компонент духовной культуры личности;

– **результативном**, представляющем формирование нравственных ценностей как механизм становления структуры человеческого «я».

В ходе опытно-исследовательской работы были выделены следующие основные характеристики нравственных ценностей:

- 1) универсальность;
- 2) фундаментальность;
- 3) абсолютность;
- 4) самодостаточность.

В переломные периоды существования социума наблюдается формирование новых духовно-нравственных ценностей. Однако это «длительный органический процесс, не поддающийся внешней регуляции, и требуется исторически длительное время, чтобы в первичных социальных группах сформировалась атмосфера, благоприятная для создания новых ценностей».

В ходе экспериментального исследования установлено, что основа формирующейся новой структуры духовно-нравственных ценностей определяется учеными как повседневный гуманизм, в содержание которого входят интегрирующие поведение большинства людей общенациональные, общечеловеческие понятия добра и красоты, правды и свободы совести и пр.

Сегодня ценностный подход к изучению социально-педагогических явлений и процессов, позволяющий выявить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, изучить личностный аспект ориентации студентов на духовно-нравственные ценности.

Как показывает анализ исследований ряда ученых, ценностные ориентации, выступая в качестве центральных личностных образований, выражают отношение индивида к обществу, действительности и, следовательно, определяют мотивацию его поведения, деятельности.

Согласно концепции Л.П. Бугаевой, «совокупность воспринятых личностью в процессе обучения и воспитания, а также выработанных в личном опыте ориентаций и установок сознания формируют индивидуальную систему ценностей, определяющую избирательное отношение человека к окружающей действительности» [4].

С точки зрения В.Д. Ермоленко, под ценностными ориентациями понимается «интегрирующий системообразующий компонент структуры личности, воздействующий на развитие мотивационно-потребностной сферы, определяющий направленность личности и являющийся одним из важнейших механизмов её саморегуляции» [5].

В связи с этим в концепции Б.А. Болотова и А. Малышевского, мир ценностей - это, прежде всего мир культуры в широком смысле слова. Это не что иное, как сфера духовной деятельности индивида, его нравственного сознания, интересов и привязанностей, в которых и выражается уровень духовного богатства личности.

Содержание ценностных ориентаций личности представлено в первую очередь ее нравственными и мировоззренческими убеждениями, в которых интегрируются общая социальная направленность человека, система его фиксированных установок, его жизненная позиция.

Таким образом, в основе ценностных ориентаций личности лежат осознанные нравственные ценности, которые в условиях определенного педагогического воздействия и взаимодействия могут становиться ценностными ориентациями молодежи.

В связи с этим актуальны педагогически мотивированным представляется все более пристальное обращение современной педагогической мысли к общечеловеческим ценностям - в том числе и в первую очередь нравственным, - нашедшее отражение в разработке ряда этических программ, соответствующих учебным и учебно-методическим пособиям для образовательных учреждений всех ступеней. Наша опытно-экспериментальная работа показала, что одним из первых сторонников ценностного подхода к организации процесса вос-

питания развивающейся личности был ещё Я.А. Коменский. «Истинная мудрость, - указывал он, - заключается в том, чтобы судить о вещах справедливо, чтобы считать каждую вещь только такой, какая она есть на самом деле, не стремиться к пустому, как будто бы оно было драгоценным, или не отбрасывать драгоценного, принимая его за пустое, не порицать того, что заслуживает похвалы и не восхвалять заслуживающего порицания». Ян Амос Коменский предупреждал: «Цель не будет достигнута, если души всех не будут подготовлены ко всему, что предстоит в жизни». Наиболее важными нравственными ценностями для развивающейся личности он считал благочестие, умеренность, почтительность, предупредительность, правдивость, справедливость, благотворительность, трудолюбие, терпение, деликатность, чувство собственного достоинства, «понятие о том, что является приличным и неприличным» и пр. [6].

В творческом наследии великого мастера представлена «широкая палитра новаторских приемов нравственного воспитания», разработан ряд специальных теоретических аспектов этого сложнейшего процесса, на которые прежде педагоги обращали недостаточное внимание.

Наиболее остро стоит вопрос о педагогически целесообразном и научно обоснованном отборе ценностей, о том, как их «встроить» в школу всех ступеней, довести до каждого обучающего, а затем до каждого обучающегося.

В ходе опытно-экспериментальной работы было определено, что по данным социологии, педагогики и психологии, наиболее сильное влияние на формирование личности оказывает семья и ближайшее социальное окружение (микросреда, микросоциум). Процесс формирования духовно-нравственных ценностей студента определяется всей совокупностью условий, в которых происходит развитие личности: школой, средствами массовой информации, нравственными установками общества, конкретной микросредой, культурными традициями и многими другими факторами.

В аспекте формирования духовно-нравственных ценностей студентов мы полагаем, что использование всего педагогического потенциала социума необходимо для стимулирования развития, реализации индивидуальных возможностей каждого студента. Для создания благоприятных условий максимальной реализации процесса формирования духовно-нравственных ценностей студентов необходимо выстроить модель качественно-нравственного потенциала микросреды с учетом официальных институтов воспитания.

Пространство в социокультурной среде включает в себя определённые - нравственные отношения, способствующие реализации личных потребностей студентов в общении, познании окружающей действительности, в самоутверждении, самоопределении.

Интегрированная модель соотношения циклов образовательно-просветительского процесса является сложной системой внутренних свойств и состояний личности.

Таким образом, изучение и анализ ряда основных научных концепций по исследуемой проблеме приводит к выводу о теоретической обоснованности реализации в педагогическом процессе целостного подхода, обеспечивающего реальное единство нравственного воспитания и жизни. Механизм нравственного воспитания состоит в разрешении противоречий между развивающейся личностью студента, его самоутверждением и окружающим миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курдюк П.М. Проблемы реформирования современной российской школы в русле традиционных духовных ценностей и применения новейших здоровьесберегающих технологий // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 8. Педагогические традиции в этногенезе. - М.- Воронеж, 2004. С. 248-255.
2. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь. - М., 2003. - 480 с.
3. Философский энциклопедический словарь. - М.: Инфра, 1997. - 576 с.
4. Бытие человека в культуре. - Киев: Наукова Думка, 1992. - 119 с.
5. Ермоленко В.Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций детей в период перехода в младший школьный и подростковый возраст. Автореф. дисс. канд.

психол. наук. - М., 1984. - 23 с.
6. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. в 2-х тт. - Т.1. - М.: Педагогика, 1987. - 405 с.

УДК 61:06-13/891

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

СТУДЕНТТЕРДІҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ДЕҢГЕЙІ МЕН ӨЛШЕМІ

CRITERIA AND LEVELS OF STUDENTS MORAL VALUES

Повстан Л.А. - канд.псих.наук, доцент, Мусина Ш.К. - магистрант
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

Статья раскрывает понятие критерия и уровня сформированности нравственных ценностей студентов, раскрыта основная идея нравственного развития человека, включающая в себя не только усвоение нравственных ценностей через знания, но и через развитие самоконтроля личности через ориентацию его на усвоенные нравственные ценности.

Аңдатпа

Мақала студенттердің адамгершілік құндылығын қалыптастыру деңгейі мен өлшемін ашып, адам бойындағы адамгершілікті дамытудың негізгі пікіріне ғана тоқталып қоймайды, сонымен қатар білім арқылы адамгершілік құндылығын игеру, адамгершілік құндылығын игерудегі бағдарлау арқылы жеке тұлғаның өзін-өзі бақылауын дамытуды қарастырады.

Annotation

The article reveals the notion of criterion and formation level of students' moral values. The main idea of a person's moral development is revealed, including adoption of moral values by means of knowledge, and also by means of self-control development of a person, by means of directing his or her attention toward moral values adoption.

Важнейшим условием диагностики и совершенствования качества воспитательного процесса в условиях учреждения высшего профессионального образования являются определение критериев, разработка методики выявления уровня нравственной воспитанности студентов, учета и оценки их поведения, деятельности. Изучение сущности нравственных ценностей и их места в общей ценностной системе, анализ научных концепций по вопросам их формирования позволяют считать, что эффективность становления нравственных ценностей зависит от совокупности объективных и субъективных условий, а степень реализации воспитательных возможностей определяется комплексом критериев и уровней. Личность, как справедливо утверждает Б.Т. Лихачев, «во всем многообразии ее качеств и свойств существует как целостность. Ее нельзя разложить на изолированные качества и формировать их отдельно. Задача в том, чтобы выявить то главное, что представляет собой целостность, основообразующее начало личности, и то частное, производное, особенное, что дополняет и характеризует ее как индивидуальность» [1].

Определение критериев и уровней сформированности нравственных ценностей предполагает, прежде всего, раскрытие сущностной характеристики самих понятий «формирование» и «усвоение» в контексте психолого-педагогической организации воспитательного процесса вуза.

Таким образом, содержание понятия «формирование» включает в себя не только процесс и результат многовариантного соприкосновения индивида с миром нравственных ценностей, но и процесс его нравственного развития, нравственного воспитания, в ходе ко-

того сформированные нравственные ценности становятся соответствующими ориентациями личности.

Определение критериев сформированности нравственных ценностей индивида осуществляется учеными, прежде всего через выявление уровня сформированности позиции личности. Содержание данного понятия исследуется в науке в разных аспектах и с разных точек зрения. В философии позиция личности рассматривается как объективный и субъективный фактор моральной регуляции, как ведущая характеристика индивида, определяющая закономерности его поведения в социальной общности [2].

В психологии позиция личности определяется как устойчивая система установок, мотивов, целей и ценностей человека, его отношений к конкретным сторонам действительности, проявляемая в соответствующем поведении и поступках. Кроме того, она рассматривается как интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре и характеризуется как развивающееся образование, зрелость которого выражается в непротиворечивости и относительной стабильности и др. В педагогике на основе синтеза приведенных подходов смежных наук позиция личности определяется как интегративная характеристика индивида, отражающая его положение в различных сферах жизнедеятельности, а также как осознанная совокупность личностных отношений, качеств и психологических особенностей, имеющая практическую направленность и проявляющаяся в реальном поведении.

Таким образом, во всех видах *позиции личности*, зафиксированной в многообразных проявлениях в различных сферах ее жизнедеятельности, основным и ведущим выступает нравственный аспект, в содержании которого отражаются ценности, ориентации и идеала индивида. Поэтому целесообразным и педагогически мотивированным представляется обращение в данном контексте к понятию «нравственная позиция личности». Данная категория, на основе анализа и синтеза изученных научных концепций, понимается нами как целостная система нравственных знаний, взглядов, представлений, установок индивида, в которых выражается его отношение к обществу, другим людям, самому себе, к жизни в целом.

Учеными установлено, что в процессе формирования нравственной позиции развивающейся личности вырабатываются способности оперирования сравнительно большим количеством нравственных понятий, установления причинно-следственных отношений между категориями морали и связанными с ними явлениями и фактами реальной жизни, оценивания поступков (в том числе собственных) с точки зрения существующих этических норм [3].

Довольно широкое распространение получило в педагогической науке определение уровня сформированности нравственной позиции через характеристику ведущих личностных качеств индивида. М.И. Шилова, например, исходит из «установления минимума социально значимых и общечеловеческих качеств» - таких, как честность и правдивость, доброта и скромность, идейность и гражданская активность, ответственное отношение к обучению, к общественно полезному труду и пр. Ряд ученых характеризуют нравственную позицию индивида по характеристике его поведения в проблемной ситуации, по его отношению к окружающему миру, по личностной направленности, по гражданской позиции, проявляющейся в ценностных отношениях к действительности. Н.К. Голубев и Б.П. Битинас указывают на следующие основные, наиболее значимые аспекты отношения человека к действительности, позволяющие судить о его нравственной позиции:

- отношение к общественно полезной жизни и деятельности,
- отношение к учебному процессу,
- отношение к производительному труду,
- отношение к продуктам труда людей,
- отношение к природе,
- отношение к людям и самому себе как общественной ценности,
- эстетическое отношение к действительности [4].

Синтез приведенных подходов к определению критериев нравственной позиции развивающейся личности, наряду с существенными различиями, позволяет выделить два общих положения, принципиально важных для исследования проблемы формирования нравственных ценностей студенческой молодежи в учебном процессе вуза. Во-первых, содержательный аспект нравственной позиции личности определяется характером направленности нравственных ценностей. Во-вторых, нравственная позиция индивида характеризуется системой его отношения к жизни в целом, к обществу, другим людям и самому себе.

Исследователи психологических особенностей процесса формирования нравственной позиции личности отмечают, что элементы социального опыта существуют в сознании человека не в чистом виде, а в контексте неповторимого индивидуального опыта. Речь идет о наличии в структуре личности так называемой системы индивидуальных значений, включающей всю совокупность представлений, впечатлений, символов, ценностных ориентаций и пр., и системы социальных значений, или «социально культивируемых ценностей, которая в той или иной мере оказывается усвоенной индивидом». Эти системы, согласно теории Б.Д. Парыгина, могут, как соответствовать друг другу, так и существенно различаться [5]. Преобразование социальных значений в индивидуальные представляет собой довольно сложный и многоступенчатый процесс. Ученый выделяет четыре стадии усвоения индивидом целостной системы социальных значений. Первая стадия предполагает приобретение знания: индивид получает исходную информацию о конкретных социальных значениях. На второй стадии формируется стереотип восприятия, т.е. эмоционально-рациональное отношение (положительное и отрицательное) к культивируемым значениям. Третья стадия состоит в получении индивидом определенной установки, предполагающей готовность действовать в соответствии с содержанием заданных значений. На четвертой стадии осуществляется побуждение, состоящее в волевом усилии индивида, с тем, чтобы готовность к действию преобразовалась в само действие.

Интеллектуальный критерий выражается в наличии у индивида определенной суммы систематичных, глубоких и прочных знаний, в устойчивости познавательных интересов, проявляющихся в процессе обучения, а также в умении самостоятельно приобретать и отстаивать полученные знания.

Поведенческий критерий связан с системой действий и поступков индивида, характером его отношения к окружающему миру и выражается в трудовой и общественной активности индивида.

Мотивационный критерий включает мировоззренческие установки человека и проявление его потребностей, а также принципа и правила, служащие руководством в разнообразной практической деятельности.

Чтобы оценить качество воспитательного процесса в данном направлении, необходимы, с точки зрения ученого, две группы критериев: первая - для оценивания профессиональной деятельности преподавательского состава, вторая - для оценивания воспитательного результата данной деятельности.

Основные показатели, свидетельствующие о соответствии профессиональной работы указанным критериям, - это материально-техническое оснащение образовательного учреждения, распределение профессиональных функций педагогов, содержание организованной деятельности обучающихся, социально-психологический климат в учреждении.

Вторая группа критериев выводится ученым из представления о достойном Человеке современной культуры. Его социально-психологический стержень состоит в принятии ценностей добра, истины и красоты в качестве личностных. Гуманность, разумность и внутренняя красота прослеживаются в таких показателях, как внешний облик человека, его духовное и физическое здоровье, поведение как система поступков, успешность разного плана деятельности, ценностные предпочтения и отношение к себе как человеку.

Если поведение индивида в разных жизненных ситуациях отвечает принципу Добра, понимаемому как содействие благу других людей, если его интеллект развит в должной мере и он способен признать объективную Истину как нечто, не зависящее от его воли и воли других людей, и соотносить свое поведение с известной ему объективностью, если он вос-

принимает и уважает Красоту во всех ее проявлениях как гармонию формы и содержания в ее уникальном варианте, то правомерно говорить о его нравственной воспитанности, о достаточной сформированности нравственной позиции развивающейся личности, о достижении индивидом определенного уровня личностного развития, позволяющем ему «жить в контексте современной культуры. Добро, Истина и Красота становятся критериями оценки нравственной воспитанности личности.

Критерии сформированности и характеристики нравственной позиции развивающейся личности изложены и в исследовании В.А. Армавичюте. Автор распределяет их следующим образом:

- 1) объем, глубина и действенность знаний о нравственных ценностях;
- 2) правомерность и обоснованность отношения к ним;
- 3) эмоциональность переживаний, связанных с содержанием нравственных ценностей;
- 5) объем и интенсивность нравственных устремлений;
- 6) устойчивость нравственных поступков и их мотивов [6].

Показателем перечисленных критериев служит, согласно концепции автора, уровень понимания значения нравственных ценностей. В показателях каждого из указанных критериев ученым выделено по четыре уровня их проявлений: 1) высокий, 2) достаточный, 3) слабый и 4) низкий.

Таким образом, в зависимости от осознанности, активности и устойчивости в понимании и реализации нравственных ценностей каждый из вышеупомянутых ученых представляет свою градацию уровней нравственной воспитанности личности. Изучение и анализ приведенных точек зрения по вопросам определения критериев сформированности нравственной позиции и уровней нравственной воспитанности развивающейся личности позволяют наметить общие тенденции исследования процесса формирования нравственных ценностей студентов вуза:

- поиск критериев сформированности нравственных ценностей индивида, отражающих целостный подход в изучении личности;
- определение направленности личности;
- выявление различных уровней нравственной воспитанности человека;

Оценка деятельности индивида:

- а) по способу и характеру внешних проявлений,
- б) по наличию общественно значимых мотивов деятельности.

Необходимо, однако, иметь в виду, что формирование личности представляет собой процесс сугубо индивидуальный и неограниченный, и это в определенной мере препятствует прогнозированию его окончательных результатов применительно к каждому конкретному воспитаннику. Тем не менее, систематическое и планомерное изучение резервов эффективности воспитательного воздействия в условиях вуза призвано обеспечить реальные условия для его оптимизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Б.Т. Педагогика. - М., 1996. - 528 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд. ЛГУ., 1968. - 339с..
3. Гофф Ж. Цивилизация средневекового запада. - М., 1992.
4. Грушевицкая Т.Г. и др. Основы межкультурной коммуникации. - М., 2003. - 352 с.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М., 1974. - С. 115-130.
6. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. - М., 1993. - 172 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**СТУДЕНТТІҢ КӘСІБИ БІРДЕЙЛІГІНІҢ
ЭЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КОМПОНЕНТІ**

**SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL
IDENTITY OF STUDENTS**

Повстан Л.А. - к.п.н., доцент, Мустахимова Т.А. - магистрант
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова

Аннотация

Настоящая статья посвящена теме становления профессиональной идентичности студентов обучающихся в ВУЗЕ. Автор анализирует существующие теории профессиональной идентификации и идентичности. В данной статье освещаются основные факторы, влияющие на становление профессионального самоопределения в связи с особенностями юношеского возраста, характера социального влияния и уровня развития различных личностных структур.

Аңдатпа

Осы мақала жоғары оқу орнында оқитын студенттердің кәсіби бірдейлігінің қалыптасу тақырыбына арналған. Автор кәсіби бірдейлестірудің және бірдейліктің теорияларын саралайды. Осы мақалада әр түрлі жеке құрылымдардың даму деңгейіне, элеуметтік әсер ету сипатына, жасөспірімдердің жас мәлішерінің ерекшеліктеріне байланысты кәсіби өзін өзі анықтауының қалыптасуына әсер ететін негізгі факторлар мазмұндалады.

Annotation

This article is devoted to the topic of becoming professional identity of students enrolled at the university. The author analyzes the existing theories of professional identification and identity. In this article, sanctified main factors influencing the formation of professional identity in connection with the peculiarities of adolescence, the nature of social influence and level of development of different personality structures.

Проблема идентичности является одной из самых актуальных и многогранных проблем в предметном поле наук о человеке. К настоящему времени в мировой психологии по данной проблеме накоплен обширный методологический и текстологический материал. Понятие идентичности на сегодняшний день является одним из центральных понятий психологической науки благодаря многочисленным исследованиям отечественных и зарубежных ученых (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Н.В. Антонова, Е.П. Ермолаева, Д.Н. Завалшина, М.В. Заковоротная, Н.Л. Иванова, И.С. Самошкина, В.Ф. Соколова, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон, В.А. Ядов, D. Ab rains, M.V. Brewer, S. Moscovici, H.R. Markus, S. Stryker, H. Tajfel, J. Turner, I. Walker), в которых рассмотренные теоретические подходы взаимодополняют друг друга. Одной из основных сфер социальной жизни, где человек может обозначить и реализовать себя, является профессиональная среда. Это обуславливает актуальность изучения формирования профессиональной идентичности людей различных профессий. Раскрывая сущность профессиональной идентичности, ее природу, ученые рассматривают вопросы, касающиеся ее структуры (Н.Л. Иванова, Л.Б. Шнейдер), видов и функций (Д.Н. Завалишина), особенностей процесса формирования (Н.В. Антонова, О.А. Волкова, Е.П. Ермолаева, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, И.Ю. Хамитова. Известно, что природа психического может быть понята только на основе системного подхода, который требует рассмотрения явлений в динамике. Процесс развития в свою очередь детерминирован многими причинами, факторами, условиями. Феномен идентичности возникает в рамках глобальной проблематики и является предметом многочисленных исследований. Механизмы ее формирования интерпретируются в различных психологических концепциях: психоанализе (З. Фрейд, Э. Эриксон, J.E. Marcia, A.S. Waterman), бихевиоризме (D.T. Campbell, M. Sherif), символическом интерак-

ционизме (Ч. Кули, Г. Мид), когнитивной психологии (Ф. Барт, П. Бергер, А.А. Кроник, Т. Лукман).

Пик становления профессиональной идентичности приходится на период обучения в вузе. По данным Ю.А. Кумыриной, уровень сформированности профессиональной идентичности студентов-юристов зависит от степени их включенности в профессиональное общество на этапе обучения в вузе [1].

Анализ научной литературы показал, что понятие «идентичность» соотносится с более распространенными терминами «самосознание», «Я-концепция», которые часто используются как в некотором смысле синонимы термину «идентичность».

В западной психологии решение проблемы идентичности ведется в рамках понятий «Я-концепции» - «образ Я» (Дж.Г. Мида, Ч. Кули, К. Роджерс, Х. Рем-шмидт, Э. Эриксон). При этом в той или иной степени «Я-концепция» принимается за эквивалент идентичности. Рассмотрение понятия «идентичность» в психологии традиционно развивалось в рамках исследований самосознания и самоотношения, кроме того, идентичность (самость) рассматривалась как один из аспектов проблемы Я (В. Абраменкова, М.М. Бахтин, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.М. Попова). Таким образом, в психологии оформилась следующая эвристическая последовательность: сознание - самосознание - образ Я. Идентичность в той или иной мере трактуется как эквивалент самосознания.

Однако, несмотря на различные подходы в исследовании феномена идентичности, обнаруживаются и некоторые общие тенденции теоретической интерпретации проблемы идентичности. Механизмы формирования идентичности интерпретируются в различных психологических концепциях в большинстве своем в категориях самосознания, либо в категориях сознания и бессознательного. Возникают споры о замене термина «самосознание» на термин «идентичность». Некоторые ученые считают, что понятие идентичность несколько шире понятия самосознания, отмечая тем самым отсутствие тождественности данных понятий. Однако большинство ученых предлагают рассматривать данные понятия как максимально приближенные друг к другу. Данные попытки построить упорядоченную модель идентичности выявляют сложность и противоречивость данного вопроса. В структуре идентичности выделяются компоненты в зависимости от выраженности личных или социальных аспектов Я, сознательных или бессознательных признаков, полного или частичного включения в группу, непосредственного или опосредованного членства. Существующие подходы к исследованию феномена и структуры идентичности связаны с устоявшимся делением на личную и социальную идентичность. Большинство исследований социальной идентичности связано с изучением отдельных ее видов по принципу их соответствия реальным группам: профессиональным, этническим, религиозным, семейным.

Существует множество определений идентификации и идентичности. Так, идентификацию можно определить как постоянно действующий компонент объективного определения человека, его индивидуального существования в обществе [2]. Идентичность же выступает как индивидуальный феномен. Это то, чем владеет индивид, присваивая или отвергая в процессе идентификации правила поведения, нормы отношений, принципы, цели. Среди параметров описания идентичности – индивидуальность, тождественность, единство, целостность, переживание, ценность. Идентичность связывается с разными уровнями и типами представленности человека. Выделяется идентичность гендерная, этническая, профессиональная. Способность человека к идентификации и проявление идентичности представляется чрезвычайно значимым фактором движения общества и развития человека.

Выбор человеком своего места в жизни, в частности профессиональной направленности личности, происходит еще в школьном возрасте в старших классах и во время пребывания в состоянии «абитуриентства». В юношеском возрасте трудно понять свои устремления в силу недостаточно развитой рефлексии и самосознания. Здесь возникает проблема выбора чужих ценностей – в первую очередь, под давлением значимых других, в некоторых ситуациях – под давлением обстоятельств. Наиболее часто отказ от собственных ценностей происходит под влиянием родителей. Это касается профессиональной деятельности и общей направленности жизни. «Абитуриент» может выбрать заданную родителями програм-

му, но нереализованные ценности будут субъективно переживаться как «в жизни чего-то не хватает» и идентификация, смысл которой обнаружение себя в обществе, в социальном мире, будет сложной. Если же индивид выбирает жизненный путь, соответствующий своим ценностям, направленности, наконец, желаниям, то становление пространства связей и взаимоотношений в формирующейся деятельности протекает максимально просто.

Для того чтобы жить, действовать, человек должен принадлежать определенной группе, определенному коллективу, обществу, принятие его которыми полагает принятие индивидом их целей, их ценностей, норм поведения и отношений. Выбрав профессиональную направленность, человек включается в процесс образования и ранее действующий механизм идентификации сменяется другим.

Здесь проявляется такой вид идентичности, уже ранее упомянутый, как профессиональная идентичность.

Профессиональная идентичность – это принятие индивидом профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве. Достижение профессиональной идентичности происходит с помощью рефлексии и самоописания, или, иначе говоря, самоотношения внешнего и внутреннего мира человека [3].

Становление профессиональной идентичности, достижение профессионализации опосредовано длительным, поэтапным развитием индивида. Первоначальный этап - этап обучения, накопления опыта, теоретических знаний. Происходит это в процессе образования, как в учебной, так и внеучебной, факультативной деятельности в профессиональном русле. Особенно важно, что приобретение профессиональной идентичности осуществляется через творческую познавательную активность личности, а также психологическую подготовку к ситуации профессиональной деятельности, опосредованно через развитие саморефлексии, моделирование, научение профессиональным образцам будущей деятельности и четкое определение своего места в ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кумырина Ю.А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: автореф. дис. канд. психологических наук. - Ярославль, 2005. - С. 3-5.
2. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002. - С. 6-23.

ӘОЖ 37.03

ЖҮСІП БАЛАСАҒҰНИ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ПЕДАГОГИКА МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ТРУДАХ ЖУСУПА БАЛАСАҒУНА

PEDAGOGICAL PROBLEMS IN THE WRITINGS ZHUSSUP BALASSAGUN

Кенжеғалиев К.К. - к.п.н., Мухамеджанова Ж.М., Жусупова Р.К.
Көкшетау қ., Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

Аңдатпа

Бұл мақалада, XI ғасырда өмір сүрген ұлы ойшыл Жүсіп Баласағұнның «Құтты білік» дастанындағы тәрбие мәселесі қарастырылған. Жүсіп Баласағұнның педагогикалық көзқарастарының негізінде авторлар жеке тұлғаны қалыптастыру, мәдениеттену мен әлеуметтену мәселелеріне көңіл бөлген.

Аннотация

В данной статье рассматриваются педагогические воззрения великого мыслителя XI века Жусупа Баласагуна. Его известный труд «Құтты білік» освещает воспитания как основной вопрос педагогики. На

Annotation

In the given article there are considered pedagogical views of Zhussup Balassagun, a great thinker of the XI century. His outstanding work "Kutty bilik" is dedicated to the process of upbringing as one of the vital issues of pedagogy. Basing on Zh. Balassagun's pedagogical views the authors of the article regard the issues of person's upbringing, culture development and socialization.

XI ғасырда өмір сүрген түркі данасы, ойшыл-ақын Жүсіп Баласағұнидің «Құтты білік» еңбегінің негізгі идеясы педагогиканың ең маңызды мәселесі тәрбиеге негізделіп, оның мазмұнында педагогиканың жалпы негіздері, дидактика және тәрбие теориясының негізгі мәселелері, жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған адамгершілік, эстетикалық, еңбек, дене, құқықтық, т.б. тәрбие мазмұны қарастырылады. Жалпы адамзаттық құндылықтар тұрғысынан алып қарасақ, «Құтты білік» дастанының бүгінгі адамзат қоғамы үшін құндылығы мынада болып табылады: 1) «Құтты білік» - халықтың құты, ырысы болған ілім; 2) әрбір адамға бақыт сыйлайтын, құт әкелетін білім; 3) ғасырлар бойында көзі ашық, көкірегі ояу кемел ұрпақтың бойына адамдық, азаматтық қасиеттерін, адалдық дәстүрлерін сіңіріп, жан-дүниесіне рухани күш дарытатын тәрбие тұжырымдамасы.

“Құтты біліктің” он бес тарауы түгелдей дерлік тәлім-тәрбиелік мәселелерді әр қырынан сөз етеді. Бұлардың бірінде адамға білім мен ғылымның не үшін қажет екендігі (6, 10, 28-тарауларда) айтылса, енді бір тарауларда бақытқа жетудің жолдары, адамның жақсы-жаман қылықтарын (9, 16- тарау) сөз етеді. Мұнда сондай-ақ сөз өнері, шешендік қасиет (7, 11, 22 - тараулар) дәріптеледі, ел билеушілер мен әкімдерге қажетті сипаттар (29, 30-тараулар) әртүрлі әлеуметтік топтардың бір-бірінен айырмашылықтары (ақын, дін иелері, уәзір, шаруа, саудагер, ғалым, диқан, көпес, қолөнерші) жайлы сөз қозғалады. Дастанның 52-тарауында от басында ұл мен қызды қалай тәрбиелеу керек, оларды оқытудың жолдары, бала тәрбиелеудегі ата-ананың рөлі тағы осындай мәселелер сол заман тұрғысынан әңгімеге арқау болады [1].

Дастанда көтерілген тәлімдік маңызы зор келесі бір мәселе - адамның мінез-құлқы, оның қоғамдағы орны туралы жәйттер. Адам - бұл дүниеге қонақ, оның өмірі өткінші, сондықтан ол артынан ылғида жақсы сөз бен жақсы ісін қалдырып отыруы қажет. Бұл үшін ол әркез жаман қылықтан сақтанып, адалдықпен жүріп - тұруы тиіс. Екі жүзді болмай, сөз бен істі бір жерден шығару керек. Ал ақылдылықты адамның адам болуының адамгершілік жағынан жетілуінің бірден - бір өлшемі деп ақылдың көмегінсіз бұл дүниеде ешбір нәрсе шешілмейді деп түйіндейді.

X-XI ғасырларда өмір сүріп, сол дәуірдің озық өнер туындысын дүниеге әкелген баласағұндық Жүсіп Баласағұнидің “Құтадғу білік” еңбегі эстетикалық-тәрбиелік маңызы мол көнекөз дүние ретінде бүгінгі таңда да өз өнегесін берері даусыз. Ондағы “Салқындылық, тұрақтылық, мінезділік-адамға ауадай қажет”, “Қайда жүрсең де ерлікпен қатар ақкөңілділік те керек” деген сөздер арқылы Жүсіп Баласағұни жақсы қасиеттерге тәрбиелеп, жұртты жаман мінез, жат қылықтардан аулақ болуға шақырады.

Ғұламаның «Кітап атын «Құтадғу білік» қойдым – Құтын тұтсын оқушым білікті ойдың» деген ой-пікірі дастанның әрбір адам үшін құндылығын аша түседі.

«Құтты білік» дастанында кейіпкерлердің символикалық сипаттары арқылы берілген төрт жетекші педагогикалық идеялардан өрбитін тағылымдық құндылықтар тәрбие мақсатына қол жеткізудің көзі болып табылады. Олар: әділдіктің бейнесі Күнтуды Елік патша арқылы берілген бұлжымас әділ заң мен тура жол; патшаның уәзірі Айтолды бейнесімен берілген бақ-дәулет, ырыс-байлық; уәзірдің баласы Өгдүлміш арқылы берілген ақыл мен парасат; уәзірдің жұрағаты тақуа жан Одғұрмыш бейнесі арқылы берілген қанағат, ынсап, барға риза болу, сабырлылық. Тұлғаның үйлесімді дамуы осы төрт құрылымдық компоненттің өзара бір-бірімен тепе-теңдігінен көрінеді – «төрт құбыласы тең». Осы төрт құбыланың біреуі бұзылған жағдайда немесе олардың дамуында тепе-теңдіктің болмауынан тұлға тұтастығының үйлесімділігі болмайды. Ұлы ойшыл Жүсіп Баласағұни тұлғаның осы қасиеттері халқына адал қызмет етіп, елінің ертеңін ойлайтын

азаматтарға тән болу керектігін көрсетеді. Бұл тәлімдік идеялар қазіргі педагогикадағы тұлғаны қалыптастыру мақсатымен өзара байланысып, бүгінгі таңда маңыздылығы артып отыр.

Ж. Баласағұнидің еңбегінде дидактиканың көкейкесті мәселесі білім беру мазмұны қарастырылады. Білім беру мазмұны арқылы жеке тұлғаны қалыптастырудағы адам баласының іс-әрекет тәсілдерді меңгеруі мен жүйелі білім алуы, білік пен дағдының қалыптасуы, ақыл-ойы мен сезімінің дамуы, таным арқылы көзқарастарының қалыптасуы жүзеге асырылады. Ж. Баласағұни білім беру мазмұнын білім, білік, дағды, шығармашылық іс-әрекет, дүниеге және қоршаған адамдарға қатынас құрайтынын негіздеп, мұның өзі дүниенің бейнесін қалыптастырудың әдіснамалық негізін, мәдениетті қайта жаңғырту мен сақтауды, мәдениетті дамытуды, еңбекке, оның нәтижелеріне, адамдарға қатынасты қамтамасыз ететіндігін тұжырымдайды

Ж. Баласағұнидің педагогикалық теориясын терең оқып-үйрене отырып, оның педагогика ғылымының шыңында тұруға лайықты ғұлама екендігіне көз жеткіздік. Ғұламаның адамзат қоғамы алдындағы маңызды үлесі - тұлғаны тәрбиелеу теориясы мен тәжірибесі бойынша барлық құндылықтарды игергенің байқауға болады. Педагогика ғылымының қайнар көзі болып табылатын оның ілімі өзі өмір сүрген қоғам үшін де, қазіргі қоғам үшін де, болашақ үшін де өміршен, ешқашан құндылығын жоймайтын, аса бағалы еңбек болып табылады.

Ж. Баласағұн еңбегіндегі ұлттық педагогика ерте заманнан бері ұлтымызға тән рухани, адамгершілік жағы басым болған. Осы қағида қазақтың салт-дәстүр негізінде тәрбиеге мол жыр-дастандарынан көруге болады.

«Құтты білік» дастанында Ж. Баласағұни педагогикалық процеске қазіргі педагогикадай анықтама беріп, оның құрылымын көрсетпегенімен, еңбектің бойынан педагогикалық процестің оқушыны (тәрбиеленушіні) мәдениет байлығын игеруге және еңбек пен қоғамдық өмірге дайындауға бағытталған мұғалімнің (тәрбиешінің) басшылығымен іске асырылатын өзара бірлескен іс-әрекет ретіндегі мәні және оның құрылымы айқын көрініп тұрады.

Асқар Егеубаев ағамыз айтқанындай: «Құтты білік» - халықтың құты, ырысы болған ілім. Ұрпақтан - ұрпаққа, адамға құт – бақыт берген, береке - ырыс әкелетін білім. Ғасырлар бойы көзі ашық, көкірегі ояу, адам болсам деген ұрпаққа, жұрағатқа адамдық, азаматтық қасиеттерін, әдеп – салихалылық дәстүрін сіңірген кітап» [2].

ӘДЕБИЕТ

1. Жүсіп Баласағұн. Құтты білік. Алматы «Жазушы» 1986 ж.
2. Қазақстан мектебі. 1993 ж. №11 - №12.

**ТИПОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕГО СТРУКТУРА**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІН ЖЕКЕ ҚЫРСЫРЫНЫҢ ТҮРЛЕРІ,
ОНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ**

THE TYPOLOGY OF INDIVIDUAL STYLE IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Бекенова Д.У. - к.п.н. доцент,
Мынбаева С.Н. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматриваются типологии индивидуального стиля педагогической деятельности, его структура.

Аңдатпа

Берелген мақалада педагогикалық қызметтің жеке қырсырының түрлері, оның құрылымы қарастырылады.

Annotation

This article considers the typology of individual style in pedagogical activity.

Теоретические философские и психолого-педагогические положения, раскрывающие сущность понятия «индивидуальный стиль», стали отправной точкой нашего понимания индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) как субъектного свойства и позволили определить его статус в контексте педагогических проблем профессиональной подготовки учителя. В свою очередь, исследование проблемы становления ИСПД будущего учителя предполагает анализ различных подходов к его типологии, детальное рассмотрение выделенных в науке стилей, их проявления в профессиональной деятельности учителя. Широко распространены предложенные К. Левиным обобщенные характеристики стилей поведения, деятельности, общения (демократический, автократический и свободный). Дифференциация стиля в данном случае связывается с его формальной и содержательной сторонами, со спецификой характера взаимодействия людей и их индивидуально-психологическими особенностями, например, акцентуацией характера. Субъективные, индивидуально-своеобразные черты учителей отражаются в характере их деятельности и создают столь богатый спектр нюансов стилей, что те лишь условно могут быть подчинены какой-либо классификации. В исследованиях индивидуального стиля деятельности (ИСД), которые были проведены в лабораториях Е.А. Климова, К.М. Гуревича (А.К. Байметов, С.И. Асфандиярова, М.Г. Субханкулов, М.Р. Щукин, и др.), авторы отмечают особенности выполнения человеком индивидуально-своеобразных приемов, образующих ИСД (исполнительных, ориентировочных и контрольных действий), в зависимости от свойств нервной системы. При изучении ИСД обычно выделялись два противоположных типа стилей в соответствии с каким-либо типологическим свойством нервной системы. На основании данных, полученных в исследованиях Е.А. Климова, Л.А. Копытовой, З.Н. Вяткиной и др. при изучении разных видов деятельности в процессе решения различных задач (практических и умственных), В.С. Мерлин выделяет два типа ИСД, обусловленных различиями в подвижности и силе нервных процессов.

На основе содержательных, динамических и результативных характеристик педагогической деятельности выделяют в качестве наиболее характерных следующие стили профессиональной деятельности учителя:

- эмоционально-импровизационный;
- эмоционально-методичный;

- рассуждающе-импровизационный;
- рассуждающе-методичный [1].

В структуре ИСПД учителя данные авторы выделяют:

1. Содержательные характеристики, которые включают в себя:

- преимущественную ориентацию учителя на процесс или результаты обучения;
- адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;

- рефлексивность-интуитивность.

2. Динамические характеристики, проявляющиеся в:

- гибкости или традиционности;
- импульсивности или осторожности;
- устойчивости или неустойчивости по отношению к изменяющейся ситуации;
- стабильном позитивном или неустойчивом эмоциональном отношении к учащим-

ся;

- наличию личностной тревожности или ее отсутствию;
- направленности рефлексии на себя, на обстоятельства или на других.

3. Результативные характеристики, которые содержат в себе:

- однородность или неоднородность уровня знаний учащихся;
- стабильность или неустойчивость у учащихся навыков учения;
- уровень развития интереса учащихся к изучаемому предмету [2].

Ценностные ориентации фиксируют одну из главных особенностей человеческого поведения - его избирательность.

Анализ типологий ИСПД позволил нам выделить организаторский, коммуникативный и организаторско-коммуникативный (интегративный) стили деятельности. Сущностные характеристики ИСПД обуславливаются мотивацией, ценностными ориентациями, направленностью личности будущего учителя, накопленным субъективным опытом, уровнем развития педагогических умений, сформированностью рефлексивных механизмов. - Исходя из того, что ИСПД зависит от соотношения профессионального и личностного в деятельности учителя, в качестве основных структурных компонентов индивидуального стиля педагогической деятельности были определены мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-преобразующий. Существующие типологии стилей педагогической деятельности учителя, базирующиеся на индивидуально-типологических особенностях человека, по нашему мнению, можно понимать как основу для осуществления личностно ориентированного подхода в процессе практической подготовки будущих учителей, направленной на становление их ИСПД

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А.К. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. - 1987. - №5. - С. 40-48.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996. - 308 с.

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
БОЛАШАК ҰСТАЗ ТҰЛҒАСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ПРОЦЕССИ
THE PROCESS OF FUTURE TEACHER'S PERSONALITY FORMATION

Бекенова Д.У. - к.п.н. доцент,
Мынбаева С.Н. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматривается процесс становления личности учителя.

Аңдатпа

Берелген мақалада болашақ ұстаз тұлғасының қалыптасу процесі қарастырылады.

Annotation

This article considers the process of future teacher's personality formation.

Построение теоретических основ исследования, посвященного проблеме становления индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) будущего учителя, основывается на идеях гуманистической педагогики и психологии, на ведущих тенденциях в современном педагогическом образовании, согласно которым принципиальное значение имеет создание для образующегося человека условий, позволяющих ему сделать самостоятельный выбор своего пути в процессе личностно-профессионального становления. Учитывая, что ИСПД при своей относительной устойчивости - это динамически развивающаяся система индивидуальных способов действий учителя, базирующаяся на личностных качествах, мы рассматриваем его в контексте становления. Понятие «становление» в словаре С.И. Ожегова трактуется как «возникновение, образование чего-либо в процессе развития», а в педагогическом словаре - «приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию». При анализе понятия «становление» ИСПД будущего учителя допустимо опираться на позицию Г.В. Гегеля, в соответствии с которой «становление выступает как процесс формирования предмета» [1].

Содержание становления будущего учителя, считает Т.К. Клименко, представлено в виде процесса, которому присущи динамичность, внутренняя активность, нацеленность в будущее, выход за пределы самого себя, развитие внутренних процессов самоизменения. Становление понимается как «взаимосвязь внешних, управляемых, осуществляющихся в обучении, так и внутренних личностных процессов» [2]. В разработанной ею концепции дается характеристика «живой» модели становления будущего учителя как многоуровневой, через совокупность содержательных линий: социализации-инкультурации, профессионализации - развития, «образования» себя - саморазвития. Раскрытие этих линий и их психологических механизмов составляет, по мнению ученого, сущность становления будущего учителя. Процесс становления личности будущего учителя развернут во времени и в пространстве, ориентирован на отсроченность во времени, связан с глубинными личностными и духовными изменениями; определенную неравновесность ему придают субъективные обстоятельства [2].

Профессиональное становление личности учителя, по мнению Л.А. Кабаниной, - это становление ее профессиональных отношений и формирование ИСПД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В. Феноменология духа. Сочинения; в 2-х т. / Г.В. Гегель. - М.: Мысль, 1969 - 249 с.
2. Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя: монография / Т.К. Клименко. - Чита: Изд-во Забайкальского гос. пед. унта, 1999. - 214 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ
ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**МЕКТЕПТЕГІ ОҚЫТУДЫҢ ӘР ТҮРЛІ ЕРЕКШЕЛІГІНІҢ КЕЗЕНДЕРІНДЕ
ЖҰМЫСТЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**PECULIARITIES OF PROJECT ACTIVITIES DEPENDING
ON THE STUDENTS' AGES**

Иванкова Н.В. - к.п.н., доцент,
Нургасимова Г.Е. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности проектной деятельности на разных возрастных этапах школьного обучения.

Аңдатпа

Бұл мақалада мектептегі оқытудың әр түрлі жас ерекшелігінің кезеңдеріндегі жобалық жұмыстың ерекшеліктері қарастырылған.

Annotation

The article deals with the peculiarities of project activities depending on the students' ages.

В последние годы все более широкое распространение в системе образования разных стран мира, в том числе и в Казахстане, получают проектные технологии.

Популярность проектных технологий обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности они позволяют решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач. Проектная деятельность имеет направленность не только на внешний результат (сам проект), но и на внутренний результат — опыт деятельности, который становится бесценным достоянием учащегося, соединяя в себе знания и умения, компетентности и ценности [1].

Площадкой для проведения педагогических экспериментов, направленных на поиск оптимальных форм и методов личностно-ориентированного обучения являются Назарбаев Интеллектуальные школы. Проектная деятельность обучающихся, способствующая формированию ключевых компетенций, является обязательным компонентом образовательного процесса новой национальной модели школы. Личностно значимые проекты учащихся выступают в 12-летней школе в качестве инструмента измерения, оценки учебных достижений учащихся. (Руководство для учителя. Третий (базовый) уровень / 195-202 с.)

Успехи в области проектов заключаются в тщательном подборе творческих заданий в соответствии с познавательными интересами, уровнем развития детей, склонностями и способностями учащихся, в изучении психолого-педагогических и теоретических основ данного метода, грамотного применения методических приемов организации проектной деятельности. И, что является немаловажным, при предъявлении учащимся проектных заданий, учитываются их возрастные особенности. Опыт НИШ показывает возможность организации проектно-исследовательской деятельности учащихся не только на основной и старшей ступени обучения, но и в начальной школе, и раскрывает содержательную специфику на каждой из этих ступеней.

При организации данной работы в начальной школе учитываются возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. А именно, темы детских работ выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним. Длительность выполнения проекта или исследования ограничиваются 1-2 неделями в режиме урооч-

но-внеурочных занятий или 1-2 сдвоенными уроками. При этом вместе с детьми ставятся и учебные цели по овладению приёмами проектирования как общеучебными умениями. (См. «Вопросы проектной и исследовательской деятельности» [2]).

Включение школьников в проектную деятельность - и для учителей, и для учащихся - явление новое, а внедрение нового всегда сопровождается трудностями. Быть может, впервые в проектной деятельности многие школьники при проектировании должны будут выйти из привычной образовательной среды, в которой обычно следуют объяснение-инструкция, потом предъявление образца действия, затем - действие по образцу на уровне простого воспроизведения.

В начале овладения опытом творческой проектной деятельности школьники постоянно обращаются к алгоритму обдумывания (звездочке обдумывания). Используя этот символ, младшим школьникам легче систематизировать и структурировать свои мыслительные процессы: формулировать ограничения и критерии для принятия решения. Как показывает опыт экспериментальной работы, практически все школьники к концу обучения в младшей школе овладевают умениями принятия алгоритмизированных решений в рамках творческой проектной деятельности, отмечены способности принятия неалгоритмизированных решений и перенос этих умений на другие виды деятельности и ситуации.

Обсуждение предстоящей проектной деятельности (выбор темы, обоснование принятого решения) так же вызывает затруднения. Привыкшие к репродуктивной деятельности, школьники с неуверенностью вступают в дискуссии. Но этот барьер легко снимается включением методов свободной дискуссии, «мозгового штурма», имитационных деятельностных игр.

Овладение опытом проектной деятельности обогащает учебную деятельность как ведущую для данного возраста, способствует развитию всех сторон личности, прежде всего трудолюбия, добросовестного и творческого отношения к труду с ранних лет, оказывает влияние на познавательную сферу.

Особенность содержания проектной деятельности младших школьников, в качестве средства формирования новообразований личности состоит в том, что проекты носят наглядный, практический характер (поздравительная открытка, флюгер для дачного участка и т.д.), объединяют знакомые, легко повторяющиеся в опыте ребенка действия, ставят цели, не далеко отстоящие во времени и важные для ребенка (подготовка к ближайшему празднику, подарок подшефным из детского сада и т.п.). Технология выполнения творческих проектов предполагает целый ряд последовательных операций: обоснование и выбор проекта, выбор конструкции и материалов для изготовления, экологическое обоснование, экономический расчет, технология изготовления (продумывание последовательности проведения работ). Это организует деятельность детей, придает ей самостоятельный характер. Возможность влиять на ход выполнения проекта, изменять его по собственному замыслу, активизирует личностную позицию школьника, формирует представление о человеке как субъекте труда.

В младшем школьном возрасте усвоение нового материала во многом определяется значимостью учебной деятельности, а также ростом познавательных интересов. Важно так формировать учебную деятельность, чтобы она включала направленность на учение, умение контролировать себя (свое знание, свое умение), оценивать собственные достижения. В процессе учебы для ребенка должно быть значимо, интересно знание нового.

В среднем звене общеобразовательной школы продолжается становление проектной деятельности школьников. Методически правильно организованная проектная деятельность подростков как составная часть учебной деятельности влияет на развитие познавательной сферы, личностное и эмоционально-волевое развитие.

Процесс обучения в среднем звене имеет ряд специфических особенностей, существенно отличающих его от предшествующего и последующего периодов, характеризующих его как сложный, противоречивый период, требующий от учителей методической гибкости, психологической грамотности, педагогического такта. Это объясняется тем, что в течение подросткового возраста происходит бурное, стремительное развитие личности.

Старших подростков отличает ярко выраженное стремление к самостоятельности и независимости, стремление к творчеству. (См. «Вопросы проектной и исследовательской деятельности» [3])

Стремление к творчеству - изначальная потребность человека, в подростковом возрасте проявляется наиболее ярко. Как показывают исследования, проектная деятельность способствует закреплению и дальнейшему развитию этой личностной характеристики.

Каждому возрасту свойственны различные возможности для самовоспитания, различный уровень готовности к нему - в силу присущих ему уровню сознания личности и позиции во взаимодействии с внешним миром. Проектная деятельность в подростковом возрасте всей своей структурой способствует формированию этой характеристики. Так, являющаяся заключительной частью проектного метода обучения защита творческих проектов, способствует развитию оценочных и самооценочных умений школьников: учит соотносить продукт с заранее оговоренными критериями, непредвзято выявлять достоинства и недостатки, рефлексировав свою позицию. Происходит дальнейшее становление самооценки. Включаясь в преобразовательный процесс подросток коренным образом меняет свое представление о себе и о окружающем мире. Самооценка изменяется радикальным образом под влиянием успехов в деятельности, что в условиях проектного обучения достижимо для каждого ученика. Вопрос авторитета, самоутверждения играет для становления самооценки особенно большую роль в этом возрасте. Под влиянием этого интереса развивается самопознание подростков. Одна из развивающих функций проектной деятельности в этом возрасте состоит в обеспечении перехода от самооценки к самопознанию.

Проектная деятельность в старшем школьном возрасте определяется основными линиями психического развития, главными из которых являются новообразования и ведущая деятельность.

Основными личностными новообразованиями юности можно считать формирование мировоззрения и профессиональное самоопределение. Одним из центральных проявлений юношеского мировоззрения является вопрос о смысле жизни. Каково мое место в мире, для чего я живу?,- поэтому проектная деятельность на данной образовательной ступени влияет на формирование личности самим своим содержанием. Глобальные и общественно значимые проекты («Опасности технологической среды и способы защиты от них», «Энергосберегающий дом», «Утилизация отходов» и т.д.) предстают перед старшеклассниками не просто как учебные задания, а как способ социально-профессиональной адаптации. В рамках проектной деятельности старшеклассники получают возможность полностью реализовать свои мировоззренческие функции: при выполнении проектных заданий они чувствуют себя не школьниками, а полноправными участниками общественной жизни.

Второй линией развития самосознания является сдвиг в оценке свойств собственной личности с точки зрения общих жизненных целей. Стремление к познанию самого себя, оценке своих достоинств и недостатков является отличительной чертой этого возрастного периода. Проявление повышенного интереса к своей внутренней жизни, т.е. развитие самооценки находит свое выражение в склонности к систематическому и последовательному рассуждению, объяснению различных вопросов своего внутреннего «Я». Следствием этих особенностей является то, что ранее сложившиеся взгляды и установки подвергаются сомнению и переосмыслению.

Можно сказать, что в этом возрасте завершается становление самосознания личности в том смысле, что к этому периоду возникают и формируются все основные феномены самосознания. Это, однако, не исключает дальнейшего их совершенствования или изменения в соответствии с требованиями действительности, что является показателем личностной зрелости.

Еще одним важным достижением личностного развития является профессиональное самоопределение - основное психологическое новообразование старшего школьного возраста - многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами. Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение опреде-

ленного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда - с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Период ранней юности связан с формированием профессионального самосознания (осознанию себя как субъекта будущей профессиональной деятельности). В характеристиках личности закладывается социальная независимость, происходит поиск путей продолжения образования и направления будущей профессиональной деятельности путем пробы сил в различных видах труда. В плане профессионального самоопределения в этом возрасте происходит формирование профессионального призвания, уточнение социально - профессионального признания, уточнение социально-профессионального статуса, самооценка уровня сформированности профессионально важных качеств личности в избранном виде труда, планирование профессиональной карьеры. (См. Лернер П.С. Проектный метод в технологической подготовке школьников [4])

Профессиональное самоопределение тесно связано с ведущей учебно-профессиональной деятельностью. В традиционном обучении ведущая деятельность старшеклассников выражается в ориентации на определенные дисциплины, которые понадобятся в приобретении будущей профессии (даже отличники перестают тщательно готовиться по всем предметам и «штудируют» тот материал, который нужен для приобретения предполагаемой профессии).

В проектной же деятельности старшеклассники получают возможность углубленного изучения сфер будущей профессиональной деятельности, возможность испытать, «примерять на себя» в соответствии со своими возможностями и способностями разные виды профессиональной деятельности.

Профессиональный выбор для старшеклассников является профессиональной проблемой, потому что несет ограничения их широко направленным интересам. Проектная деятельность снимает это ограничение, позволяя испытать себя в разных социальных ролях. На основании этого учебные интересы и склонности становятся более определенными и четко выраженными.

Влияние проектной деятельности на формирование интеллектуальных функций происходит по нескольким направлениям: специфически устойчивый интерес к выполнению проектов заставляет старшеклассников расширять свой кругозор, знакомиться с дополнительной литературой, посещать различные курсы, факультативы, обращаться за помощью к специалистам. Поэтому на первый план выступает развитие таких функций как абстрактное мышление, логическая память, произвольное внимание, которые в обычной учебной деятельности могут испытывать процесс стагнации, за недостаточностью познавательных интересов.

Пространственное мышление и воображение поднимаются на новый уровень развития в связи с усложнением тематики проектов и усвоения обобщенных способов мыслительной деятельности.

Таким образом, проектная модель обучения - это способ усвоения знаний, приводящий к высоким результатам. Проектное обучение продуктивно дополняет, обогащает традиционное обучение, синтезируя в себе преимущества передовых методов обучения, и обеспечивает широкие межпредметные связи. На основании исследования проектной деятельности и ее влияния на развитие личности на различных ступенях обучения, мы можем определить проектную деятельность как мощное средство развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руководство для учителя. Третий (базовый) уровень / 195-202 с.
2. М.А. Мосина. Проектные технологии обучения иностранным языкам. / Монография. - 2010 - 5 с.
3. Вопросы проектной и исследовательской деятельности. [uuo-mk.ru/

УДК 371.39:37.03

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РОЛЕВЫХ ИГР**

**РОЛЬДІК ОЙЫНДАР ҚОЛДАУМЕН ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТТЕР
ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОКОРЕКЦИЯ**

**THEORETICAL ASPECTS OF SOCIAL PSYCHO CORRECTION
USING A ROLE PLAY**

Повстан Л.А. - к.псих.наук., доцент кафедры «СПД»,
Оспанов А.Д. - магистрант по специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматривается ролевая игра как метод взаимосвязи преподавателя и учащегося.

Аңдатпа

Бұл мақалада рольдік ойын оқытушы мен оқушының арасындағы қарым – қатынас әдіс болып табылады

Annotation

This article examines the role-playing game as a method of the relationship of teacher and student.

Сегодня ролевые игры применяются повсюду и незаменимы в разнообразных областях использования психологии. Однако несомненно, что наиболее эффективно они применяются в психотерапии.

Известно, что сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности младшего обучающегося, так как в ней появляются основные новообразования возраста, она «...является источником развития и создает новые зоны ближайшего развития» [1, с.90], в ней дифференцируются следующие за ней виды деятельности. Д.Б. Эльконин так писал о значении игры: «...возникает новая психологическая форма мотивов происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности» [2, с.43].

С возрастом в игре возникает новый мотив – не быть как взрослый, а быть взрослым, занять новое место в системе отношений, осуществлять важную деятельность.

Ролевая игра, основным содержанием которой являются нормы человеческих отношений, становится способом освоения моральных норм. В игре ребенок получает навыки социального взаимодействия, в этом взаимодействии, в переходах «Я – Я-в-роли» и согласовании «моя роль – роль партнера» происходит познавательная и эмоциональная децентрация. При подчинении сперва неосознанному, а потом выделяемому еще до игры правилу, у учащегося развивается произвольность. В игре развивается воображение, наглядно-образное мышление учащегося, а также «...происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап – умственных действий с опорой на речь» [3, с.36].

Игра является сложной развивающейся в онтогенезе деятельностью и имеет свое внутреннее строение. Д.Б. Эльконин [2] выделяет следующие структурные компоненты иг-

ры:

- роль, которую берет на себя ребенок;
- условная ситуация, создаваемая для воплощения роли;
- игровые действия по осуществлению роли;
- игровое употребление предметов, делающее возможным игровые действия;
- реальные отношения между играющими обучающимися, развивающиеся параллельно игровым, ролевым отношениям.

Роль является конституирующим моментом игры, без нее игра невозможна. Суть роли – воссоздание социальных отношений, за которыми скрывается правило действия, способ поведения. Предпосылкой принятия роли оказывается выделенность для учащегося определенных реальных отношений. Правило игры, заключенное в роли, характерное для обучающегося – это и есть начало освоения способа реального действия лица, чью роль он принимает. В связи с этим «...развитие личного самосознания (т.е. выделенность для сознания учащегося его отношений с другими, следовательно, и личная позиция, и стремление занять другую позицию) есть результат игры», – считал Д.Б. Эльконин [2, с.497]. Выделение отношений происходит постепенно, с ним развивается содержание роли.

Критерием принятия роли может служить появление игрового имени, выделение ролевой речи. С появлением роли возникает возможность нового плана отношений: «Я – Я-в-роли», здесь одновременно происходит и осознание разницы между реальной позицией учащегося и позицией взрослого, роль которого он играет, и контроль ролевых действий. «Человек – это всегда два человека. Это начинается очень рано, в чем все и дело... (роль) – это не образ другого, это образ себя через другого, то есть каким я хочу, стремлюсь быть» [2, с.193].

В этой связи, еще одним критерием появления роли (особенно на стадии выделения роли до игры) может служить возможность обращения учащегося к собственному персонажу как к другому, диалог «Я» – «Я-в-роли», способность сказать что-нибудь себе-играющему-кого-то. Именно такой диалог, по-видимому, является одним из психологических механизмов формирования внутренней речи, а значит и мышления, самопознания и внутренней психической жизни вообще.

Выполнение роли становится основным мотивом игры, подчинение правилу, содержащемуся в роли, приносит удовольствие ребенку. Роль раскрывает смысл игры, делает возможным принятие, понимание и подчинение правилу. Само правило получает свое внешнее, объективное существование в рисунке роли. Роль делает выполнение правила привлекательным, вызывает желание «делать правильно», придает эмоциональную окраску игре: «...существует органическая связь роли с правилом поведения и постепенное выделение правила как центрального ядра выполняемой роли» [2]. Правило становится аффектом, ребенок учится сознательно регулировать свои проявления через подчинение собственному же правилу. Возникает новая форма желания – действовать правильно, в соответствии с идеальной, заданной правилом, формой.

В исследованиях развития игры в школьном возрасте, проведенных под руководством Д.Б. Эльконина, было установлено, что в игре происходит эволюция правила от неосознаваемого к осознаваемому, как бы открытие ребенком правил, выделение их из игры. Роль же наоборот проходит развитие от развернутой, открытой формы к скрытой, содержащейся в правилах игры. Игры с правилами также содержат следы ролей, фиксируемые порой только в названии игры.

Однако развитие ролевой игры не заканчивается в дошкольном возрасте. Несмотря на то, что в школьном возрасте игру сменяет новая ведущая деятельность – учебная, игра не уходит из жизни учащегося, когда он переступает порог школы. Развитие мышления, освоение чтения и письма, а также знакомство с основами иностранного языка расширяет круг доступных ребенку игр, вызывает всплеск интереса к компьютерным играм.

Хотя в школьном возрасте преобладают игры с правилами и спортивные игры, но ролевая игра не исчезает. Исследование ролевой игры младших школьников и подростков показали, что в условиях игровой мотивации у школьников повышается инициативность,

самостоятельность, творческая активность. Обучающимся игра помогает снять стрессы, довольно часто возникающие в учебной деятельности, она является средством установления отношений со сверстником. Так как учебный процесс ориентирован в основном на индивидуальную работу, на долю межличностного общения в младшем школьном возрасте остается в основном игра [4].

Игра у школьников имеет свои психологические особенности. Круг сюжетов игр школьников богаче и разнообразнее, выше доля игр-драматизаций, предпочитается героическая тематика. Д.Б. Элькониным была выделена динамика развития игрового действия в дошкольном возрасте: от реальных действий к обобщенным, условным действиям и действиям во внутреннем плане. В младшем же школьном и младшем подростковом возрасте зафиксировано возвращение к действию максимально приближенному к реальному. Учащиеся колледжа стараются максимально воссоздать ситуацию игры, могут долго готовить атрибуты, труднее соглашаются на игровое замещение предметов. Если для младшего обучающегося важно было «быть как взрослый», то для подростка уже, вероятно, стоит вопрос «быть» — попытаться реально прожить ситуацию, преодолеть трудности, проявить некоторые черты героя (но проявить их самому!), словно проверяя насколько удалось приблизиться ко взрослому образцу. Школьники отыгрывают уже не обобщенные социальные позиции, а характеры, качества «идеального» взрослого, а возможно и «идеального себя» — этот образ как раз появляется в более менее индивидуализированной форме.

Если в дошкольной игре удовольствие доставляет сам процесс исполнения роли, то в подростковом возрасте важно реально проявить некоторые качества «идеального характера», т.е. проявить себя через роль. Особенно это заметно в игре подростков, когда ситуация вновь становится условной, а на первое место выступает сама игра — качество актерского исполнения. На смену героическим «экстремальным» сюжетам приходят забавные, иронические, позволяющие яркое обыгрывание. Это уже не совсем игра, так как она теряет свою процессуальность, становится не игрой для себя, несет функцию раскрытия «Я» для других. Поэтому одним из условий участия обучающегося в игре является вовлеченность в нее референтных фигур, а также одинаковое восприятие всеми играющими игры как значимой деятельности. Чем старше ребенок, тем больше он «играет на зрителя», играет для других, и его игровое положение напрямую связано с его позицией в группе, а изменение одной из этих позиций часто влечет за собой изменение другой. В более позднем возрасте возникает опасность того, что ребенок «заиграется» и начнет переносить игровые отношения на реальную жизнь: план ролевых отношений переплетается с реальным — такие ситуации возникают иногда у участников продолжительных ролевых игр [5, с.117].

Итак, основные изменения ролевой игры в младшем школьном и подростковом возрасте состоят в следующем:

- роль теперь должна включать возможности реального проявления значимых качеств собственной личности учащегося, т.е. самораскрытия;
- правила отражают не только нормы социального взаимодействия, но и нравственные нормы, способы межличностного взаимодействия;
- воображаемая ситуация должна содержать реальные трудности и их преодоление;
- очень важным становится план реальных социальных отношений в игре.

Эти изменения связаны с изменением самого мотива игры, который проходит путь от школьного «быть как взрослый» до подросткового «быть собой» (раскрыть свое «Я»). Соответственно, в центр игры выдвигаются новые аспекты социальных отношений: вместо идеального обобщенного образа взрослого конкретный герой во всем богатстве его характера и отношений. Но, тем не менее, сутью игры остается роль, как способ ориентировки в системе человеческих отношений и поиск своего места в ней.

В психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития учащегося школьного возраста; в ней развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации [6, 7].

Жизнь современного обучающегося достаточно заполнена книгами, телевидением, общением со взрослыми вне школы, а в педагогическом процессе школы давно уже выявлены обучающие занятия, на которых решаются задачи преподнесения детям знаний, уточнения детских представлений и т.п. Все это позволяет сюжетной игре освободиться от чисто дидактической функции «проработки» знаний, что являлось логическим средством сложившегося ещё в 20-е годы «идеала» сюжетной игры учащихся. Т.е., учащиеся должны играть так, как это определил педагог.

Не выдерживает в настоящее время критики и ложно понятый «коллективный характер» игры, когда каждый из учащихся должен подчиняться коллективу, а коллектив плану педагога. В такой ситуации, естественно, не остается место творческой индивидуальности каждого учащегося. К тому же, современные исследования показывают, что сюжетная игра – деятельность «камерная». Даже старшие дошкольники в игре реализуют свои собственные замыслы, а не навязанный воспитателем план игры.

Для того, чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре, необходимо хорошо понимать её специфику, иметь представления о её развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом этапе, а также уметь играть соответствующим образом с обучающимися разных дошкольных возрастов.

Привлекательность сюжетной игры объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений – всего того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Сюжетная игра не требует от учащегося реального, осязаемого продукта, в ней все условно, «как будто», все «понарошку».

В современных психолого-педагогических исследованиях показано, что сюжетная игра, как и любая другая человеческая деятельность, не возникает у учащегося спонтанно, сама собой, а передается другими людьми, которые уже владеют ею – «умеют играть». В данной роли в детском учреждении выступает педагог, который должен помочь ребенку овладеть игровыми умениями, втягивая его в игру.

Первый принцип организации сюжетной игры в школе можно сформулировать так: для того чтобы учащиеся овладели игровыми умениями, преподаватель должен играть вместе с обучающимися.

Из этого следует второй принцип организации сюжетной игры: педагог должен играть с обучающимися на протяжении всего школьного детства, но на каждом его этапе следует разворачивать игру таким образом, чтобы учащиеся «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения.

Исследования педагогов и психологов показывают, что у учащихся очень рано обнаруживается стремление к совместным действиям и уже с раннего возраста можно научить учащихся вступать в игровое взаимодействие друг с другом на доступном им уровне построения игры. Вместе с тем пояснять друг другу игровые замыслы, согласовывать их в процессе игры – задача непростая даже для учащихся старшего школьного возраста. Поэтому творческая игра может самостоятельно разворачиваться обучающимися лишь в небольших группах.

Итак, для того чтобы учащиеся были в состоянии сотрудничать в игре, необходимо соблюдать третий принцип организации сюжетной игры: начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе школьного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать учащегося как на осуществление игрового замысла, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - №6.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
3. Ананьев Б.Г. Роль игровой деятельности ребенка в воспитании характера и воли / Избр. психологич. труды. т. 2. Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, И.В. Кузьмина. - М., 1980.-

182 с.

4. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. - М.: Прогресс: Академия, 1992. - 539 с.
5. Хрупкий Е.А. Организация и проведение деловых игр: Учеб.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. - 320 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. - М., 1983. -259 с.
7. Миновская О.В. Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: Дисс... канд. пед. наук. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002.

УДК 331.442:376.5

ДЕВИАНТТЫ ТӘРТПТІ ТАРАТУШЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУШІ ПЕДАГОГ- ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ПОДРОСТКАМИ, НОСИТЕЛЯМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

THE PROBLEMS OF EMOTIONAL BURNOUT OF THE TEACHERS- PSYCHOLOGISTS WERNING WITH THE TEENAGERS WHO HAVE DEVIANT BEHAVIOR

Бекенова Д.У. - к.п.н., доцент

Булатова С.Б. - магистрант специальности «Педагогика и психология»,
Кокшетауский Университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы эмоционального выгорания педагогов-психологов, работающих с подростками, носителями девиантного поведения. Рекомендованы профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия.

Аңдатпа

Осы мақалада девиантты тәрбие таратушы жасөспірімдермен жұмыс істеуші психолог-педагогтардын профилактикалық түзету іс шаралары қаралып талқыланады.

Annotation

This article discusses the problem of burnout educational psychologists working with adolescents, carries deviant behavior. Recommended preventive, curative, rehabilitative measures.

В настоящее время действительность характеризуется сложным внутренним развитием, обусловленным как наличием позитивных сдвигов, так и актуализацией факторов, приводящих к негативным изменениям в эмоционально-личностной сфере человека (игнорирование или искажение эмоциональных переживаний, развитие тревожности и др.), личностным деструкциям и блокированию личностного роста [1].

Все более интенсивно среди молодежи усилился нигилизм, демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение, чаще и в крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросла преступность среди молодежи. Рост подростковой преступности увеличивается темпами, заметно опережающими темпы роста правонарушений в других возрастных группах. Причем появляются все новые виды отклоняющегося поведения. Подростки участвуют в рэкрете, сотрудничают с мафией, занимаются проституцией и сутенерством, совершают экономические преступления [2].

В нашей стране очень велико количество подростков, носителей девиантного поведения, и, к сожалению, обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению. Вопросам

работы с подростками носителями девиантного поведения в настоящее время уделяется большое внимание.

Исследования показывают, что у педагогов-психологов, работающих с подростками носителями девиантного поведения, обнаруживаются психоэмоциональное напряжение, невротизация, эмоциональное истощение, усталость, редукция персональных достижений, при которой наблюдается тенденция к негативному оцениванию себя, признаки выраженной деперсонализации, возникает деформация отношений с другими людьми, наступают необратимые изменения в соматическом здоровье и другие проявления ЭВ [6]. Особенно ярко перечисленные признаки эмоционального выгорания обнаруживаются у профессионалов, деятельность которых связана с ежедневными стрессогенными факторами (психическими перегрузками, самоотверженной помощью, высокой ответственностью за учеников, дисбалансом между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевыми конфликтами, зачастую с неадекватным поведением учащихся и др.).

В связи с этим представляется важным изучение взаимосвязи личностных факторов с проявлениями эмоционального выгорания именно на примере профессиональной деятельности педагогов психологов, поскольку проблема сохранения рабочих кадров в социальной сфере, их профессиональной активности является чрезвычайно актуальной на сегодняшний день [3].

Современные исследования свидетельствуют о том, что стресс может оказать самое негативное воздействие как на психическое, так и на соматическое здоровье человека. Люди, которые постоянно находятся в состоянии сильного нервного напряжения, склонны к разнообразным хроническим заболеваниям и повышенной агрессивности. Состояние нервного напряжения может способствовать повышению кровяного давления и, как следствие, развитию инсультов и инфарктов, отражаться на работе иммунной системы, сказываться на темпах выздоровления, вызывать нарушения сна, провоцировать импотенцию и т.п. Люди, находящиеся под прессом сильного стресса, часто обнаруживают, что их отношения с окружающими ухудшаются, а уровень их работоспособности и активности снижается. Будучи мало знакомыми с медицинскими знаниями, люди часто не понимают, что их психика очень расстроена, и многие начинают бороться за восстановление своего поведения и самочувствия неадекватно: спиваются, уходят в другую реальность с помощью наркотиков и т.п. Т.о., алкоголизация и наркомания, особенно среди молодежи, являются следствием нарушенной экопсихологии.

Следует различать стрессоры глобальные (действующие на все население) и стрессоры ситуативные, локальные, действующие на небольшие популяции людей или даже на отдельных особей.

Нестабильность экономической и психологической устойчивости, неверие в завтрашний день, в свое будущее, телевизионные, радио и газетные передачи, нагнетающие обстановку и разрушающие сознание людей, стали одним из самых мощных системных стресс-факторов, воздействующих на человека. И их разрушительное воздействие усиливается на фоне разрушения моральных и нравственных ценностей, потери жизненных ориентиров. Существующие подходы и методы медикаментозных и психотерапевтических воздействий часто оказываются малоэффективными из-за того, что направлены на устранение вредоносного воздействия ситуативных стрессоров, тогда как системные стрессоры оказываются более губительными.

Рядом авторов Синдром эмоционального выгорания (в зарубежной литературе известен под термином «burnout») обозначается понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов.

Среди профессий, при которых СЭВ встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих), можно отметить врачей, психологов, социальных работников, учителей, работников правоохранительных органов, спасателей. Почти 80% врачей-психиатров, психиатров-наркологов, психотерапевтов имеют различной степени выраженности признаки СЭВ, 7,8%

— резко выраженный синдром, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениями. По другому исследованию, среди психологов-консультантов и психотерапевтов признаки СЭВ различной степени выраженности выявляются у 73%.

Условия профессиональной деятельности нередко также могут быть причиной синдрома хронической усталости. В настоящее время понятие синдрома хронической усталости и СЭВ разграничивают, однако они встречаются достаточно часто вместе [4].

Существует двухфакторный подход, согласно которому в СЭВ входят:

- эмоциональное истощение — «аффективный» фактор относится к сфере жалоб на плохое физическое самочувствие, нервное напряжение;
- деперсонализация — «установочный» фактор проявляется в изменении отношения к пациентам и к себе.

СЭВ является комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления, при этом главным фактором является эмоциональное истощение. Дополнительные компоненты «burnout» являются следствием поведения (купирования стресса), ведущего к деперсонализации или собственно когнитивно-эмоциональному выгоранию, которое выражается в редуцировании персональных достижений.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой. По мнению В.В. Воронова, проблемное поведение часто называется отклоняющимся, девиантным, делинкветным, асоциальным. Девиантное, или отклоняющееся поведение - система поступков человека, противоречащих официально установленным или фактически сложившимся культурным, нравственным, правовым и психологическим нормам [5].

А.И. Захаров отмечает, что подростковая агрессия - чаще всего результат общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач. Изощренную жестокость нередко проявляют жертвы гиперопеки, никогда не имевшие возможности отвечать за себя и свои поступки.

В настоящее время нет единого взгляда на структуру СЭВ, но, несмотря на это, можно сказать, что он представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных и напряженных отношений в системе «человек — человек». Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных) изменениях личности. То и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности.

Имеющиеся данные о психологическом здоровье педагогов системы специального образования показал, что многие из них испытывают чувство неудовлетворения от профессиональной деятельности, проявляют эмоциональную неустойчивость и неуравновешенность, негативно воспринимают окружающих через призму своих стрессов и тревог, сниженного отношения к себе, работе и жизни в целом. Все это может свидетельствовать о возникновении и развитии симптомов эмоционального выгорания и оказывать определенное влияние непосредственно на психологическое здоровье учащихся с ограниченными возможностями здоровья [6].

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны быть направлены на снятие действия стрессора — снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затрачиваемыми усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков СЭВ у кого-либо из специалистов представляется необходимым обратить внимание на улучшение условий труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

Проведенный в диссертационной работе магистра педагогических наук Булатовой С. факторный корреляционный анализ позволил выявить шесть основных факторов, характеризующих взаимосвязь ЭВ, черт личности и условий их труда. Наиболее весомым из них является фактор в который, в качестве основных структурных компонентов, вошли самостоятельность и копинг-стратегия «отвлечение» и который может быть назван «Изолиро-

ванность». Оказалось, что наиболее негативные последствия вызывают попытки специалистов изолироваться от общения с коллегами и вместо того, чтобы решать возникшие проблемы, отвлекаться на не связанные с работой действия (хождение по магазинам, сон, еду). В результате проблемы накапливаются и, как следствие, приводят к ЭВ. Следующий по значимости фактор можно охарактеризовать как «Эмоциональная неустойчивость». В него вошли акцентуации характера экзальтированность и возбудимость; психологические защиты «регрессия» и «замещение»; копинг-стратегия «эмоции» и такая черта личности как тревожность. Третий фактор «Общительность» объединяет свойства личности, защищающие от ЭВ: общительность и эмоциональную устойчивость. В качестве отдельных выделяются факторы «Организационные особенности деятельности» и «Психологический климат». Шестым по значимости фактором является «Саморегуляция». В его состав вошли моделирование деятельности, оценивание результатов, программирование и общий уровень саморегуляции.

Рекомендации по профилактике СЭВ у педагогов-психологов следующие.

Утверждения для внутреннего настроя:

- не бояться допустить ошибку в работе;
- ставить достижимые психотерапевтические цели;
- избавиться от опасения быть обиженным пациентами;
- не принимать на свой счет выпады пациента;
- отрицать конфликт с пациентом;
- уменьшить масштаб собственных и обсуждаемых переживаний;
- не допускать в собственном облике черт сибарита и сноба;
- отказаться от идей собственной значимости;
- рассматривать идеи самоумаления;
- избегать чрезмерных эмоций;
- быть сдержанным в словах и чувствах;
- снискать любовь и уважение;
- настроиться на молчаливую серьезность;
- быть незаметным в группе больных;
- придерживаться скромности во внешности;
- вызвать симпатию пациента;
- произвести приятное впечатление;
- проявлять добродушие;
- стремиться быть полезным;
- настраиваться на выполнение психотерапевтической миссии;
- настраиваться на достижение у данного пациента качественных изменений.

Межличностные средства: — лишать пациентов возможности совершить неблагоприятный поступок; — демонстрировать интерес к пациенту; — не относиться к нему как к «испорченной машине»; — воспринимать пациента таким, каков он есть; — оказывать эмоциональную поддержку пациенту; — демонстрировать уважение к пациенту; — помогать пациенту почувствовать собственную значимость; — быть хорошим слушателем; — оказывать молчаливую поддержку; — обращаться к пациенту в уважительной и доверительной форме; — избегать споров с пациентами; — стремиться убедить собеседника.

На сеансе групповой психотерапии: — не предьявлять себя присутствующим; — больше времени давать пациентам для высказываний; — поочередно заострять внимание на отдельных участниках сеанса; — поддерживать атмосферу оптимизма; — демонстрировать собственный альтруизм; — придерживаться технологии «психологического донорства».

Данные рекомендации вполне могут быть полезны и представителям других «помогающих» профессий [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология

- сегодня: Сб. научн. трудов. - 2004 - Вып. 2. -, С. 89-90.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - С. 18.
 3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: Изд-во «ПЕРСЭ», 2006. - С. 44.
 4. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. - С. 98.
 5. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. - 1997. - №1 - 311 с.
 6. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дис... канд. психол. наук. - Ярославль, 2001. - С. 75.
 7. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. - 2002. - №7 - 102 с.

УДК 371.3: 802.0: 373.5

МЕКТЕПТЕГІ АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ ОҚЫТУДАҒЫ ГРАММАТИКАЛЫҚ ДАҒДЫЛАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

THE FORMATION OF GRAMMAR SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT SECONDARY SCHOOL

О ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Жумагулова Н.С. - к.п.н., доцент
Садвакасова Т.З. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассмотрены материалы по методике формирования грамматических навыков при обучении общению на английском языке в средней школе. Данная статья может быть предложена в помощь молодым учителям.

Аңдатпа

Мақалада мектептегі ағылшын тіліне оқытудағы грамматикалық дағдыларды қалыптастыру мәселелері және әдістері ашылған. Жас мұғалімдердің қызметіне қосымша әдістеме ретінде қолдалуына болады.

Annotation

This article represents the ways how to form grammar skills in English language teaching at secondary school. It can be used as additional aid for inexperienced, young teachers.

В настоящее время, в связи с возросшим в обществе интересом к английскому языку и необходимостью повышения качества обучения английскому языку уже в средней школе, формирование и развитие грамматических навыков является одной из наиболее актуальных проблем. Грамматический навык по своей природе неоднороден и поэтому требует к себе комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны. В связи с тем, что речевое общение невозможно без языковой компетенции, часть которой составляют грамматические навыки, определенное место в работе учителя английского языка занимает процесс формирования грамматических навыков.

Под грамматическим навыком понимается синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи [1]. В грамматическом навыке методисты выде-

ляют следующие составляющие:

- выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации);
- оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром;
- оценка правильности и адекватности этих действий.

Г.В. Рогова понимает под грамматическим навыком говорения стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи [2]. Известный ученый Е.И. Пассов выделяет в грамматическом навыке два поднавыка, а именно: поднавык выбора структуры и поднавыкоформления структуры.

В современной методической науке существует несколько различных понятий термина «грамматика»:

- грамматика – это способ постановки слов с целью получения правильного предложения;
- грамматика – это строй языка и наука об этом строе;
- грамматика является структурой языка и превращает его в речь [3]. По мнению С.Ф. Шатилова, стабильность процесса формирования грамматического навыка имеет огромное значение для эффективности обучения. Чем адекватнее последовательность учебных действий стадиям становления навыка, тем успешнее работа [4].

Е.И. Пассов и Г.В. Рогова выделяют следующие стадии формирования грамматического навыка:

- Восприятие структуры. Происходит оно во время ее презентации, то есть функционирования структуры в речи.
- Имитация. Необходимая стадия любого усвоения речи. Имитативные действия, однако, должны совершаться в речевых условиях.
- Подстановка. Здесь начинает формироваться поднавык оформления. Зарождается осознание обобщенной модели речевого образца.
- Трансформация. Поднавык оформления укрепляется. Зарождается механизм самостоятельного вызова структуры.
- Целенаправленное изолированное употребление. Здесь на основе репродукции осваивается целенаправленный вызов и использование одной, автоматизируемой структуры.
- Переключение. На этой стадии формируется механизм выбора. Именно здесь проверяется владение структурой, устойчивость навыка [2].

Советские психологи выделяют шесть возрастных этапов психического развития ребенка (от рождения до юношества), каждый из которых характеризуется своими особенностями восприятия, памяти, мышления, внимания, интересов, особенностями движений и речи, сознания и свойств личности. В школьном возрасте принято выделять три периода: младший, средний и старший школьный возраст. Часто применяют и другую периодизацию, в основном соответствующую школьным периодам, но основанную на изменениях не школьного статуса, а физического и психического развития. Так, подростковый возраст можно соотнести со средним школьным, а раннюю юность – со старшим школьным возрастом. Подростковый и юношеский возраст не всегда точно соответствуют и паспортному возрасту, но обычно подростковый возраст выделяют с 11-12 до 15-17 лет (девочки взрослеют на 1-2 года раньше мальчиков). Каждый возрастной период школьника отличается своими физическими и психическими особенностями, социальным статусом в школе и жизни.

Организация обучения иностранному языку ставит перед психологией и педагогикой много проблем. Для того, чтобы управлять процессом обучения, мало знать материал, подлежащий усвоению, мало знать методику обучения, надо знать «объект», на который направлено обучение, ученика, уметь определить его возможности, его состояние, способности к обучению, его мотивы.

Обучение направлено на изменение особого объекта – человека, который обладает своими личными потребностями и интересами, преследует свои собственные цели, не всегда совпадающие с целями обучающего. Основное условие всякого обучения – это наличие у обучающегося стремления к приобретению знаний и изменению себя. Учиться – это значит учить себя, где учитель помогает ученику. Но в жизни часто приходится встречаться с ситуацией, когда необходимо обучать ребенка, который не имеет потребности в обучении или даже активно противодействует обучению. Поэтому одна из задач школы и других учебных заведений – формировать у ученика потребность в учении.

Особенно важны психологические знания учителям, ведь от того, что и как они заложат в формирующуюся личность подростка, зависит будущее нового поколения, будущее страны.

Педагогу важно выделять в излагаемом (и воспринимаемом учащимися) предмете значимые, ключевые моменты с помощью слова «обращаю ваше внимание на ...», с помощью акцентированных повторов отдельных частей материала, с помощью использования разноцветного мела и т.п. Можно предъявлять учащимся важные фрагменты излагаемого одновременно и на слух, и зрительно. Особую роль может играть так называемая «словесная наглядность»: формулирование сказанного другими словами, с помощью метафор, образных выражений.

Следовательно, для того чтобы возбудить интерес, следует создать соответствующий мотив и открыть пути нахождения целей и средств для реализации этого мотива, добиться того, чтобы обучение иностранному языку имело жизненный смысл для учащегося.

Знание педагогом индивидуальности учащегося, индивидуальных особенностей его памяти и, как следствие, необходимость индивидуализации обучения являются залогом не только успешного усвоения знаний по определенному предмету. При этом формируется сознательное отношение учащегося к процессу его усвоения знаний, происходит воспитание мотивов учения, которое открывает перед подростком перспективу его развития, в том числе и профессионального [1].

В свою очередь, С.В. Логунова указывает на необходимость вовлекать детей в учебную деятельность в процессе формирования грамматического навыка. Это объясняется тем, что целью освоения грамматики иностранного языка является не просто овладение набором грамматических конструкций на уровне имитации, а, прежде всего, выработка умения передавать средствами изучаемого языка желаемое содержание. Таким образом, деятельность ребенка в процессе усвоения заключается не в пассивном отношении его к усваиваемому материалу, а в активном овладении грамматическими структурами, их преобразовании. Соответственно, в процессе усвоения грамматических структур большое место должно быть отведено аналитической работе с языковым материалом, и эта работа должна быть управляемой. Контроль грамматических навыков является одним из важнейших этапов обучения иностранному языку.

Существует большое количество определений термина «навык». Например, навык – это действие, автоматизированное в результате упражнения и проходящее через ряд этапов формирования [6]. Навык может быть не только двигательным, но и перцептивным, мыслительным, речевым. Разнообразие навыков связано с осуществлением учетной и профессиональной деятельности. Под грамматическим навыком подразумевается систематизированное действие по выбору модели адекватной речевой задачи в данной ситуации, правильно оформленным речевым единицам грамматического уровня, совершаемое в навыков параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [7].

Роль грамматического навыка в обучении английскому языку крайне важна, так как, научив школьников читать, говорить, слушать, писать на иностранном языке, школа одновременно обеспечивает им непосредственный доступ к иным национальным культурам и тем самым к мировой культуре. Все выше перечисленные умения не могут быть сформированы без грамматического навыка. Исходя из видов речевой деятельности, Ж.Л. Витпин выделяет два вида грамматических навыков: рецептивные и продуктивные. Под продуктивными грамматическими навыками понимается способность говорящего выбрать модель,

адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка. В свою очередь, рецептивные навыки – это способность читающего или слушающего узнавать грамматические формы изучаемого языка и соотносить с их значением.

Те грамматические навыки, которыми учащиеся пользуются активно, называются активными грамматическими навыками, а те, которые учащиеся узнают в ходе овладения иностранным языком, называются пассивными. Они наиболее употребительны в письменной речи, заданиях, которые учащиеся должны победить на слух и при чтении, (пассивных грамматических навыков больше, чем активных) [8].

Е.А. Маслыко и П.К. Бабинская отмечают, что в период изучения английского языка в школе учащиеся овладевают специальными грамматическими навыками:

- узнавать/выявлять из речевого потока грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением (способность выделять из основного потока речи слова и словосочетания, несущие определенную грамматическую нагрузку, и сопоставлять со смыслом данного слова или словосочетания);
- дифференцировать и идентифицировать грамматические явления по формальным признакам и строевым словам (умение опознавать грамматические явления по определенным признакам и разделять их между собой на группы);
- соотносить значение грамматических форм/конструкций со смыслом контекста (умение сопоставлять грамматические формы и смысл контекста, что дает возможность догадаться о значении самой грамматической формы);
- различать сходные по форме грамматические явления (способность отличить одно грамматическое явление от другого, несмотря на их схожесть);
- прогнозировать грамматические формы слова/конструкции (способность предугадать использование той или иной грамматической формы);
- устанавливать группы членов предложения (умение определять члены предложения);
- определять структуру простого предложения по строевым элементам, порядку слов и т.д. (способность установить структуру простого предложения по определенным признакам);
- определять структуру сложного предложения, границу придаточных предложений и оборотов – инфинитивных, причастных герундиальных, определительных, обстоятельственных и т. д. (умение установить правильную структуру сложного предложения, учитывая наличие различных оборотов);
- устанавливать связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка (умение понять суть текста и соотнести предложения между собой по смысловому значению);
- образовывать грамматические формы (умение создавать новые формы, несущие определенную грамматическую нагрузку);
- выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения (способность выбрать нужную и подходящую грамматическую конструкцию для данной ситуации);
- уметь варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения (способность изменять грамматическое оформление при изменении коммуникативной цели);
- владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык (знание и умение использования различных переводных способов);
- формулировать грамматическое оформление устных и письменных текстов (способность создать грамматически оформленные тексты как для устного, так и для письменного употребления) [9].

Следовательно, грамматический навык может подразделяться на несколько разновидностей в зависимости от вида речевой деятельности, которыми школьники овладевают в процессе обучения английскому языку.

Формирование грамматических навыков играет важную роль при обучении английскому языку. Овладение грамматикой необходимо учащимся, так как она является основой для остальных разделов лингвистики и изучение английского языка невозможно без формирования грамматических навыков. Так как грамматический навык формируется поэтапно, то могут возникнуть определенные трудности при овладении данным навыком, которые решаются индивидуально.

Теоретические аспекты исследования способов формирования грамматических навыков у учащихся средней школы на среднем этапе обучения английскому языку показали, что главные цели курса по обучению английскому языку в средней школе соответствуют тому, что зафиксировано в учебном плане в республиканском государственном образовательном стандарте основного общего образования по иностранному языку, а сам курс полностью соответствует новому государственному учебному плану и примерным программам по английскому языку для основного общего образования. Особый акцент ставится на развитии личности школьника, его воспитании, желании заниматься самообразованием, развивать универсальные учебные действия на основе владения ключевыми компетенциями. В конечном итоге это ведет к появлению у учащихся потребности пользоваться английским языком как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации, что оказывает существенное влияние на дальнейшее развитие национального самосознания, стремление к взаимопониманию и толерантности между представителями различных культур.

Итак, в настоящее время существуют разные точки зрения в отношении определения понятия «грамматический навык», это связано с тем, что формирование умений и навыков является одной из центральных задач обучения иностранному языку на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракелов Г.Г., Жариков Н.М., Зеер Э.Ф. Учителям и родителям о психологии подростка. - М.: «Изд. «Высшая школа», 1990. - 303 с.
2. Рогова Г.В. Методики обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: «Изд. «Промсвещение», 2009. - 236 с.
3. Пассов, Е.И.- Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: «Изд. «Русский язык», 2008. - 366 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: «Изд. «Русский язык», 1989.
5. Шатилов С.Ф. Обучение иностранному языку в средней школе. - СПб.: «Изд. «Каро», 2009. - 256 с.
6. Рыбакова, Н.В. Тесты, как эффективная форма контроля. - СПб.: «Изд. «Каро», 2009. - 236 с.
7. Филатова В.М. Методика обучения иностранному языку. - Ростов-на-Дону, 2004. - 256 с.
8. Витпин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе. - 2009. - №5. - С. 22-26.
9. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - М.: «Изд. «Высшая школа», 2009. - 211 с.

**ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

**МЕКТЕПТЕ ОРТА ДЕҢГЕЙДЕГІ АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ ОҚЫТУЫНДАҒЫ
ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ ТҮРЛЕРІ**

**TYPES OF EXERCISES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
AT THE SECONDARY SCHOOL**

Жумагулова Н.С. - к.п.н., доцент
Садвакасова Т.З. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

Данная статья посвящена типологии упражнений, направленных на формирование грамматического навыка при обучении иноязычному общению.

Аңдатпа

Аталған мақала шет тілдік қарым қатынасқа оқытуда грамматикалық дағдыларды қалыптастыруға бағытталған жаттығулар типологиясына арналған.

Annotation

This article presents the typology of exercises, which are directed to the formation of grammar skills in foreign language communication.

Основным фактором, обуславливающим успех обучения речевой деятельности, являются упражнения, ибо в упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, развиваются и совершенствуются речевые навыки и умения. Целесообразно выделить три типа упражнений для обучения учащихся среднего этапа обучения иноязычному общению:

- 1) языковые,
- 2) условно-речевые,
- 3) подлинно речевые (коммуникативные) упражнения.

Под подлинно речевыми понимаются упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Естественная речевая коммуникация представляет собой обмен информацией, мотивированный целями и условиями обучения. В искусственных школьных условиях овладения иностранным языком этот тип упражнений является наиболее творческим и самым сложным для обучающихся, поэтому он завершает всю систему упражнений и используется, как правило, для развития речевых умений (например, «Опишите ситуацию, изображенную на рисунке», «Прослушайте текст, прокомментируйте поступки действующих лиц» и т.д.).

Упражнения, имитирующие речевую коммуникацию в учебных условиях, являются учебно-речевыми или условно-речевыми (например, «Ответьте на вопросы по рисункам», «Ответьте на вопросы, употребив указанную грамматическую форму» и т.д.). Этот тип упражнений является наиболее эффективным для целенаправленного формирования речевых навыков во всех видах речевой деятельности.

К языковым относятся все упражнения, в которых нет никаких признаков коммуникативности, или упражнения с некоторой речевой направленностью.

К первому виду языковых упражнений относятся все языковые аналитические упражнения (например, «Перепишите предложения, поставив глаголы в нужном времени», «Дополните предложения соответствующими глаголами» и т.д.), а также так называемые тренировочные (предречевые, формальные) упражнения (например, «Перепишите предложения в вопросительной форме», «Образуйте из двух предложений одно сложноподчиненное», «Постройте предложение по образцу» и т.д.).

Ко второму виду относятся упражнения, содержащие некоторые элементы учебной речевой коммуникации (например, «Замените прямую речь косвенной», «Напишите предложения в пассиве» и т.д.).

Система упражнений по формированию грамматических навыков ставила главной целью овладение устной речи английского языка. Она была направлена на освоение тех операций с материалом для речи, которые необходимы для понимания и выражения мыслей на иностранном языке.

Известно, что главная трудность в обучении грамматическим навыкам состоит не в запоминании отдельных фактов языка, а в овладении действиями с ними. Поэтому основное назначение грамматических упражнений заключается в том, чтобы обеспечить обучающимся овладение действиями с грамматическим материалом как в рецептивном, так и в репродуктивном плане. Грамматические упражнения в данной системе должны отвечать следующим основным требованиям:

- а. обучать действиям с грамматическим материалом;
- б. отражать психофизиологические и лингвистические закономерности развиваемых видов речевой деятельности;
- в. иметь коммуникативную направленность;
- г. располагаться в порядке от более легких к более трудным;
- д. активизировать умственную деятельность обучающихся;
- е. содержать разнообразные задания;

Языковые упражнения должны быть направлены на выработку у учащегося первичных умений и навыков пользования отдельными элементами изучаемого языка, и их целью являлась подготовка ученика к дальнейшей речевой деятельности.

Языковые упражнения проводятся на протяжении всего курса обучения иностранному языку, так как определенным навыком легче овладеть в отдельности.

Известно, что навык, выработанный на сознательной основе, отличается особой прочностью и гибкостью. Поэтому упражнения, используемые в обучении, способствуют тому, чтобы учащийся хорошо уяснил себе особенности прорабатываемого языкового материала. В связи с этим характерной чертой языковых упражнений является многократное предъявление речевого образца и разнообразие типов и видов этих упражнений.

В рамках классификации «тренировка - практика» в языковых упражнениях, используемых на уроках, можно различать с точки зрения развития процесса становления речевых умений: первичные упражнения, которые следует непосредственно за объяснением и имеют своей целью выработку первичных умений, а затем и навыков [1].

По характеру операций с речевым материалом, осуществляемых учащимися, можно различать элементарно-рецептивные упражнения. Они состоят в опознавании бывших в опыте учащихся единиц речи при слушании и чтении.

Необходимо придерживаться следующей последовательности в методических действиях, при ознакомлении обучаемых с рецептивным грамматическим материалом:

- Предъявление нового грамматического явления на доске (карточке, кодограмме, мультимедиа)
- Установление значения нового грамматического явления на основе анализа нескольких письменных контекстов.
- Формулировка правила, включающего указания на формальные и смысловые признаки нового грамматического явления.

Элементарно-рецептивным упражнениям сопутствовали противопоставлению усваиваемого материала уже усвоенному, в целях различения того, что могло быть ошибочно отождествлено [2].

Репродуктивные упражнения состоят в устном и письменном (или только устном) воспроизведении бывших в нашем опыте единиц материала для речи или их комплексов. Ученикам были заданы диалоги наизусть. Например диалог к теме «Avisittothevet»:

Vet: Hi, John. What's the matter?
 John: It's Tom, my parrot.
 Vet: Oh, what's wrong with him?
 John: I think he's got a broken wing.
 Vet: Really? How?
 John: I don't know.
 Vet: How old is he?
 John: He's about four years old.
 Vet: Let's have a look at him.
 John: OK.

Как видно, элементарно-рецептивные операции здесь тесно связаны с репродуктивными и наоборот.

Вторичные предречевые упражнения. Эти упражнения предназначены для дальнейшей автоматизации первичных умений путем применения вырабатывающихся навыков в процессе реализации вторичных умений.

Основные усилия учащихся и их произвольное внимание и мышление были сосредоточены на преодолении тех или иных трудностей, в силу чего данные упражнения относятся к области тренировки, а не речевой практики. Например:

Write the third person singular.

1. I hide – he ...
2. We hunt – she ...
3. They live – he ...
4. You eat – she ...
5. I walk – she ...
6. You use – she ...
7. They carry – he ...
8. We wash – he ...

Комбинаторно-рецептивные упражнения состоят в соотнесении опознанных элементов и знаков речи между собой и с ситуацией при слушании и при чтении с целью понимания высказываний.

Тренировка рецептивного грамматического материала предполагает выполнение ряда имитационных, подстановочных и трансформационных упражнений.

Имитационные упражнения построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу; контрастного повторения различных форм за преподавателем, при этом происходит прилаживание органов речи к произнесению новых грамматических явлений в небольшом контексте; списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров. Например:

Find verbs in Present Simple Tense in the text and underline them:

“I've got a cat. Her name is Stripes. She is 5 years old with big ears and bright green eyes. Stripes plays in the garden all day and at night she sleeps on my bed. Cats are great! What do you think?”

Подстановочные упражнения использовались для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях; этот тип упражнений особо ответственен за формирование гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению, за счет разнообразных трансформаций, перифраза, дополнения и расширения. Например:

Fill in do, does, don't or doesn't.

1. A: you like peacocks?
 B: Yes, I

2. A:your friend eat fruits?

B: No, she

3. A: they live in Brazil?

B: No, they

4. A: Bob sleep a lot?

B: Yes, he

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи. При выполнении этих упражнений учитываются две взаимосвязанные задачи: обеспечение запоминания грамматического материала, развитие соответствующих навыков и одновременно открытие перед учащимися ясной речевой перспективы использования этих навыков.

Продуктивные упражнения состоят в воспроизведении и сочетании в соответствии с речевой ситуацией усвоенных единиц речи для устного или письменного общения. Речевые упражнения – направлены на выработку у учащегося нового сложного умения – умения мобилизовать усвоенный языковой материал в целях осуществления языковой коммуникации.

Упражнения постепенно становятся все более творческими и все больше приближаются к естественному акту речи.

Комбинаторно-рецептивные упражнения состоят в непосредственном (без анализа и перевода) понимании устных и письменных высказываний, построенных на знакомых структурах и содержащих в основном знакомую лексику.

Продуктивные упражнения состоят в устном и письменном выражении мыслей с использованием усвоенного материала для речи в доступных учащемуся речевых ситуациях.

При обучении, прежде всего, весьма динамично соотношение удельного веса тренировки и речевой практики. На среднем этапе обучения речевая практика начинает доминировать, вот почему много внимания уделяется развитию речевых и грамматических навыков, а также навыков аудирования.

Следует заметить, что деление упражнений на языковые и речевые является условным и ценным лишь в чисто методическом плане. Одни и те же упражнения могут выступать то как языковые, то как речевые, в зависимости от этапа обучения [3]. На среднем этапе обучения мы предлагаем учащимся следующие задания:

Задание 1. Грамматическая игра. The “When” Clause

Я решила озадачить ребят массой вопросов:

Arman, when will your pen – friend answer your letter?

Jane, when will you learn the poem I gave you?

Aigul, when will you have your hair cut?

Omar, when will you the wall newspaper about London be ready?

Andrei, when will the weather be good?

Oleg, when will your football team win?

You are silent, you do not know the answers. I thought as much, that is why I have prepared.

A new game for you.

Учитель достает заранее приготовленные два набора карточек – «А» и «В», которые раздаются участникам двух команд.

When we play three years together.

When I get only fives.

When the spring comes.

When I find the necessary postcards.

Задание 2. Восстановление рассказа. Цель: формирование связного монологического или диалогического текста, активизация соответствующих навыков и умений. Ход задания: каждый ученик получает листок бумаги с одним предложением из определенного рассказа. Ему не разрешается показывать предложение кому-нибудь или записывать его, он должен

запомнить это предложение (на это даются две минуты).

Затем преподаватель собирает все листки и зачитывает каждое предложение. Учащиеся прослушивают их, а затем каждый из в соответствии с логической последовательностью по очереди называет своё предложение.

Задание 3. Глаголы и наречия. Цель: активизация грамматики и лексики в устной речи. Ход задания: учащиеся образуют пары. На столе лежат две стопки карточек. В одной стопке карточки, на которых написаны глаголы, обозначающие действия, в другой – карточки с наречиями, поясняющими эти действия. Один из учащихся берет карточку с глаголом, второй – с наречием. Каждая пара учащихся должна изобразить перед группой действие, записанное на карточках. Играющие должны догадаться, какое действие они изображают, какие глаголы и наречия иллюстрируют, и назвать их на иностранном языке.

Задание 4. «Вопросы и ответы».

Цель: попрактиковаться задавать вопросы и отвечать на них. Группа делится на две команды. Учащиеся по очереди задают друг другу вопросы со словами who, when, why, where, how и отвечают на них. Одно очко дается за грамматически правильно поставленный вопрос и одно очко за грамматически правильный ответ. Например:

When did John come yesterday? – 1 очко

He came at 5 o'clock yesterday. – 1 очко

Why are you laughing? – 1 очко

I'm laughing, because I've heard a joke. – 1 очко

Задание 5. «Команды».

Цель: повторить повелительное наклонение.

Класс разбивается на две группы. Учащиеся по очереди дают команды своим противникам. Одно очко присваивается за правильную команду и одно очко дается за правильно выполненное действие.

Задание 6. «Угадай-ка». Один из учащихся выходит из комнаты. В его отсутствие загадывается имя известного актера, писателя. Вернувшись в комнату, он задает вопросы на английском языке и пытается как можно быстрее отгадать задуманное имя.

- Is this a man or a woman?

- Is he old or young?

- Is he married?

Затем учащиеся меняются ролями. Выигрывает тот, кто за меньший промежуток времени назовет имя. Загадывать можно не только имя, но и название стран.

Задание 7. Упражнение «Частичный перевод». Участники группы объединяются в пары. Один из участников составляет рассказ в прошедшем времени на русском языке, пользуясь таблицей неправильных глаголов, второй участник переводит на английский язык только глаголы. Затем партнеры меняются ролями.

Это упражнение можно использовать для тренировки использования нескольких времен, например Present, Past, Future Simple. Первый участник составляет по-русски повествовательные предложения в разных временах, другой-переводит глагол в соответствующем времени. Затем партнеры снова меняются ролями. После того как учащиеся получили необходимые навыки, первый участник может составлять по-русски повествовательные, отрицательные, вопросительные (да/нет) предложения, а партнер должен их перевести на английский язык.

Таким образом, применяя все виды грамматических упражнений, выстроенных в порядке «от простого – к сложному», от элементарно-рецептивных – до продуктивных, мы способствовали тому, чтобы учащийся хорошо уяснил особенности прорабатываемого языкового материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Murphy R. English Grammar in Use. - Cambridge.: «Cambridge University Press», 1988. - 360 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: «Аркти-

- Глосса», 2003.- 336 с.
3. Ваулина Ю.Е. Английский язык. Английский в фокусе. - М.: «Просвещение», 2006. - 164 с.

УДК 376.4

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

REVISITED PROFESSIONAL EDUCATION AND PERSONAL QUALITIES FORMATION OF MILITARY MAN

КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҚ ПЕН ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТШІНІҢ ЖЕКЕ САПАСЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ ТУРАЛЫ СҰРАҚ

Повстан Л.А. - к.псих.н.

Досмагамбетов Н.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Аңдатпа

Бұл мақалада әскери қызметшілердің тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру мен кәсіптік дайындығындағы құзіреттілік мәселесіне теориялық шолу ұсынылған. Әскери қызмет жағдайларындағы әскери қызметшілердің тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру мен кәсіптік дайындығы үрдісінің өзара байланыс сұрақтары қарастырылған.

Аннотация

В статье представлен теоретический обзор по проблеме компетентности подхода в профессиональной подготовке и формировании личностных качеств военнослужащих. Рассматривается вопрос взаимосвязи процессов профессиональной подготовки и формирования личностных качеств военнослужащих в условиях военной службы.

Annotation

In article the theoretical review on a problem of competence approach in professional education and formation of personal qualities of military men is presented. The question of interrelation of processes vocational training and formation of personal qualities of military men in the military service conditions is considered.

На современном этапе общество и государство находятся в новых социально-экономических и политических условиях, когда возрастают требования к уровню компетенции специалиста, наблюдается понимание приоритетности личностных качеств, их формирование в процессе профессиональной подготовки военнослужащих.

Это требует изменения содержания, организации, методики воспитательного процесса с военнослужащими в ходе воинской службы в соединениях и частях войск противовоздушной оборон Вооруженных Сил Республики Казахстан.

Изучение проблемы компетентностного подхода в профессиональной подготовке и формировании личностных качеств военнослужащих обусловлено тем что:

- прохождение воинской службы соответствует определённому социально-правовому положению граждан Республики Казахстан;
- на них непосредственно возлагается решение основных задач, стоящих перед войсками противовоздушной обороны;
- спецификой выполнения задач боевого дежурства, связанные с огромной ответственностью за принятое решение.

Воспитание всех категорий военнослужащих выражается в целенаправленной деятельности руководителей по профессиональному становлению и развитию личности, формирования у них профессиональных, морально-деловых и личностных качеств, стремления

к совершенствованию в соответствии с требованиями к занимаемой должности, как защитника Отечества.

В этой связи можно выделить компетентностный подход в воспитании военнослужащих, как главную задачу работы командиров, организуемое и осуществляемое на основе общих педагогических принципах, вытекающих из закономерностей военно-педагогического процесса. При этом воспитание и формирование важных личностных качеств у военнослужащих, имеет свои особенности и определяется целями и задачами профессиональной подготовки, содержанием, спецификой организации и прохождения воинской службы. Обобщение опыта работы командиров, штабов и органов воспитательных структур выявило, что структура и содержание формирования у данной категории высоких личностных и профессиональных качеств, основывается на выработанных педагогикой принципах воспитания.

Эти принципы были переработаны в соответствии с изменившимися взглядами на методологическую основу военной педагогики и с требованиями времени, а также современным положением и состоянием войск противовоздушной обороны, которые заложены в Концепции воспитательной работы Вооруженных Сил Республики Казахстан: «Важную роль в системе воспитательной работы играют средства формирования и развития личностных качеств, что осуществляется с использованием педагогических технологий, под которыми понимается комплекс взаимосогласованных и последовательно применяемых методов, средств и форм, реализации целей и задач воспитательной работы» [1].

Как известно, в принципах воспитания, как теоретическом обобщении отражаются устоявшиеся и проверенные практикой общественные ориентиры, закономерные связи, зависимости организации воспитательного процесса, а также педагогического руководства с познавательной, трудовой, творческой и иной деятельностью подчиненных.

Личностные качества – это совокупность свойств и черт человека, присущих только ему и отличающих его от других людей. Своеобразие, которых определяется неповторимостью его жизненного опыта. Сформировать профессионально важные личностные качества у военнослужащих в современных условиях можно лишь при научном, глубоко обоснованном подходе к процессу воспитания [2]. Кроме того, основные теоретические положения, принципы, подходы цели, задачи, методы и формы воспитания военнослужащих, которые составляют основу деятельности командиров, органов воспитательных структур и военного управления, отраженных в действующих нормативно-правовых актах Министерства обороны Республики Казахстан.

Анализ состояния морально-деловых качеств личного состава в соединениях и частях показывает, что военнослужащий требует новых подходов в процессе воспитания и обучения, так как наблюдается ограниченность мотивов лишь материальными рамками и недостаточность других стимулов, побуждающих к воинской службе. Так, не всегда оптимально проводится свободное время, не сформировано устойчивое отношение к негативным явлениям (воровству, пьянству, невыходам на службу, хулиганству). Затягивается процесс адаптации вновь прибывших военнослужащих к условиям воинской службы.

Несмотря, на задачи по формированию личностных качеств военнослужащих в данной деятельности сохраняются общепризнанные подходы, особенности которых, заключается в следующем:

- системный подход позволяет определить целостность, структуру, уровни, связь, организацию, порядок функционирования и развития системы воспитания;
- комплексный подход учитывает все многообразие воздействия факторов воспитания;
- дифференцированный подход включает определение специфических промежуточных целей, содержания и методов воспитания, наиболее полно соответствующих категорий военнослужащих и позволяющих эффективно формировать личностные и профессиональные качества;
- индивидуальный подход предполагает учёт индивидуальных особенностей личности военнослужащих, направленности, жизненного опыта, физического развития, интеллек-

туальных, волевых, эмоциональных и познавательных качеств;

- управленческий подход позволяет научно подойти к руководству процессом воспитания, к информационному обеспечению различных видов деятельности в войсках [2].

Таким образом, компетентностный подход в профессиональной подготовке и формировании личностных качеств военнослужащих предполагает тщательный отбор всех его элементов, включающий чётко сформулированные цели и задачи, продуманное содержание воспитания и систему взаимодействия участников педагогического процесса, выбранные методы, средства и форм воспитания, запланированные результаты и условия, определяющие эффективность данной формы деятельности командиров и других должностных лиц.

Следует также отметить, что в основе процесса воспитания должны лежать идеи патриотизма, стремление военнослужащего к овладению специальностью на высоком профессиональном уровне.

Безусловно, всё это существенно повышает требования к системе воспитания и обучения, требует от командиров и офицеров воспитательных структур необходимости учета специфики различных категории военнослужащих, что требует качественного совершенствования организации военно-педагогического процесса в воинских частях, повышения уровня психолого-педагогической и методической подготовки офицеров, объединения их общих усилий в процессе воспитания военнослужащих, изучения особенностей и оптимизации содержательно-структурной стороны процесса их профессионального воспитания с разработкой методики его осуществления [3].

Таким образом, главной целью воспитания и обучения военнослужащих, в войсках противовоздушной обороны является формирование и развитие у них боевых качеств, необходимых каждому защитнику Отечества. Поэтому вся система воспитания и обучения военнослужащих направлено на укрепление морального духа, обеспечения высокой боевой готовности и психологической закалки. Безусловно достижение этой цели возможно лишь при решении следующих задач:

- улучшение профессионального отбора военнослужащих для службы, так как морально-деловые качества кандидата для прохождения службы должны соответствовать уровню военнослужащего профессионала, формированию у военнослужащих высокого чувства воинского долга, мужества, бдительности, выносливости, войскового товарищества и других важных качеств, предусмотренных военной присягой и воинскими уставами, необходимые для выполнения задач военной службы;

- выявление и развитие личного потенциала военнослужащих, реализация их способностей в профессиональной деятельности, таких, как дисциплинированность, компетентность, ответственность, умение ориентироваться и действовать в любой сложной обстановке, преданности выбранной профессии, энергичности и способности использовать все возможности для выполнения поставленных задач, верности Боевому знамени, военной присяге и Отечеству, уверенности в своих силах, возможностях командиров и сослуживцев.

По мнению военного педагога Барабанщикова А.В. в самом общем виде «механизм» процесса воспитания и обучения военнослужащих можно представить следующим образом: в процессе боевой и государственно-правовой подготовки, выполнения служебных обязанностей и других видов деятельности военнослужащих, возникают различные факторы, воздействующие на психику военнослужащего. Эти воздействия, преломляясь через сознание военнослужащих, порождают у него определенные мотивы поведения, которые опосредуют его поступки [1]. Проявляясь в различных действиях, мотивы могут стать необходимыми, твердыми и превратиться в установки. Многократное повторение тех или иных действий ведет к созданию системы установок, которые определяют поведение военнослужащего в самых разнообразных ситуациях.

Особое место в этой системе принадлежит установке – то есть готовности, предрасположенности военнослужащего к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении, обеспечивающий устойчивый целенаправленный характер протекания профессиональной деятельности военнослужащего, готовности к предстоящим боевым действиям. Важно то, что это развивает и делает устойчивыми определенные черты характера,

превращает их в качественные характеристики личности военнослужащего.

В связи с этим, особое место в содержании воспитательной работы с личным составом занимает изучение и анализ уровня профессиональной деятельности и удовлетворённости службой различных категории военнослужащих. Важнейшей предпосылкой совершенствования системы отношений командира и подчиненного является глубокое знание индивидуальных качеств подчиненных и особенностей их межличностных взаимоотношений. В памятке офицеру-воспитателю, изданной еще в годы Великой Отечественной войны подчеркнута: «подчиненных своих ты должен знать так же хорошо, как самого себя, чтобы уметь управлять ими. Для того, чтобы уметь с каждым общаться как следует, и скорее сделать его хорошим солдатом, нужно каждого человека хорошо знать и к каждому приглядеться».

Бауржан Момышулы подчеркивает, что «морально-нравственные и боевые качества личности человека определяются словами – духовная сила, источником которых является: ум, чувство, воля» [4].

Актуальность данной проблемы важна и в наше время. Главный источник - постоянные контакты с военнослужащими, наблюдение за их поведением в экстремальной обстановке, личное участие в различных общественных мероприятиях, индивидуальные беседы с военнослужащими, а также изучение коллективного мнения на те или иные факты воинской службы.

Как известно изучение военнослужащих предполагает кропотливую, систематическую работу. С первых дней воинской службы выявляются профессиональные качества военнослужащего, от этого зависит выбор специальности и должности, на которую военнослужащий будет назначен, а значит, степень удовлетворённости службой и качество выполнения им своих функциональных обязанностей. Кроме того, это создаёт условие для совершенствования воспитательной работы и профессионализации личности военнослужащего. Каждое взаимодействие строится с учётом социализации личности, индивидуальных, социально-психологических, физиологических, возрастных особенностей и уровня развития профессиональных качеств самого военнослужащего [5].

В настоящее время, когда приоритетными являются интересы человека, а материальные предпосылки при этом отсутствуют, этот принцип вступает во внутреннее противоречие, где требовательность ставится в зависимость от заботы. Насколько вы требовательны к личности, на столько должно быть уважение к ней. Это реально ощущают на себе должностные лица соединений и частей войск противовоздушной обороны в процессе организации воспитания подчиненных. Поэтому в воспитании военнослужащих, нужно исходить из заботы о человеке, проявлять жёсткую требовательность к себе и справедливую, законную требовательность к подчинённым. Позволить себе «высокую начальственную нотку» командир может лишь в экстремальной обстановке, при условии общего уважения к нему.

Компетентностный подход в профессиональной подготовке и формировании личностных качеств военнослужащих будет успешным лишь при условии согласованной и скоординированной педагогической деятельности командиров, штабов и органов воспитательных структур. Однако на практике наблюдается, обусловленная рядом объективных причин, как неоднозначная социально-политическая и экономическая обстановка в стране и регионе, материальной и социальной незащищённости военнослужащих, не высокий уровень престижа и социальной значимости военной профессии и субъективных причин, как слабая педагогическая подготовленность руководителей, отсутствие интереса у них к проблемам и нуждам военнослужащих, разное понимание проблем воспитания военнослужащих. Поэтому, на наш взгляд, одной из главных задач командиров и органов воспитательных структур является согласование и координация педагогических усилий. В связи с тем, что большую часть их времени занимает профессиональная деятельность. Как показывает практика, существенных успехов в формировании необходимых личностных качеств военнослужащие, добиваются в результате:

- методически правильной организации процесса воспитания и обучения;
- систематическим анализом, изучением и учетом индивидуальных особенностей в

конкретных видах воинской деятельности, постоянным поиском и умелым использованием резервов воспитательного воздействия на военнослужащих при выполнении ими задач боевого, учебного, служебного, общественного и другого характера;

- определением первоочередных воспитательных мер и требований на каждом участке деятельности военнослужащего, строгим контролем командира за их выполнением;
- постановкой личному составу воспитательных целей и задач во всех видах деятельности независимо от ее характера (боевой, учебной, служебной, общественной, хозяйственной, бытовой и т.п.).

Безусловно что, военнослужащие могут назначаться на вышестоящие должности, и для командиров воинских частей, подразделений одной из основных задач станет формирование у них следующих качеств [6]:

- решительность, умение мгновенно и обоснованно переходить от размышления к действию и наоборот; умение управлять подчиненными;
- постоянная готовность принять на себя ответственность за все последствия отданных тобою приказов;
- самообладание; риск и дерзания, практический тип мышления, упорство в достижении поставленных целей.

В этой связи важны условия профессиональной деятельности. От командиров требуются усилия по созданию комфортных условий для профессиональной деятельности подчиненных, как в материальном отношении, так и социальном, коммуникативном. Любой вид профессиональной деятельности необходимо использовать в воспитательных целях. Немалую роль при этом играет состязательность, разнообразие видов деятельности, изменение содержания воспитательных воздействий, определение перспектив и ориентиров, подведение итогов, оценка деятельности каждого военнослужащего, признание значимости его вклада в общее дело, выражение способности каждого реализовать себя как профессионала. Профессиональная деятельность военнослужащих, построена так, что времени для массовых воспитательных мероприятий практически нет, да и эффективность на наш взгляд очень низка. Кроме того, эффективность воспитательной деятельности достигается, прежде всего, за счет высокой психолого-педагогической подготовленности руководителей, наличия у них организаторских и управленческих качеств, авторитета у подчиненных. Одним из неперемных условий является соблюдение принципа сочетания высокой требовательности к личности с уважением к её достоинствам и заботой о ней [6].

Таким образом, особенности компетентного подхода в профессиональной и формировании личностных качеств у военнослужащих, включает ряд ключевых моментов:

- определение места, роли, научных и организационных основ воспитания;
- целеполагания;
- оптимальный выбор и использование методов, форм, средств и приёмов;
- изучение и учёт уровня профессиональной воспитанности военнослужащих;
- согласованную педагогическую деятельность командиров, штабов, органов воспитательных структур, государственных и административных органов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военная педагогика: Учебник // Под ред. А.В. Варабанщикова. - М.: ВПА, 1986.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Сб. науч. трудов: Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. - М.: Институт психологии АН СССР, 1991.
3. Бочарникова М.А. Компетентный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] / М.А. Бочарникова // Начальная школа. - 2009. - №3.
4. Б. Момышулы «Психология войны» // - Алматы, «Казахстан», 1996.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2.
6. Щерабакова В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности [Текст] / В.В. Щерабакова // Высшее образование сегодня. - 2008. - №10.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

INNOVATIVE APPROACHES IN EDUCATION

БІЛІМ БЕРУДЕЙ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ОҢТАЙЛЫ ШЕШІМ

Повстан Л.А. - к.п.н. доцент
Кукурика Т.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматриваются инновационные подходы в образовании.

Аңдатпа

Берілген мақалада білім берудей инновациялық оңтайлы шешім қарастырылады.

Annotation

This article considers innovative approaches in education.

В настоящее время возросла потребность в учителе, способном обогащать содержание своей деятельности посредством творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. Творческое отношение к педагогической деятельности дает возможность получения устойчивых теоретических знаний, специальных практических умений и навыков в разрешении возникающих в процессе обучения и воспитания проблемных ситуаций, развивает способности к исследовательской инновационной деятельности [1].

Потребность в инновационной образовательной деятельности в современных условиях развития общества определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

В - третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств.

В - четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности [7].

Необходимость усиления инновационной деятельности с учащимися особенно возросла в связи с появлением большого числа школ с дифференцированным обучением, школ - экспериментальных педагогических площадок на базе образовательного учреждения с целью создания, освоения, обобщения и распространения педагогических инноваций. Основные направления деятельности школ связаны с разработкой и освоением: содержания образования, эффективных технологий обучения, воспитания и развития учащихся, новых форм организации образовательного процесса, оптимальных структур, систем и механизмов управления.

Термины «инновация», «инновационный процесс», «инноватика» в отечественной педагогической литературе появились сравнительно недавно, хотя впервые понятие инноваций было введено австрийским ученым И. Шумпетером еще в начале XX века [4].

В научной литературе различают понятия «новшество», «нововведение», «инновация». Новшество обычно понимается как элемент педагогической действительности, кото-

рый в представленном виде, в данном качестве ещё не встречался. Инновация - это распространение новшеств в педагогической практике [2].

Нововведения или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа, внедрения.

Педагогическая инновация – это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, учебных курсов. Например, педагогика Монтессори или Вальдорфская педагогика, разработанная в начале XX, давно не являются инновацией для мировой педагогической культуры. Однако, у нас в стране их идеи не распространялись в течение многих лет, внедрение и распространение этих систем стало существенным социокультурным нововведением [3].

Появление большого количества инноваций и их определений вызвало необходимость их классификации.

Ученые, классифицируя инновации, выделяют следующие их виды:

- **технические инновации.** Применительно в сфере образования такого рода новшества касаются различных технических средств образования, используемого в обучении;
- **методические инновации** – это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавателя и учителя, организации учебно-воспитательного процесса;
- **организационные инновации** касаются новых форм и методов организаций труда;
- управленческие инновации затрагивают структуру, методы управления производством, организациями, ориентированы на замену элементов системы управления (или всей системы в целом) с целью ускорения, облегчения или улучшения решения поставленных задач;
- **экономические инновации** охватывают положительные изменения в области планирования, мотивации и оплаты труда и оценки результатов деятельности в образовании;
- **социальные и юридические инновации.**

Сегодня в педагогическую литературу проникло понятие «менеджмент» (от англ. «руководство», «управление»), обозначающее общее искусство управления процессами, протекающими в различных системах [6].

Менеджмент, используемый в сфере образования, называют педагогическим. Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, форм и технологических основ управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.

Менеджмент в образовании рассматривается как процесс управленческого влияния субъекта управления (руководителя) на объект управления (социальную систему, находящуюся в рыночных условиях), в результате которого происходит не только качественное изменение объекта управления, но и повышается уровень конкурентоспособности.

Менеджмент образовательных инноваций как современная теория управления создает условия для понимания учреждения как сложной, открытой системы, которая стабильно функционирует и развивается в условиях современного применения инноваций. Поэтому основной среди многообразия функций менеджмента образовательных инноваций ученые выделяют функции, ориентирующие образовательное учреждение на постоянное развитие [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремов О.Ю. Пантелеева Н.Е. Педагогическая диагностика в процессе изучения языков: инновационный подход. // Инновации в образовании. - 2007. - №2. - С. 16.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., Академия. - 2001. - С. 12.
3. Лазарев В.С. Мартиросян Б.П. Педагогическая инновация: объект, предмет, и основные понятия. // Педагогика. - 2004. - №4. - С. 16.
4. Полонский В.М. Инновации в образовании // Инновации в образовании. - 2007. - №2. - С.

- 4-7.
5. Пулина А.А. Менеджмент образовательных инноваций как одно из основных направлений деятельности городского методического центра.
 6. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. - Мн.: «Современное слово», 2001. - С. 928.
 7. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - С. 545.

УДК 371.263

**ҚОСЫМША БІЛІМ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕГІ БАЛАЛЫҚ ШАҚТЫҢ
ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНЫҢ НЕГІЗГІ ДАМУ БАҒЫТТАРЫ**

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE BASIC DIRECT OF DEVELOPMENT OF CHILDRENS CREATIVE
IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION**

Абишева С.И. - к.п.н., КУАМ

Жусупова Г.К. - магистрант по специальности «Педагогика и психология», КУАМ

Андатпа

Мақалада қосымша білімнің мекемесінің негізгі даму бағыттары қарастырылады, балаға рухани, және дене зияткерлік даму үшін қосымша мүмкіндіктері, оның шығармашылық және білім қажеттілігінің қанағаттандыруға шақырған қосымша мекеме жұмыс.

Аннотация

В статье рассматриваются основные направления работы учреждений дополнительного образования, призванные обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей.

Annotation

The article discusses examined basic directions the works of establishments of additional education, called to provide additional possibilities for spiritual, intellectual and physical development, satisfactions of his creative and educational necessities to the child.

По своему содержанию дополнительное образование детей является всеохватывающим. В окружающей нас действительности, будь то живая или неживая природа, система общественных отношений, сфера сознания, нет ничего такого, что не могло бы стать предметом дополнительного образования. Именно поэтому оно в состоянии удовлетворять самые разнообразные интересы личности.

В настоящее время дополнительное образование детей представлено целым рядом направлений. Основными среди них принято считать следующие:

- художественно-эстетическое;
- научно-техническое;
- спортивно-техническое;
- эколого-биологическое;
- физкультурно-оздоровительное;
- туристско-краеведческое;
- военно-патриотическое;
- социально-педагогическое;

- культурологическое;
- экономико-правовое.

Рассмотрим подробнее некоторые из них

Содержание дополнительного образования детей обуславливается, во-первых, его специфическими условиями, во-вторых, целями и задачами, в-третьих, социально-культурными и социально-экономическими факторами.

– Развитие ребенка в процессе дополнительного образования осуществляется в трех взаимопроникающих направлениях:

- личностный рост ребенка;
- совершенствование и развитие его в избранном виде деятельности, т.е. предметно-деятельной сфере;
- повышение его функциональной грамотности.

Соответственно каждое направление требует организации педагогически продуманных условий с учетом возможностей данного возраста детей.

Одним из самых массовых и популярных среди детей и родителей по-прежнему является художественно-эстетическое дополнительное образование. В условиях идеологического вакуума именно через искусство, художественное творчество происходит передача духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связей между поколениями. Его роль значительно возросла за счет создания благоприятных условий для приобщения детей к искусству в условиях образовательных учреждений: лицеев, гимназий, средних общеобразовательных школ, школ с углубленным обучением искусства, профильных художественных классов. Большими возможностями для эстетического образования детей с учетом их способностей и интересов располагают множество учреждений дополнительного образования художественно-эстетической направленности, в том числе, центры народных промыслов, творческие мастерские, студии, школы искусств и другие объединения, способствующие воспитанию творческой личности, ранней профессиональной ориентации и самоопределению ребенка, получению обучающимися основ будущего профессионального образования.

Значительное место в системе дополнительного образования занимают учреждения дополнительного образования научно-технического творчества: станции и центры, клубы и дома техники. Однако изменившиеся условия жизни общества значительно осложнили функционирование учреждений этого вида. Все труднее содержать спортивно-технические и оборонно-технические виды деятельности: авто- и мотоспорт, авиа- и судомоделирование, ракетостроение, учебные суда и другие, хотя развитие технического творчества учащихся имеет большое значение для социально-экономического, научно-технического и оборонного потенциала общества и государства [1, с.29].

Эколого-биологическое дополнительное образование детей, направленное на развитие интереса ребенка к изучению и охране природы, биологии, географии, экологии и других наук о Земле, является основной частью непрерывного экологического образования, в котором существует ряд последовательных систем экологического образования: дошкольное, школьное, дополнительное предпрофессиональное.

Основу эколого-биологического дополнительного образования детей составляют станции юных натуралистов и эколого-биологических центров.

В числе способов организации дополнительной образовательной деятельности обучающихся в данном направлении такие социально значимые для детей и подростков, как экскурсии, походы, экспедиции, природоохранная работа, а также учебно-исследовательская деятельность, ориентированная на привлечение детей к участию различных научно-исследовательских проектах, конкурсах и конференциях, учебно-исследовательских работ, проведение самостоятельных исследований в окрестностях места жительства.

Физкультурно-оздоровительное и спортивное направление в системе дополнительного образования детей ориентированы на физическое совершенствование ребенка, приобщение его к культуре здорового образа жизни, воспитание спортивного резерва нации.

Многие из воспитанников спортивных школ учреждений стали впоследствии чемпионами Беларуси, Европы, Мира, Олимпийских игр. Активно работают детские объединения спортивно-оздоровительного характера и в других образовательных учреждениях.

Дальнейшее развитие детско-юношеского спорта должно осуществляться не только за счет увеличения количества спортивных школ, но и за счет развития других форм внеклассной и внешкольной работы с детьми, создания физкультурно-оздоровительных и спортивных секций и клубов в учреждениях общего и профессионального образования. Резервом развития данного направления дополнительного образования детей является объединение усилий системы образования, физической культуры и туризма, федерации по отдельным видам спорта, Олимпийского комитета, общественных организаций, направленных на массовое вовлечение обучающихся в учреждения общего и профессионального образования, в оздоровительную деятельность, на формирование у молодежи культуры здоровья, устойчивой потребности в занятиях спортом.

Одним из приоритетных направлений в системе дополнительного образования детей является развитие детского туризма и краеведения. История и культура, ратные подвиги и судьбы соотечественников, семейные родословные и народное творчество - все это и многое другое становится предметом познания детей, источником их социального, личностного и духовного развития, воспитания патриотов своей Родины.

Военно-патриотическое направление в системе дополнительного образования детей представлено военно-патриотическими клубами, центрами, объединениями юных десантников, парашютистов, пограничников, летчиков и космонавтов, в которых занимаются подростки. Сделанный ими выбор не случаен. Их интерес к военному искусству, карьере военного, истории армии и флота, как правило, осознан. Многие из этих подростков не мыслят свою будущую жизнь, профессиональную карьеру вне армии, флота, пограничных войск. В современных условиях потребность в объединениях данного направления, способствующих военно-патриотическому воспитанию и самоопределению детей, особенно мальчиков (включая «трудных» подростков), превышает имеющееся количество военно-патриотических объединений. В перспективе они могут стать серьезной социально-педагогической основой для формирования профессиональной армии Республики Беларусь [2, с.58].

Активно внедряются в практику учреждений дополнительного образования детей объединения социально-педагогического направления, ориентированные на коррективную и развитие психических свойств личности, коммуникативных и интеллектуальных способностей обучающихся, развитие лидерских качеств, организацию социализирующего досуга детей и подростков. Получение обучающимися по данному направлению дополнительных знаний по основам педагогики, психологии, этикета, включение их в систему совместной с педагогом деятельности по организации социализирующего досуга, возможность попробовать себя в различных социальных ролях, способствует осознанному «творению себя», формированию у подрастающего поколения собственной системы мотивов и направленности деятельности, устремленности к самопознанию и самореализации, формированию чувства ответственности за собственный выбор перед собой и перед обществом. Перспективность данного направления дополнительного образования детей определяется его объективными возможностями обогащения гуманитарного и социального опыта подростков.

Дополнительное образование, опирающееся на свободный творческий выбор ребенком содержания и программ своего развития, в силу самой «дополнительности», не входящей в обязательный образовательный стандарт, обеспечивает максимальную активность и заинтересованность ребенка в овладении интересующей его творческой деятельностью.

Развитие творческой личности - есть бесконечный процесс зарождения новых возможностей и превращения их в реальную действительность. Дополнительное образование детей - неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей. Дополнительное образование детей можно охарактеризовать как сферу, объективно объединяющую в еди-

ный процесс воспитания, обучение и развитие личности ребенка. Основное предназначение системы дополнительного образования молодежи заключается в создании условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля дополнительной программы и времени ее освоения. Реализации этой задачи способствуют: многообразие видов деятельности, личностно-ориентированный характер образовательного процесса, его направленность на развитие мотивации личности к познанию и творчеству, профессиональное самоопределение детей, их самореализацию. Творчество - это форма самореализации личности; это возможность выразить своё особое, неповторимое отношение к миру. В данной ситуации родители, учителя, педагоги учреждений дополнительного образования должны помочь ребёнку «раскрыться», проявить свои лучшие качества, максимально реализовать потенциальные возможности. Поэтому тема творческого развития личности школьника считается актуальной в наше время экономического прогресса науки и техники. Творчество как процесс познания лучше осуществляется через взаимосвязь поэзии, живописи, музыки, танцев, которые по своей природе должны развивать все стороны творческой личности: воображение, интуицию, эстетический вкус и эмоциональную сферу, художественное мышление, целостный охват явлений и способность к синтезу. Именно такой фундамент развития закладывается в школьном возрасте в процессе творческой деятельности. Базой воспитания и обучения, способствующей развитию и формированию такой личности, являются учреждения дополнительного образования и воспитания. В целом, современная педагогическая наука определяет дополнительное образование детей как организованный особым образом процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребёнка к познанию и творчеству. При этом целью воспитания молодёжи в учреждениях дополнительного образования является формирование разносторонней, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Необходимо помнить, что каждый ребёнок талантлив и неповторим по-своему, только надо вовремя заметить, поддержать и, в процессе воспитания, развить ростки детской творческой одарённости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруднов А.А. Развитие дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения. // Воспитание школьников. - 1995. - №2. - С.16-17
2. Тетерский С.В. Педагогический потенциал детско-молодёжных общественных объединений.// Педагогика. - 2001. - №6.с.43

УДК 376.4

К ВОПРОСУ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

REVISITED PROBLEM OF COMPETENCE APPROACH REALIZATION IN VOCATIONAL TRAINING OF MILITARY MEN

ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТШІНІҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДАҒЫ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК МӘСЕЛЕЛЕРІДІҢ ЖҮЗЕГЕ АСУ ТУРАЛЫ СҰРАҚ

Повстан Л.А. - к.псих.н.

Досмагамбетов Н.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова

Аңдатпа

Бұл мақалада кәсіби дайындық жүйесінің қаруландырудың даму деңгейінен, жаңа технологиялардан артта қалуы мен мамандарды кәсіптік даярлаудың сапасы мен білім деңгейінің мәселелері бойынша теориялық шолу жасалынды.

Аннотация

В статье представлен теоретический обзор по проблеме отставание системы профессиональной подготовки от уровня развития вооружения и военной техники, новых технологий, несоответствия уровня знаний и качества профессиональной подготовки специалистов.

Annotation

In article the theoretical review on system lag problem of vocational training from development level of arms and the military technologies, new technologies, discrepancies of knowledge standard and quality of vocational training of experts is presented.

Решение этой проблемы, вывод системы профессиональной подготовки на качественно новый уровень. Многие руководители, как теоретики, так и практики, должны связывать компетентностный подход в профессиональной подготовке, с понятиями «компетентность», «компетенции», «личностные качества». Сегодня эти понятия красной нитью проходят через сферу воинской службы (профессиональный стандарт, компетентный специалист и т.д.) и сферу личностных качеств (базовые, ключевые, сквозные и др. компетенции, компетентностный подход к профессиональной подготовке и т.д.).

Многими исследователями называется ряд факторов, обуславливающих введение в профессиональной подготовке компетенций: профессиональная неопределенность, оказывающая влияние на необходимость непрерывного повышения уровня квалификации по военно-учетной специальности; изменение организационной структуры системы профессиональной подготовки; децентрализация процесса принятия решений, вызывающая необходимость наличия у военнослужащих способностей принимать решения самостоятельно, анализировать сложные ситуации и принимать ответственные решения; широкое внедрение современных компьютерных технологий; наличие множества языков, что предполагает основательную подготовку и овладение двумя-тремя иностранными языками [1].

В связи с повышением требований стандартам современной армии и к военнослужащим, в основе которых лежит компетентностный подход, сегодня многие командиры соединений и частей войск противовоздушной обороны, в число направлений своей деятельности включают:

- консолидацию интеллектуальных и информационных ресурсов в направлении ускоренного перехода и применение компетентностного подхода в профессиональной подготовке;
- координацию деятельности офицеров на развитие наиболее важных личностных качеств подчиненного личного состава;
- обучение и повышение квалификации офицерского состава для работы на основе компетенций, подготовку к работе в соответствии с современными требованиями и реалиями времени;
- формирование ресурсов методической подготовки офицеров, направленных на формирование и развитие личностных качеств военнослужащих.

Однако, на наш взгляд, реализовать эти направления системы профессиональной подготовки командирам воинских частей будет непросто, в силу ряда причин.

Во-первых, современные условия воинской деятельности в профессиональной подготовке твердо оговариваются государственным заказом, определяются потенциальной возможностью наличия личного состава и обуславливаются многочисленными, слабо изменяющимися факторами потенциальных возможностей профессиональной подготовки, а также запросами воинских частей, потребностями Вооруженных Сил. То есть деятельность системы профессиональной подготовки ограничена как внешними, так и внутренними особенностями и ей может оказаться не под силу реализовать указанные направления.

Во-вторых, в педагогической литературе предлагаются и обсуждаются различные виды компетентностей и компетенций, в которых офицерам довольно трудно ориентироваться, а сами понятия «компетентность» и «компетенция» понимаются неоднозначно. Например, встречаются такие трактовки понятия «компетентность», как:

- совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда (Е.П. Тонконогая и др.);

- комбинация личностных качеств и свойств (Л.М. Митина);
- проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Г. Браже, Е.А. Соколовкая);
- комплекс профессиональных знаний и профессионально значимых личностных качеств (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин и др.);
- объем навыков, с помощью которых субъект может адекватным образом выполнять задачи (Т.И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард) и другие [2].

Среди различных видов компетентности и компетенций наиболее важную роль в становлении военнослужащего, как специалиста играют профессиональная компетентность и профессиональная компетенция.

Под профессиональной компетентностью специалиста-военнослужащего мы понимаем интегральную характеристику личности военнослужащего, отражающую уровень профессионально значимых знаний, умений, навыков и опыта, достаточных для выполнения им должностных функций. С точки зрения командиров и начальников профессиональная компетенция – это все то, что должен уметь делать военнослужащий на своем участке, роду деятельности, т.е. – это характеристика (описание) должности [3].

В научно-педагогической литературе обсуждаются различные подходы к структурированию профессиональной компетенции. Мы придерживаемся подхода, принятого в «Энциклопедии профессионального образования» [4]. В соответствии с указанным подходом профессиональная компетенция основывается на:

- профессиональных качествах специалиста (профессиональные знания, умения, навыки как опыт деятельности);
- социально-коммуникативных способностях;
- индивидуальных способностях, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности.

Опираясь на вышеопределенные трактовки понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция», можно сказать, что, например, профессиональные компетенции военнослужащего основываются:

- на таких профессиональных качествах личности, как: умение анализировать процесс повседневной и боевой деятельности; анализировать документацию, технику; безошибочно выполнять и координировать указания и распоряжения командования; создавать профессионально значимую информацию, касающуюся состояния воинской деятельности; прогнозировать появление и развитие нестандартных ситуаций; обеспечивать безопасность выполнения работ; соблюдать требования мер безопасности; осваивать дополнительные квалификации; обладать высоким уровнем культуры и организации мероприятий повседневной деятельности; не допускать выхода из строя оборудования и военной техники, связанных с неправильной эксплуатацией; своевременно устранять недостатки, возникающие в процессе армейской службы; выполнять рекомендации, нормы и требования, касающиеся физиологических, экономических, экологических и эргономических факторов;
- на следующих социально-коммуникативных способностях, пронизывающих коллективный процесс деятельности: способность к сотрудничеству в коллективной деятельности; умение эффективно работать в составе группы; психологическая совместимость как способность к адаптации к различным темпераментам и характерам; способность установления горизонтальных и вертикальных контактов; искреннее уважение к труду других; способность понимания, восприятия иных национальных культур, толерантность; владение поликультурными навыками; способность разрешать конфликты; способность организовывать работу группы; способность пользоваться различными средствами связи;
- на таких индивидуальных способностях, как: умение рассуждать и оценивать; творческий характер мышления; проявление инициативы; способность принятия ответственности; способность управления собой и другими; выявление необходимой информации из ситуации для принятия решений; выявление проблем, самостоятельная постановка задач и способность их решения; умение самостоятельно учиться и обучать других своей специальности; способность критически анализировать собственную профессиональную

деятельность и работу других; понимание взаимосвязей данной работы с другими; принятие рациональных решений в критической ситуации; уровень культуры и организации процесса повседневной деятельности.

Каждая профессиональная компетенция, в свою очередь, определяется своим видом профессиональной деятельности [5]. Например, для техника-состава это:

- техническая компетенция – осуществление работ по техническому обслуживанию и ремонту вооружения и боевой техники в соответствии с требованиями нормативных документов; контролирование технологического состояния; устранение поломок и обеспечение качества ремонта; соблюдение требований техники безопасности;
- организационно - управленческая компетенция – организация работы ремонтными подразделениями и специалистами; планирование и организация ремонтных работ; выбор оптимальных решений при планировании работ с особыми геофизическими условиями; осуществление контроля выполнения работ; эффективности деятельности; обеспечение техники безопасности;
- эксплуатационная компетенция – осуществление мероприятий по технической эксплуатации специальной техники и инженерного оборудования; проведение осмотров и контроль параметров эксплуатационной пригодности и диагностики повреждений техники и вооружения; организация ремонта и замены агрегатов.

Названные компетенции характерны для представителей таких должностей, как техник подразделения, командир отделения, командир взвода.

В-третьих, к трудностям реализации инноваций, связанных с компетентностью в воинских частях, относится недостаточная проработка единных требований к специалистам, оценки качества подготовки компетентных специалистов.

Например, сегодня отсутствуют профессиональные стандарты, нет компетентностных моделей специалиста. Причем нужны новые модели специалиста, отличные от имеющихся квалификационных характеристик. Так, при разработке структуры и содержания компетентностной модели специалиста, на наш взгляд, следует учесть инфраструктуру, условия, возможные ситуации профессиональной деятельности, а не только профессионально значимые личные качества специалиста и систему опыта, знаний и умений, с чем обычно и ассоциируются компетентность и компетенции. И конечно, немало трудностей возникает из-за отсутствия компетентностного учебно-методического обеспечения, в том числе учебников, учебных и методических пособий, учебно-программной документации и других необходимых нормативных материалов. Требуется разработать и технологии формирования компетенций и компетентности, включая концептуальные основы, содержательную и процессуальную части, взаимообусловленные и взаимосвязанные между собой [6].

При устранении указанных недостатков и внедрение компетентности и компетенций в систему подготовки военных специалистов позволит, на наш взгляд, сформировать у военнослужащих представление о воинской службе, как постоянно развивающейся сфере деятельности, требующей от них высокой степени компетентности, готовности к постоянному самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарникова М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] / М.А. Бочарникова // Начальная школа. - 2009. - №3.
2. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под редакцией Д.Н. Ушакова. М., 1935-1940.
3. Щерабакова В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности [Текст] / В.В. Щерабакова // Высшее образование сегодня. - 2008. - №10.
4. Энциклопедии профессионального образования т.1.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2.

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ
ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

ОҚУШЫЛАРДЫҢ БІЛІМДЕРІН, БІЛІКТЕРІН ЖӘНЕ ДАҒДЫЛАРЫН
БАҒАЛАЙ ОТЫРЫП, ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІҢ
ҚҰНДЫЛЫҒЫ ЖӘНЕ КЕЛЕШІЛІКТЕРІ

ADVANTAGE AND LACKS OF INNOVATIVE METHODS OF KNOWLEDGE,
PUPILS ABILITY AND METHODS ESTIMATION

Повстьян Л.А. - к.п.н., доцент

Кукурика Т.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматриваются достоинства и недостатки инновационных методов оценивания знаний, умений и навыков учащихся.

Аңдатпа

Берілген мақалада оқушылардың білімдерін, біліктерін және дағдыларын бағалай отырып, инновациялық әдістердің құндылығы және келекіліктері қарастырылады.

Annotation

This article considers advantage and lack of innovation methods of knowledge, ability and methods estimation.

В современной массовой школе компьютеры являются, в основном, объектами изучения, но не инструментами учебной деятельности. Разумеется, основной причиной является нехватка ЭВМ, но в то же время учителя признают, что загрузка имеющейся техники невелика, что есть возможность организовать работу учащихся на компьютерах и по другим дисциплинам, но учителя-предметники к этому не готовы.

За годы перехода к инновационным методам обучения педагогика, на сегодняшний день накопила широкий арсенал подходов к оцениванию знаний обучающихся.

Инновационные методы – методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки учащихся путем развития у них творческих способностей и самостоятельности.

При изучении литературы, посвященной вопросу инновационных методов оценивания результатов обучения, мною были определены самые распространенные и часто встречающиеся в образовательном процессе инновационные методы оценивания знаний, умений и навыков учащихся: рейтинговый метод, кейс-метод, портфолио, метод проекта, тренинг-метод, а также выявлены их достоинства и недостатки [4].

Прежде чем перейти к рассмотрению достоинств и недостатков методов оценивания кратко остановимся на их характеристике.

Рейтинговый метод. Он применяется во многих западных и отечественных образовательных учреждениях. **Рейтинг** (от английского «rating») – это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Применение рейтинга является системой, организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность. Рейтинговый метод оценивания результатов обучения учитывает всю активную деятельность учащихся, связанную с приобретением знаний, умений и других показателей учебного процесса.

Кейс-метод. Кейсовый метод обучения начал применяться еще в начале XX века в области права и медицины. Несмотря на довольно продолжительный период применения

кейс-метода в образовательном процессе, в научной литературе до сих пор отсутствует его общепринятая трактовка. **Кейс-метод** – специальные проблемные задачи, в которых студенту предлагают осмыслить реальную профессиональную ситуацию и решить ее.

Портфолио. Портфолио - коллекция индивидуальных учебных достижений учащихся. Метод портфолио возник на Западе из проблемного обучения и результатов учебной деятельности [1].

Метод проектов. Система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Учебная программа, которая последовательно применяет этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач [2].

Тренинг – метод. Под тренингами понимается такое обучение, в котором теоретические блоки материала минимизированы, и основное внимание уделяется практической отработке навыков и умений. В ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций учащиеся получают возможность развить и закрепить необходимые навыки, освоенные модели поведения, изменить отношение к собственному опыту и подходам, ранее применяемым в обучении. **Тренинг** - метод, который способен наиболее оперативно реагировать на все внешние и внутренние изменения [3].

<i>Метод</i>	<i>Достоинства</i>	<i>Недостатки</i>
Рейтинговый метод	<ul style="list-style-type: none"> • В баллах оцениваются не только знания и навыки обучаемых, но и личностные качества: активность, неординарность решения поставленных проблем, умение организовать группу для решения проблемы. • Позволяет преодолеть многие недостатки традиционной четырехбалльной системы и достаточно дифференцированно оценить успехи каждого учащегося. 	<ul style="list-style-type: none"> • Трудоемкость. • Субъективность при отсутствии четких критериев.
Кейс-метод	<ul style="list-style-type: none"> • Навык целеполагания, анализа ситуаций, моделирования решений в соответствии с заданием, нахождения оптимального количества решений, принятия правильного решения. • Умение самостоятельно находить необходимую для работы информацию. • Навык формулировки выводов, изложения точки зрения, критического оценивания и самоконтроля. • Каждый студент имеет возможность сопоставить свое мнение с мнением других обучаю- 	<ul style="list-style-type: none"> • Временные затраты. • Сложность разработки. • Отсутствие в достаточном количестве специальной литературы о кейс-методе обучения. • Отсутствие методик по составлению кейсов. • Плохо организованное обсуждение может потребовать слишком много времени. • Существует вероятность не достичь желаемых результатов, если

	<p>щихся.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Актуальность решаемых проблем и их тесная связь с профессиональным опытом участников. • Высокая мотивация и высокая степень активности учащихся. 	<p>учащиеся не обладают необходимыми знаниями и опытом.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Высокий уровень требований к квалификации преподавателя, который должен правильно организовать работу и задать такое направление обсуждения, чтобы добиться желаемого результата
<p><i>Портфолио</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Позволяет выявить не только знания студента, но и то, как он пришёл к этим знаниям. • Сформированность компетентности учащихся. • Систематизация учебных материалов. • Основа для участия в различных конкурсах. 	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование собственных критериев оценки может оказаться для студента достаточно сложным. • В том случае, если критерии оценок не определены достаточно чётко, портфолио может стать бессистемным собранием работ учащегося, не отражающим не только полноту его достижений, но и динамику развития. • Как и всякую качественную информацию, материалы портфолио бывает сложно анализировать и обобщать, чтобы выделить тенденции профессионального роста учащегося.
<p><i>Метод проекта</i></p>	<p>Комплексная проверка компетенций позволяет оценить сформированность умений и навыков:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рефлексивных, <ul style="list-style-type: none"> ○ поисковых, ○ оценочной самостоятельности, ○ работа в сотрудничестве, ○ менеджерских, ○ коммуникативных ○ презентационных. 	<ul style="list-style-type: none"> • Проблематично применение метода одновременно по нескольким дисциплинам. • Трудоемкость разработки и ведения проекта. • Дополнительные временные затраты на презентационном этапе. • Невозможно проведение в часы обязательных аудиторных занятий.

<p><i>Тренинг-метод</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечивает интенсивное и интерактивное обучение. • Ориентирован на получение практических навыков. • Направлен на обмен опытом между учащимися, что позволяет получить результат, обладающий высокой практической ценностью. 	<ul style="list-style-type: none"> • Высокий уровень квалификации преподавателя, который должен правильно организовать работу. • Дефицит самодисциплины учащихся для отработки и закрепления навыка/умения, полученного в ходе тренинга. • Психологический дискомфорт.
-----------------------------	--	---

Педагогика – наука, которая реагирует на все изменения социальных условий и требований, она создает все новые и новые подходы, средства, формы и методы обучения, воспитания и оценивания. В педагогике постоянно появляются новые подходы и взгляды на организацию процесса обучения. Рассмотренные в данной статье инновационные методы необходимо продолжать совершенствовать. Применяемые в педагогической практике методы оценивания должны быть выбраны согласно целям и с системой контроля в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева О.Ю. Реализация технологии «Портфолио» в процессе подготовки мастера профессионального обучения / О.Ю. Григорьева // Среднее образование. - 2014 г. - №5. - С. 36-38.
2. <http://www.ohansk-mmciit.narod.ru/4/43/ponyatiya.htm>
3. Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроках - потребность времени // Вестник МУ. 2012 г. - №7. - С. 42.
4. Полонский В.М. Инновации в образовании // Инновации в образовании. - 2007. - №2. - С. 4-7.

УДК 37.01:355.23

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ОФИЦЕРОВ В УСЛОВИЯХ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КҮНДЕЛІКТІ ҚЫЗМЕТ ЖАҒДАЙЫНДА ОФИЦЕРЛЕРДІҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРЫН ОҢТАЙЛАНДЫРУ

OPTIMIZATION OF INTERPERSONAL OFFICERS TRAINING UNDER CONDITIONS OF DAILY ROUTINE

Иванкова Н.В. - к.п.н., доцент

Абуов Е.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматриваются пути формирования педагогической готовности офицеров к решению конфликтной ситуации в воинской среде.

Аңдатпа

Бұл мақалада офицерлердің әскери ортада қақтығыс жағдайларды шешуге педагогикалық даярлығын қалыптастыру жолдары қарастырылады.

Annotation

This article focuses on improving the management of forming of pedagogical readiness of officers to permission a conflict situation in a military environment.

При всей важности личностных качеств и стиля деятельности офицера в детерминации психологической атмосферы в коллективе не стоит недооценивать и ответственность самих членов коллектива за её состояние.

Если личностный фактор оказывается существенным инструментом атмосферы совместной деятельности, проявляющейся в характере человеческих взаимоотношений, то понятна и та роль, которую играют совершенствование культуры этих отношений, оптимизация межличностного общения между офицерами в повседневной жизнедеятельности в процессе формирования благоприятного нравственно-психологического климата коллектива.

Безусловно, категория «общение» [1, 5-7] является довольно ёмкой и многоплановой, поэтому в данном параграфе будет сделан акцент на тех его аспектах, которые детерминируют состояние морально-психологического климата в офицерском коллективе.

О взаимопонимании между людьми, как подчеркивает Б.Д. Парыгин, можно говорить в различных смыслах, имея в виду совпадение, сходство или просто созвучие их взглядов на мир, их ценностных ориентаций, понимание индивидуальных особенностей друг друга, понимание или даже угадывание мотивов поведения и возможности вести себя так или иначе в какой-то конкретной ситуации, взаимопонимание как принятие исполняемых по отношению друг к другу ролей, взаимопонимание как взаимное принятие самооценки своих возможностей и способностей и т.д. [2, 317].

Составной частью культуры межличностного общения офицеров является не только понимание другого человека, но и понимание его отношения к себе или к другим людям как к партнёрам по общению, понимание самих отношений, складывающихся и развивающихся между общающимися людьми.

В связи с этим следует подчеркнуть важность формирования навыков и умений адекватного восприятия и оценки партнёра по общению, а также умения избегать ошибок, которые могут предостерегать на этом пути. Об одной из таких ошибок предупреждает, в частности, Б.Д. Парыгин - о поспешности выводов по первому впечатлению [2, с.317-319].

Это же обстоятельство отмечает и А.А. Бодалев: «Построив образ познаваемого человека на основе фиксирования характеристик его внешности, взаимодействующий с этим человеком субъект обычно не ограничивается таким знанием, он немедленно создаёт систему заключений об этом человеке, содержанием которых является констатация качеств, свидетельствующих о способностях человека или выражающих его отношение к различным сторонам действительности, а также говорящих об его определённой социально-групповой принадлежности и т.п.» [3, 5].

Оценка и реконструкция внутреннего мира воспринимаемого по его внешности, возможно, не была бы такой уязвимой, если бы она не осуществлялась на весьма субъективной почве жизненного опыта самого воспринимающего.

Этот опыт служит основой механизма идентификации [2, 319-321] (от латинского слова *identificare* - отождествлять), или приравнивания, уподобления людей друг другу. Идентификация включает в себя как бы два различных элемента: уподобление другого себе и уподобление себя другому.

Следующим важным условием оптимизации общения офицеров, совершенствования педагогической техники межличностного взаимодействия является *целесообразный выбор средств и методов общения.*

Средства межличностного общения достаточно многообразны. На данное обстоятельство в своё время обращал внимание ещё В.М. Бехтерев: «...Устное и печатное или писаное слово, мимика и жесты, и, наконец, действие, возбуждающее подражание, - вот те способы или средства, благодаря которым устанавливается общение в массе лиц и некоторы-

ми достигается установление известного взаимоотношения отдельных групп в общественных группах» [4, 11]. Среди них особое место занимают вербальные средства. В рамках развития педагогической техники межличностного общения следует выделить также необходимость *совершенствования культуры речи офицеров*, предполагающей умелое, свободное использование всех средств и выразительных возможностей языка [5, 13].

Как показывают наблюдения, эта задача требует решения на всех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетическом. *Лексическая культура*, отражая уровень владения словом, проявляется в таких показателях, как точность употребления слова, его выразительность и доступность. *Грамматическая культура* речи офицера демонстрирует правильность построения фразы и её доходчивость. *Фонетическая культура* заключается в правильности произношения, выразительности интонации, чёткости дикции и т.д. [6, 16].

Неотъемлемым звеном педагогической техники межличностного взаимодействия является *невербальный канал общения*. Как показывают исследования, в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют лишь 7 процентов, звуки и интонации - 38%, а 55 процентов составляет неречевое взаимодействие [7, 329]. Следовательно, важным условием оптимизации межличностного общения, совершенствования педагогической коммуникативной техники выступает *овладение всем арсеналом средств невербального взаимодействия*.

Как показывают наблюдения, нередко к недоразумениям в процессе общения приводят неосознанные нарушения межличностного пространства общающимися. Избежать их позволит знание и учёт *четырёх зон межличностного пространства* в межличностных контактах [8, 35].

Наряду с воспитанностью эмоциональной сферы личности, культурой эмоционального взаимодействия, педагогической техникой межличностного общения следующим важным условием оптимизации межличностных отношений офицеров, следует рассматривать *соблюдение педагогического такта, военно-педагогической этики во взаимодействии офицеров*. Теоретические и практические аспекты данной проблемы подробно исследованы в работах В.И. Вдовюка [9, 127-142].

Умение слушать является важнейшим показателем коммуникабельности человека и его общей культуры. На первый взгляд, это не такая уж и сложная задача. Вместе с тем, исследования показывают, что не более 10 процентов общающихся умеют слушать собеседника спокойно и целенаправленно. Принято считать, что при установлении контакта главная роль отводится говорящему, но анализ общения показывает, что слушатель - далеко не последнее звено в этой цепи.

Какие же причины мешают *правильно* выслушать партнёра по общению? Их можно выделить несколько.

Во-первых, отставание слова от мысли. Человек думает значительно быстрее, чем говорит. Мысленно офицер нередко предвосхищает сказанное, в силу чего ему становится скучно следить за смысловым содержанием речи собеседника, и он фактически «выключается» из разговора, или, что тоже не лучше, перебивает своего партнёра.

Во-вторых, иногда преобладает стремление дать собеседнику желательный для него ответ. Вызывается это разными моментами: ситуацией взаимодействия (жёсткие ролевые отношения), нежеланием дискутировать, просто симпатией к собеседнику. Словом, вместо того, чтобы слушать, в уме идёт прикидка, какой ответ целесообразнее дать.

В-третьих, неумение сиюминутную критику подчинить содержательному её рассмотрению. Вместо того, чтобы вначале выслушать собеседника, затем осмыслить услышанное, подвергнув его всестороннему анализу, а уж потом высказывать какие-то критические соображения, слушающий нередко начинает с последнего этапа. В результате, застряв на нём, пропускает часть важной информации и так и не доходит до собственно аналитического её разбора.

В-четвёртых, сталкиваясь с плохо понимаемой информацией (либо говорящий не может доходчиво объяснить суть дела, либо излагаемый материал сложен), чтобы не выглядеть тугодумом, офицер делает вид, что ему всё ясно, поддакивает, кивает головой, а сам

думает о чём-то другом. Могут быть и другие причины невнимательного слушания (антипатия к собеседнику, негативная установка, усталость и т.д.).

Неумение слушать собеседника приводит к возникновению недопонимания в отношениях, в первую очередь, потому, что искажается смысл посылаемой информации. В свою очередь недопонимание представляет собой определённый барьер на пути дальнейшего развития отношений. Избежать этого в определённой степени может помочь руководство *десятью правилами эффективного слушания*, сформулированными специалистом в области коммуникации К. Девисом.

В практике повседневного общения, как правило, реализуются следующие *виды слушания*: активное, пассивное, эмпатическое.

При *активном слушании* на первый план выступает отражение информации. Наиболее характерными приёмами, характеризующими активное слушание, являются постоянные уточнения правильности понимания информации, поступающей от собеседника, путём постановки уточняющих вопросов. Активное слушание обычно применяется офицерами в рамках институционального общения, а также в конфликтных ситуациях, когда собеседник ведёт себя агрессивно или демонстрирует своё превосходство. Типичной ошибкой офицеров при применении активного слушания, является чисто формальное следование правилам, без реального отражения содержания разговора. Приёмы активного слушания работают только тогда, когда партнёрами по общению учитывается ситуация, содержание разговора и эмоциональное состояние собеседников.

Если же один из собеседников, к примеру, находится в состоянии сильного эмоционального возбуждения, не контролирует свои эмоции, содержание разговора, то более эффективно может работать так называемое *пассивное слушание*. Здесь важно просто слушать партнёра, дать ему понять, что он не один, что его слушают и готовы поддержать. Лучше всего при этом действуют так называемые «угу-реакции»: «да-да», «угу», «ну конечно», кивание головой и т.п. Это объясняется тем, что эмоциональное состояние человека подобно маятнику: дойдя до высшей точки эмоционального накала, человек начинает как бы «спускаться» в обратный ход, успокаиваться, затем сила его чувств вновь увеличивается, дойдя до высшей точки, она снова падает и т.д. Если не вмешиваться в этот процесс, не «раскачивать» маятник дополнительно, то, выговорившись, собеседник успокоится и тогда уже с ним можно будет нормально общаться [10, 360]. В такие минуты важно избегать глухого молчания, так как оно может вызвать лишь дополнительное раздражение. Следует отметить, что пассивное слушание требует определённой душевной работы, способности понять эмоциональное состояние партнёра по общению, умения не впасть в аналогичное взвинченное состояние и не стать объектом его манипулирования.

В исследовании В.И. Вдовюка выявлены наиболее типичные *причины нарушения офицерами военно-этических норм*, которые негативно влияют в том числе и на морально-психологический климат в коллективе. В их числе:

- высокомерие во взаимоотношениях с подчинёнными, злоупотребления властью, мания величия, сознание непогрешимости;
- слабое знание военной психологии и педагогики, этических требований и норм поведения, стремление опереться только на собственный опыт и интуицию;
- понимание и знание существа основных профессионально-этических норм, но неумение владеть своими чувствами, настроением и поведением;
- грубость, бестактность со стороны того лица, в отношении которого была допущена неэтичность;
- недобросовестное выполнение своих служебных обязанностей военнослужащими, в отношении которого была допущена неэтичность;
- использование офицерами служебного положения в корыстных целях;
- неумение сдерживать себя в трудную минуту, в условиях больших нагрузок, под влиянием усталости и некоторые другие [11, 3].

К вышеперечисленным причинам можно также добавить следующие:

– рост нервного напряжения у части офицеров, обусловленного: отношениями с командиром подразделения (отметили 27% опрошенных в ходе настоящего исследования офицеров), неудовлетворённостью различными сторонами жизнедеятельности подразделения (25%); отношениями с сослуживцами (19%), служебными перегрузками (17%), недооценкой деловых и личностных качеств непосредственными начальниками (9%), проблемами семейного характера (7%);

– снижение уровня руководства воспитательной работой, обусловленное неукомплектованностью должностей офицеров-воспитателей кадрами специалистов, получивших профессиональное образование в ВВУЗ-ах гуманитарного профиля [11, 45]. Очевидно, что устранение предпосылок для возникновения вышеуказанных причин является неотъемлемой частью педагогического процесса, направленного на оптимизацию межличностных отношений в офицерском коллективе, формирование благоприятного социально-психологического климата.

Одним из условий устранения этих предпосылок, как свидетельствуют результаты формирующего эксперимента, является *целеустремлённая и систематическая работа офицеров по самосовершенствованию*, повышению общей и коммуникативной культуры.

Таким образом, одним из путей формирования готовности офицеров к разрешению конфликтных ситуаций в офицерском коллективе является оптимизация межличностного общения офицеров в рамках как институциональных, так и неинституциональных отношений. Условиями реализации данного пути выступают: 1) повышение культуры эмоционального взаимодействия, воспитание эмоциональной сферы личности, предполагающие преодоление барьеров психологической напряженности во взаимодействии между офицерами и сопровождающих эту напряжённость отрицательных эмоций; 2) совершенствование педагогической техники межличностного общения, предусматривающей определение наиболее эффективной стратегии межличностного общения, целесообразный выбор средств и приёмов воздействия на партнёра, повышение культуры речи, овладение всем арсеналом средств невербального взаимодействия; 3) соблюдение педагогического такта, военно-педагогической этики во взаимодействии офицеров, прежде всего в таких их проявлениях, как умение слушать собеседника, вежливости, доброжелательности и приветливости в общении с сослуживцами, конструктивном характере критики коллег по службе; 4) целеустремлённая и систематическая работа офицеров по самосовершенствованию, повышению общей и коммуникативной культуры, чему способствует целенаправленное педагогическое руководство этим процессом со стороны командиров, заместителей по воспитательной работе, психологов частей, других офицеров органов воспитательной работы. Создание условий для оптимального межличностного общения лежит в различных сферах: организационно-управленческой, воспитательной, образовательной, личностной и является одной из предпосылок предупреждения конфликтных ситуаций во взаимоотношениях офицеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панкратов В.Н. Культура общения офицера. - М.: Изд. «Академия», 1993. - С. 5 - 7.
2. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб.: Питер, 1999. - 317 с., 317-319 с., 319 - 321 с.
3. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л.: Лениздат, 1970. - 5 с.
4. Бехтерев В.М. Предмет и задачи общественной психологии как коллективной науки. - СПб.: Изд. центр «Наука», 1911. - 11 с.
5. Панкратов В.Н. Культура общения офицера. - М.: Изд. центр «Академия», 1993. - 13 с.
6. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - СПб.: СПбПИ, 1991. - 16 с.
7. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления: Учебное пособие. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 329 с.
8. Пиз. А. Язык телодвижений. - Нижний Новгород: НГРИ, 1992. - 35 с.

9. Вдовюк В.И. Военно-педагогическая этика и совершенствование профессионально этической подготовки советских офицеров: Дис. ... д-ра пед. наук. - М.: ВА СССР, 1983. - 127-142 с.
10. Вдовюк В.И. Военно-педагогическая этика советского офицера. - М.: Высшая школа, 1981. - 360 с.
11. Гончаров С.В. Формирование профессионального мастерства офицеров воспитательных структур частей ВВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: [б.и.], 1999. - 3., 45 с.

УДК 37.013.77

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

БИРТҰТАС ПЕДАГОГИКАНЫҢ ҮДЕРІСІ РЕТІНДЕГІ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ

MORAL EDUCATION AS A HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS

Повстан Л.А. - к.пс.н., доцент кафедры СПД, КУАМ
Ахметова Д.Б. - магистрант ПиП, КУАМ

Аннотация

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания, отражены этапы формирования нравственных установок, раскрывается содержание понятий нравственность, мораль, нравственные ценности. Представлен краткий обзор по развитию научных представлений о природе нравственного воспитания детей.

Аңдатпа

Мақала адамгершілік тәрбие мәселесіне арналған, оның қалыптасу кезеңдері көрсетілген, адамгершілік, мораль және адами қасиеттің мағынасы ашылған. Бала тәрбиесіндегі адамгершілік тәрбиесінің табиғатының ғылыми дамуына қысқаша шолу жүргізілген.

Annotation

The article is devoted to the problem of moral education with a multi-level character, reflected the stages of formation of moral, exposes the concept of morality, moral values. Presents a brief overview of the development of scientific ideas about the nature of moral education of children.

На современном этапе, в эпоху научно-технической революции, когда стала совершенно ясной необходимость использования достижений психологической науки в производстве и общественной жизни, особенно повысился интерес к проблемам нравственного воспитания, формированию социальных установок, поскольку они дают возможность учитывать роль «человеческого фактора в различных видах деятельности, в разнообразных проявлениях общественных отношений. Современным педагогам предстоит осуществлять нравственное воспитание зачастую вопреки общественным установкам. Для решения данной проблемы учителю требуется не только знание предметов и методика их преподавания, но и умение направить свою деятельность на нравственное воспитание в процессе учебной деятельности, используя любую возможность привлечения внимания учащихся к проблеме нравственных ценностей.

Нравственные ценности являются производными от ценностей общества и выступают как внутренние носители социальной регуляции, устойчивые мотивационные образования, которые проявляются, с одной стороны, в стремлении человека к отношениям и поступкам, соответствующим моральным нормам, с другой стороны, в осознании себя свободной, совестливой и ответственной личностью. И сегодня актуально высказывание А.С. Макаренко: «постарайтесь же сделать своих учеников свободными людьми, приучайте их действовать везде, где возможно, рассматривая вещи с точки зрения добра». Воспитание не

знает «неискоренимых влечений к злу»; эти самые влечения могут быть обращены на добро [1, 270].

Нравственные ценности – одна из форм проявления моральных отношений общества. «Под ценностью понимаются: во-первых, нравственное значение, достоинство личности и ее поступков или нравственные характеристики общественных институтов; во-вторых, ценностные представления, относящиеся к области морального сознания, - моральные нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья». Поступки людей имеют определенную моральную значимость потому, что они оказывают воздействие на общественную жизнь, затрагивают интересы людей, укрепляют или подрывают устой существующего общества, способствуют или противодействуют социальному прогрессу. В силу социального значения действий людей общество регулирует их поведение посредством нравственных отношений, предъявляет к людям моральные требования...отсюда и возникает в поступках моральная Ценность (положительная или отрицательная): действие, отвечающее нравственным требованиям, представляет собой добро; противоречащее им – зло. Из этого следует, что, во-первых, ценностные характеристики действий людей носят исторически конкретный характер, обусловлены социальной жизнью, во-вторых, моральная Ценность может характеризовать только общественные явления» [15, 375].

Таким образом, ценностями называются обобщенные представления о чем-то предпочтительном, на них ориентированы нормы и принципы, подчиняющие поведение человека. Ценности можно подразделить на предметные (природные) и социально-культурные явления, актуальные и потенциальные предметы человеческой деятельности, субъективные критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок и закрепляются в общественном сознании как идеи, идеалы, принципы, цели деятельности и служат её ориентациями.

Формирование нравственных ценностей в онтогенезе предполагает развитие у ребенка эмоционального отношения к происходящим событиям, явлениям, чувствительности к внутреннему конфликту между общечеловеческим и личным интересом как источнику его нравственной деятельности. Нравственные чувства представляют собой особую группу чувств. Они формируются в результате сложного развития представлений ребенка о плохом и хорошем, о должном и недопустимом через осознание общественных и социальных норм. Развитие нравственных чувств осуществляется по механизму саморефлексии, через осознание своих поступков, своих чувств, своих переживаний по поводу тех или иных явлений общественной жизни, различных вариантов своего поведения, поведения окружающих людей. Развитие нравственных ценностей всегда сочетается с развитием эмоциональной сферы и определяется как единство моральных знаний, принципов и нравственных чувств, предполагает постоянное осознание и осмысление личностью своего нравственного поведения в обществе. Высшей формой проявления нравственных ценностей, усвоенных индивидом, являются нравственные привычки и убеждения, которые определяют выбор форм, методов, средств деятельности [3, 8].

К разряду непреходящих ценностей, не имеющих исторических и государственных границ, относятся общечеловеческие нравственные ценности. Они-то в первую очередь и определяют собой цели воспитания на всех этапах социальной истории. Такие цели связаны с понятиями добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе. Это еще и духовность, свобода, ответственность личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, порядочность, скромность, человечность, бескорыстие, доброта [4, 378].

Норма моральная (лат.*norma* - правило, образец) - одна из наиболее простых форм нравственного требования, выступает как элемент моральных отношений и как форма морального сознания. С одной стороны, это норма поведения, обычай, постоянно воспроизводимый в однотипных поступках множества людей как нравственный закон, обязательный для каждого человека в отдельности. Моральным сознанием Н.М. формулируются в виде повеления, равно обращенного ко всем людям, которые они должны выполнять неукоснительно в самых различных случаях. Примером здесь могут служить некоторые из так назы-

ваемых «Десяти заповедей», изложенных в Библии («Почитай отца и мать твоих», «Не убий», «Не укради» и т.д.) [14, 211].

Нормы нравственные - вид социальных норм, регулирующие нравственное поведение и взаимоотношения людей. Служат основанием оценки их поступков [16, 77]. Нравственность состоит в осознании выполняемых личностью тех или иных моральных норм и требований на основе внутренней потребности и способности следовать им в каждый данный момент своей жизни и деятельности. Нравственность - усвоенная и принятая личностью мораль. Нравственность определяется сферой поступков по отношению к другим людям. Однако, нравственность не является врожденным свойством, к нравственности ребенок приобщается в процессе своего развития, в ходе своего общения с родителями, сверстниками, социумом.

Нравственность ребенка - это совокупность его сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением моральных норм и требований. Правила и требования морали только тогда станут нравственными характеристиками, когда они начнут проявляться в поведении и неуклонно соблюдаться. Поскольку человек всегда оценивается с точки зрения морали, ценностей, норм и эталонов, принятых в социуме, нравственность можно выделить как образующее личность начало. И.С. Якиманская считает важнейшей целью воспитания ориентацию школьника, прежде всего, «на ценности, чем на конечные цели (главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть»)».

Моральные нормы, выработанные человечеством в ходе многовековой истории, сохраняют значение и в современном обществе, для всех людей, независимо от принадлежности к той или иной религии, национальности, социального статуса. Моральные представления относятся к идеологии общества, в них отражаются интересы и потребности определенных социальных классов. Моральная воспитанность - свойство личности, определяемое уровнями моральной воспитанности [4, 157].

Нравственное воспитание - это формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения.

Нравственный человек, тот, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения, не имеющие ничего общего с механическим подчинением, вынуждаемым только внешними обстоятельствами и требованиями.

Связь между мыслью и действием, характером и поведением, внутренним миром человека и его общественными деяниями в течение длительного времени привлекала внимание философов, теологов и просветителей. В основе большинства учений, подходов к консультированию и методик воспитания детей лежит мысль о том, что наше поведение в обществе определяется нашими убеждениями и чувствами, и для того, чтобы изменить поведение, нужно изменить убеждения и совершенствоваться и укреплять социальные чувства справедливости, долга, ответственности, милосердия, гуманности, т.е. вырабатывать у ребенка определенные установки.

Изучение установок близко существу социальной психологии и было одним из первых объектов её внимания. Исследователей всегда интересовало, в какой мере наши установки влияют на наши поступки. Справедливость этого принципа подтверждается результатами многих исследований. Установки исполнителей разных социальных ролей формируются под влиянием поступков, предписываемых этими ролями.

При исследовании личности в социальной психологии важнейшее место занимает проблема социальной установки. Если процесс социализации объясняет, каким образом личность усваивает социальный опыт и вместе с тем активно воспроизводит его, то формирование социальных установок личности отвечает на вопрос: как усвоенный социальный опыт преломлен личностью и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках личности.

В психологии термин «установка» имеет свое собственное значение, свою собственную традицию исследования, и необходимо соотнести понятие «социальная установка» с

этой традицией [5, 353-354].

Проблема установки была специальным предметом исследования в школе Д.Н. Узнадзе. Внешнее совпадение терминов «установка» и «социальная установка» приводит к тому, что иногда содержание этих понятий рассматривается как идентичное. Тем более, что набор определений, раскрывающих содержание этих двух понятий, действительно схож: «склонность», «направленность», «готовность». Вместе с тем необходимо точно развести сферу действия установок, как их понимал Д.Н. Узнадзе, и сферу действия «социальных установок». Напомним определение установки, данное Д.Н. Узнадзе: «установка является целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией» [2, 354].

Мы видим, что установка создается не на основе наличия одной только потребности или одной только объективной ситуации: для того чтобы она возникла как установка к определенной активности, нужно, чтобы потребность совпала с наличием ситуации, включающей в себя условия для ее удовлетворения [6, 354].

Психологически воспитание во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Напомним, что социальная установка имеет три компонента: знания, эмоции и действия. Соответственно, воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение (указание на желательные в связи с этим практические действия в отношении объекта установки) [7, 410].

В психологии социальные нормы анализируются как нормативно одобряемые формы поведения, ожидаемые от человека, занимающего определенное место в системе общественных отношений [8, 108].

Нормы социальные (англ. norms; от лат. Norma-мерило, руководство, правило, закон, образец), - конвенциональные (т.е. принятые в определенной группе или общности) правила, предписывающие или запрещающие какое-либо поведение, деятельность, действие [9, 337]. Нормы социальные - совокупность норм, регулирующих поведение человека в обществе, коллективе, ее взаимоотношения с обществом и другими людьми [12, 77].

Человек не рождается нравственным или безнравственным, он становится таковым в процессе взаимодействия с окружающим миром, в процессе нравственного воспитания. Ребенка с раннего возраста вводят в мир принятых норм, где он получает представление о том, что является добром или злом. Знание норм преломляется через собственное отношение индивида к этому знанию. Каждый из нас с детства усвоил, что сквернословить – это плохо, нельзя прогуливать уроки в школе, нельзя оставлять после себя мусор в лесу и т.д. Многие из нас воспринимают эти и другие установки как нечто абстрактное, не имеющее прямого отношения лично к себе. Для того, чтобы человек принял нравственные нормы как свои, он должен получить собственный нравственный опыт. Только благодаря опыту человек вырабатывает собственные нравственные установки. Нравственные установки являются основой для пробуждения совести (специфического нравственного переживания), внутреннего закона.

Нравственное воспитание включает:

- формирование сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества;
- ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности;
- превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств, высокой культуры поведения как одной из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек [10, 103].

Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. Формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Необходимо создание материальных возможностей, объективных социальных условий в целях реализации открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. Реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования развитой личности. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности процесса воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития.

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный педагогический процесс. Нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Нравственное воспитание личности – сложный и многогранный процесс, включающий педагогические и социальные явления.

Нравственное развитие личности ребенка определяется следующими образующими: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка. Первостепенное значение для развития ребенка как социального существа имеет знание нормативов поведения. Через общение с окружающими (взрослыми, сверстниками, детьми других возрастов) ребенок усваивает социальные нормы поведения. Усвоение норм предполагает, во-первых, что ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение, во-вторых, что у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения. Усвоение норм предполагает, что ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам [11, 270].

Таким образом, нравственность – это совокупность осознанных ценностных социально-значимых установок и глубоко осмысленных, привычных форм поведения в соответствии с принятыми в социуме моральными нормами и требованиями.

Нравственные убеждения рассматриваются как единство этических знаний и чувств, понимания и переживаний, обеспечивающих в своей совокупности психологическую готовность личности к соответствующим практическим действиям. Нравственные убеждения являются внутренними регуляторами нравственного поведения, определяют его общую мотивационную направленность [13, 9].

Нравственное развитие личности ребенка определяется следующими образующими: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка. Первостепенное значение для развития ребенка как социального существа имеет знание нормативов поведения. Ребенок усваивает социальные нормы поведения через общение с окружающими. Усвоение норм предполагает, что, во-первых, ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение, во-вторых, что у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения. Усвоение норм предполагает, что ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

Итак, нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Нравственное воспитание личности – сложный и многогранный процесс, включающий педагогические и социальные явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1983. - 840 с.
2. Рубинштейн С.Г. Бытие и сознание. - М., 1975.

3. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. - М., 1997. - 333 с.
4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985 г. - 64 с.
5. Рубинштейн С.Г. Бытие и сознание. - М., 1975.
6. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. - М., 1997. - 333 с.
7. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985 г. - 64 с.
8. Канапацкий А.Я. Духовность как онтологическая компонента истинности человека / А.Я. Канапацкий // Социально-гуманитарные знания. - 2004. - №2. - С. 201-211.
9. Марьясова Н.В. Психология духовности: учеб.пособие по психологии : [для студентов психол. фак.] / Марьясова Н.В. - Хабаровск: Б.и., 2002. - 134 с.
10. Ильичёва И.М. Психология духовности / И.М. Ильичёва. М.: Изд. МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2003. - 144 с.
11. Собчик Л.Н. Проблема духовности в психологии // <http://bibliopsy.narod.ru/sob1.html>
12. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2010 г.
13. «О концепции этнокультурного образования в РК»: распоряжение Президента от 15 июля 1996 г. №3058.
14. Концепция государственной молодежной политики в области образования в РК: Утверждена распоряжением №73 Президента Республики Казахстан от 28 августа 1999 года //Казахстанская правда. - 1999. - 28 сентября.
15. «Концепция по нравственно-половому воспитанию в РК» Концепция Правительства от 21.11.2001 N 1500.
16. Концепция гуманитарного образования в Республике Казахстан. - Алматы, 1994.

УДК 37.015.3

КОПИНГ – ПОВЕДЕНИЕ КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЖҮРІС-ТҮРІС КОПИНГІ КӘСІБИ ҚЫЗМЕТТІҢ ТАБЫСТЫЛЫҒЫНЫҢ КРИТЕРИЙІ РЕТІНДЕ

COPYING BEHAVIOR AS CRITERION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

Повстан Л.А. - к.пс.н., Курманова Р.К. - магистрант КУАМ

Аннотация

В данной статье рассматривается копинг – поведение как критерий успешности профессиональной деятельности, перспективность и результативность его применения.

Аңдатпа

Бұл мақалада жүріс –түріс копингі кәсіби қызметтің табыстылығының критерийі, перспективті, оны қолданудың нәтижелілігі ретінде қарастырылады.

Annotation

The author of this article considers coping behavior as criterion of successful professional activity, perspective and effectiveness of its application.

Быстрое изменение природной и социальной среды заставляет человека искать новые формы и алгоритмы поведения, позволяющие выжить в новой ситуации, адаптироваться к ней, используя при этом свой прошлый жизненный опыт, умственные способности, творческий потенциал, активность и инициативность. В жизни каждого человека возникают такие ситуации, которые требуют от него повышенной концентрации

сил и эмоций.

Проведение исследований, наблюдений в процессе психологического сопровождения деятельности сотрудников полиции, можно утверждать что для них подобные ситуации в том числе и экстремальные составляют неотъемлемую часть профессиональной деятельности.

В рамках проводимых психокоррекционных и психопрофилактических работ, большой интерес представляет «копинг-поведение».

Данное направление является одним из интересных направлений в психологической науке возникшей сравнительно недавно. Появление этого направления обусловлено тем, что в процессе жизнедеятельности человек неизбежно сталкивается с различными трудными жизненными ситуациями, и рассмотрение этого аспекта заключается в совладающем поведении или умении преодолевать трудности. Проблема «копинга» (совладания) личности возникла в психологии во второй половине XX века. Автором данного термина является Абрахам Маслоу [1]. Понятие «coping» происходит от английского «cope» (преодолевать). В современных зарубежных источниках применяются понятия «активный копинг», «преобразующий копинг», «регрессивный копинг», «копинг, направленный на избегание».

Первоначально понятие «копинг-поведение» использовался в психологии стресса, а в настоящее время охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций. Копинг представляет собой целенаправленный, конструктивный и осознанный способ реагирования. Совладание с трудной жизненной ситуацией ведет к накоплению опыта преодоления и в результате – к личностному росту. Механизмы защиты способствуют снижению эмоционального напряжения, чувства тревоги, и влияют на сохранение гармоничности и уравновешенности структуры личности [2].

Психологическое предназначение копинга заключается в адаптивности человека к требованиям ситуации. По мнению российского исследователя В.А. Иванникова [3], думая о возникшей проблеме человек, проигрывает ее в воображаемых ситуациях, обдумывает возможные варианты выхода из нее, прогнозирует свои дальнейшие действия, причем каждый проигранный вариант несет определенную эмоциональную нагрузку – состояние удовлетворения или чувство тревоги, вины, внутреннего дисбаланса и т.д.

Таким образом, внутри индивида происходит процесс обживания смысла совладания, которые разворачиваются как некоторые программы поведения, в процессе проживания, наполняющиеся эмоциональным содержанием. Важным в этом процессе является многократный возврат к трудной ситуации, позволяющий человеку выверить свою линию жизни и создать необходимую для совладания эмоциональную напряженность. В процессе такого рефлексивного обдумывания, проживания проблемы, у человека возникает мобилизация ресурса совладания. Она проявляется как программа поведения и их рефлексивное проживание, в процессе которого происходит не только наполнение эмоционально-ценностным содержанием, но и побуждением к совершению необходимых действий. В рамках данного направления, созданы методы, изучающие ее проявление и программы, влияющие на повышения умения преодолевать трудности.

Известный американский психолог Сальваторе Мадди [5] использует следующую модель жизнестойкости: взаимосвязи между социальной поддержкой, трансформационным совладанием, практиками здоровья и самой жизнестойкостью.

На основе этих моделей им разработан тренинг жизнестойкости, основанный на предположении, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни. Это система убеждений, которая может быть развита. Понятие жизнестойкости аналогично понятию «отвага быть» и предполагает готовность «действовать вопреки» - вопреки тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» и т.д.

Жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных

компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

При работе со стрессом С. Мадди отдает предпочтение групповой работе. Тренинг проводится в небольших группах по 6-8 человек. В первоначальном варианте тренинг жизнестойкости занимал 15 часов и включал в себя три основных техники:

1. Реконструкция ситуаций. При использовании этой техники акцент ставится на изображение и разрешение проблемы. Определяются ситуации, воспринимаемые как стрессовые, далее обучающийся узнает о формируемых им самим скрытых допущениях, и какие шаги могут облегчить ситуацию. В рамках реконструкции ситуаций использовалось представление лучших и худших альтернатив ситуации.

2. Фокусирование. Применяется в случае невозможности прямой трансформации стрессовых обстоятельств и представляет собой поиск плохо осознаваемых эмоциональных реакций (в особенности препятствующих принятию решения) путем обращения к «внутреннему смыслу». Целью является эмоциональный инсайт, способствующий обращению стрессовых ситуаций в возможности.

3. Компенсаторное самосовершенствование. Если трансформации ситуации произойти не может, делается акцент на другой проблеме, которая как-то связана с данной. Ее решение побудит человека уделять внимание тому, что можно изменить (так как невозможно контролировать все).

Впоследствии С. Мадди совместил практики здорового образа жизни, социальную поддержку (за счет работы в группе) и собственно тренинг жизнестойкости. Результатом явилась программа повышения жизнестойкости, включающая:

- обучение расслаблению (техники релаксации, АТ и т.д.);
- обучение правильному питанию;
- обучение совладанию (используются техники решения проблем и эмоционального инсайта);
- использование социальной поддержки (в основном обучение навыкам общения);
- физические упражнения (сведения об использовании упражнений в целях улучшения здоровья и эффективности деятельности);
- контроль вредных привычек (курение, переедание и т.п.);
- предупреждение рецидива (контроль в течение года).

Изучение психических состояний и способов их саморегуляции, в рамках концепции совладающего поведения, является, на наш взгляд, востребованным направлением, т.к. любые существенные изменения внешней среды влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности человека, характер переживаний и многое другое.

Для исследования копинг – поведения, уровня жизнестойкости имеются ряд различных научно апробированных методик, в их числе опросник созданный в 1984 году Сальваторе Мадди и впоследствии адаптированный Д.А. Леонтьевым [4] тест жизнестойкости и изучает способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешность деятельности. Методика включает в себя шкалы: вовлеченность, контроль и принятие риска. В данной методике *вовлеченность* определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. *Контроль* представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. *А принятие риска* - убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного.

Для исследования копинг – поведения применяется ряд других методик. Например, Бернский опросник «Способы преодоления критических ситуаций» Heim E., психодиагностическая методика «Индикатор стратегий преодоления стресса» созданный в 1990 году Amirhan J.H. и в 1994 году адаптированный В.М. Ялтонским.

Формирование копинг – стратегий охватывает широкий круг проблем, существующий в любой сфере деятельности, это и успешность выхода из конфликтных ситуаций, и

способность справляться с экстремальными ситуациями, и эффективное решение внутриличностных и межличностных проблем и т.д.

Формирование жизнестойкости у личности путем выработки у личности целенаправленного, конструктивного и осознанного способа реагирования, и готовность «действовать вопреки» - вопреки тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» и т.д. И важным здесь является обучение сотрудников тому, что происходящие в его жизни события пусть даже и с неудачным результатом, тоже могут иметь пользу в создании внутренней модели поведения «как действовать в аналогичной ситуации успешно». Ведь существует такой факт, что человек наученный горьким опытом, не всегда повторно стремится рисковать и преодолевать трудную ситуацию, следуя известной поговорке «обжегшись на молоке, дуют на воду».

Формирование копинг – стратегии является перспективным и актуальным, как в сохранении психического здоровья, так и успешности в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрахам Маслоу. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. 2008. Изд. Питер.
2. Абрахам Маслоу А. Психология бытия. Пиковые переживания. Рефл-бук, Ваклер, 1997.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
4. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М.: Смысл, 2006. - 63 с.
5. Сальваторе Мадди. Теории личности. Сравнительный анализ. СПб.: Изд. Речь. 2002.

УДК 371.263

ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ БАҒЫТТАН ҚАЛЫПТАУЫ

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF CREATIVE DIRECTION OF CHILDREN IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Абишева С.И. - к.п.н., КУАМ

Жусупова Г.К. - магистрант специальности «Педагогика и психология»

Аңдатпа

Мақалада қосымша білім мекемесінің жұмысында өзгешеліктері қарастырылады, шарттарды тұлғаның, оның түрлі зейінінің бірегейлігінің дамуы үшін жасайды.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности работы учреждений дополнительного образования, которые, создают условия для развития уникальности личности, ее различных способностей.

Annotation

The article discusses features of work of establishments of additional education are examined create terms for development of unicity of personality, her different capabilities.

Внешкольные учреждения стали одним из основных воспитательных институтов социума с конца 90-х гг. XX века, усиливается их методическая роль в распространении педагогических знаний, в пропаганде наиболее активных форм воспитательного воздействия по месту жительства, в индивидуализации работы с неблагополучными детьми. Кроме того,

усиливается их роль в координации всей воспитательной работы в социуме. Этот период характеризуется качественно новым научно-практическим поиском путей совершенствования управления социально-педагогической деятельностью учреждения и его финансово-экономической основы [1, с.23].

Каждое образовательное учреждение, независимо от его организационно-правовой формы, типа и вида, является неотъемлемым элементом системы образования, вместе с органами управления образованием и совокупностью преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности.

Основные задачи учреждения дополнительного образования:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей в возрасте преимущественного от 6 до 18 лет;
- адаптация к жизни общества;
- формирования общей культуры;
- организация содержательного досуга [3, с.4].

Учреждения дополнительного образования детей - социально-педагогическая система, которая создана обществом, функционирует на основе социального заказа, выполняет определенную миссию, оказывает широкий спектр разнообразных услуг, удовлетворяет постоянно изменяющиеся индивидуальные, социокультурные, образовательные потребности детей, обеспечивает учащимся свободу выбора видов, форм деятельности и детских объединений по интересам. Освоение новых социальных ролей, опыта, неформальное общение, формирование познавательных интересов, а также создает условия для творческого развития каждого ребенка, его адаптация к социальным изменениям и приобщения к культурным ценностям.

В настоящее время система дополнительного образования детей находятся в стадии развития, несмотря на многие сложности. Одновременно в обществе растет понимание необходимости восстановления духовных основ жизни, сохранения и приумножения культуры своего народа. Увеличивается роль психологического, личностного фактора в жизни и профессиональной деятельности, приходит осознание важности постоянного самообразования и творческого совершенствования. Решение этих задач во многом зависит от эффективного использования возможностей дополнительного образования, которое является важным фактором гуманизации всей системы образования. Дополнительное образование создает условия для развития уникальности личности, ее различных способностей. Именно в этой сфере возможно организовать личностно-равноправное общение ребенка и взрослого, их совместную творческую деятельность [4, с.34].

В последние годы развернулась серьезная научно- методическая работа, благодаря которой дополнительное образование получило теоретическое обоснование. Наиболее важные положения были выдвинуты в работах В.В. Беловой, В.А. Березиной, А.К. Бруднова, О.Е. Лебедева, М.Б. Коваль, В.И. Панова, Г.Н. Поповой, А.И. Щетинской и др. Проблемы истории организации внешкольных учреждений исследованы в трудах нашими современниками Лепешевым Д.В., Тесленко А.Н., Вульффовым Б.З. и другими [5, с.62].

Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова предлагают следующие приоритетные идеи дополнительного образования:

1. Свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности. Важно то, что ребенок, приходя в клуб, секцию, кружок, имеет право руководствоваться разными целями. Они могут быть не только образовательными, но и определяется стремлением быть вместе с друзьями, жаждой общения с новыми людьми.

2. Ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка. Предмет или сфера деятельности «приближается» к ребенку. Ему дают возможность определить собственный образовательный путь, что по сути дела означает, что педагог, приглашая ребенка включиться в ту или иную деятельность, обеспечивает ему условия реализации собственных интересов, развитие его индивидуальных способностей. Достижения и того и дру-

гого должны расцениваться по шкале их собственных возможностей, а не в сравнении с другими.

3. Возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка: обеспечение «свободы от» от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, в том числе и защиты от собственных комплексов) и воспитания «свобода для» условий творческой самореализации.

4. Единство обучения, воспитания, развития. В воспитании преобладают ценностно-ориентационный, мотивационный, поведенческий, эмоциональный компоненты. В процессе воспитания человека обретает опыт. Принимает нравственно-эстетическое отношение и способы поведения как объективные нормы, общепринятые стандарты.

5. Практико-деятельностная основа образовательного процесса. Выражается не только в том, что ребенок принимает участие в создании конкретного творческого продукта, но пытается самостоятельно решать жизненно для него проблемы. Поэтому в дополнительном образовании большое внимание уделяется личному опыту ребенка, который обязательно учитывается при определении содержания занятий и форм практической работы.

В дополнительном образовании выделяют следующие функции:

- ценностно-ориентационная, направленная на освоение ребенком социальных, культурных, нравственных ценностей через систему личностно-значимой деятельности;

- коммуникативная, позволяющая расширить круг общения. Узнать правила и формы сотрудничества, уважительного отношения к партнерам, умение вести диалог;

- социально-адаптационная, обеспечивающая ребенку умение решать реальные жизненные проблемы, становиться активным человеком сообщества, приобретать качества гражданина; гармонизировать свои отношения с обществом, группой, отдельными людьми;

- психотерапевтическая, создающая комфортные отношения в коллективе, где ребенок имеет право на ошибку, где он может пережить ситуацию успеха, но где нет постоянного оценивания и не имеют значения его неудачи в школе;

- профориентационная, позволяющая подрастающему человеку достаточно рано получить представление о мире профессий, усилить свои стартовые возможности в сфере трудовой деятельности, снизить риск неверного определения своего профессионального пути;

- рекреационная, восполняющая психофизические силы человека, способствующая восстановлению творческой и социальной активности, помогающая организации содержательного досуга;

- культуuroобразующая, способствующая активному включению ребенка в самые разные пласты культуры (национальной и мировой), позволяющая не только расширить свой культурный кругозор, но и освоить продуктивные способы обогащения культурного окружения [2, с.58]. Обновление системы образования в Казахстане, повлекшее за собой возникновение различных типов школ, ставит перед системой дополнительного образования определенные проблемы по развитию дошкольника. Работа с дошкольниками строится на основе нескольких содержательных блоков: творчество, культурно-развивающий досуг, социальный опыт. Организуемые предусматривают сохранение и укрепление физического и психического здоровья дошкольников, увеличение словарного запаса, развитие речи и в целом развитие деятельности и сознания детей с учетом накопленного жизненного опыта.

Сфера дополнительного образования занимает особое место в творческом развитии детей. С точки зрения создания творческой атмосферы, организации общественно полезной деятельности, общения по интересам она не имеет аналогов. Учреждения дополнительного образования, как никакие другие, способны на подбор и предложение соответствующих склонностям детей видов деятельности, создание ситуаций успеха, обеспечивающих творческую мотивацию, взаимообогащающее межличностное общение. В силу своей специфики они интегрируют потенциалы многих социальных институтов воспитания; не случайно во круг них сосредотачивается и работа с детьми по месту жительства.

Каждый ребенок представляет собой неповторимую в своем своеобразии человеческую личность. Благодаря специфическим для данного ребенка внешним и внутренним

условиям развития, особенностям личной биографии, в процессе которой у него накапливается собственный опыт поведения и отношений с окружающими людьми, у этого ребенка формируются индивидуальные, только ему одному присущие особенности личности, например специфические в каждом отдельном случае соотношения между возможностями и потребностями ребенка, особенности его эмоциональной сферы, свойственные ему черты характера, а также то особое сочетание всех сторон личности ребенка, которое и создает его индивидуальный облик и делает его непохожим ни на кого из других детей.

Воспитание творческой направленности личности детей школьного возраста рассматривается на основе общих закономерностей восприятия окружающего мира, открытых в философии и касающихся процесса восприятия мира искусства: характера осмысления информации о действительности; системы ценностных ориентации по взаимодействию с различными областями социальной действительности [6, с.26].

Творческая направленность личности – это совокупность креативных представлений человека о себе и способах их проявлений. Творчески направленной личности присущи такие качества, как:

- активно-преобразовательное отношение к миру;
- чувствительность к проблеме;
- чувство новизны;
- жажда познания;
- способность разрешать противоречия по принципу целесообразности и оптимальности.

Эти качества определяют относительно устойчивое поведение человека в разнообразных жизненных ситуациях.

Для формирования творческой направленности личности учащихся имеются генетические предпосылки, которые в педагогике определяются как ее творческий потенциал.

Творчество, творческий потенциал – это проявление заложенной природой социальной, духовности человека, его уникальности и неповторимости, которые присущи ему как представителю Homo Sapiens. Они осознаются как ценности гуманистической педагогики.

Направленность выступает как совокупность устойчивых мотивов и жизненных целей человека, складывающихся на основе потребностей и мировоззрения, которые проявляются в деятельности. Они взаимосвязаны, а сама направленность выражает в единстве всю личность, которая проявляется в социальном взаимодействии с другими людьми. Профессиональная направленность личности проявляется у человека в его отношении к профессиональной деятельности. Она обусловлена социально-историческими условиями развития общества, особенностями профессиональной деятельности, реальным социальным взаимодействием и тем, как это психическое свойство формировалось у будущего специалиста на предшествующих этапах жизненного пути. Для утверждения личностно ориентированной парадигмы необходимо создать учащимся такие условия, в которых они испытывали бы свободу выбора направлений своей деятельности и получали бы квалифицированную поддержку по любому направлению. Это может быть достигнуто, на наш взгляд, организацией системы дополнительного образования. Наилучшие условия для развития могут быть созданы во внешкольных учреждениях, поскольку они полностью свободны от жестко регламентируемых обязательных учебных программ. Дополнительное образование позволяет выстроить единое культурно-образовательное пространство всестороннего и гармоничного развития личности путем интеграции с базовым образованием. Сеть учреждений дополнительного образования может внести основной вклад в выполнение социального заказа дополнительных образовательных программ различного уровня, предназначенных для различных категорий и групп населения.

Такое мастерство и культура - объективная необходимость внешкольного педагогического процесса. Его цель в том, чтобы направлять и регулировать духовную жизнь детей, слаженно взаимодействовать в совместном стремлении к созданию личности, к увеличению возвышенной позитивно-творческой, трудовой, духовно-нравственной деятельности.

Таким образом, цель учреждения дополнительного образования на современном этапе - правильная и эффективная организация свободного времени подрастающего поколения. Она призвана способствовать осуществлению поставленных задач: постоянное развитие творческого потенциала юношей и девушек; выявление и раскрытие общественно-полезных интересов молодежи, максимальное содействие их реализации в самых различных сферах жизнедеятельности; профессиональная ориентация молодых людей с учетом их склонностей, способностей, интересов; повышения уровня культурного, интеллектуального и нравственного развития молодых людей. Предоставляя ребенку право приобретения дополнительных знаний, творческих навыков и умений, внешкольные учреждения способны решать вопросы, которые по своей значимости и масштабу выходят за рамки возможностей других воспитательных структур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. - 1997. - №9.
2. Голованов В.П. Ценности дополнительного образования детей на современном этапе // Воспитание школьников. - 2010. - №8. - с. 57-62.
3. Дополнительное образование детей в Российской Федерации. Сборник нормативно-правовых документов. М., 1995. - 68 с.
4. Егорова А.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в России // Воспитание школьников. - 2009. - №6. - с. 33-36.
5. Лепешев Д.В., Тесленко А.Н. Социализация личности подростка в условиях детского оздоровительного центра: монография [текст]. - Астана, 2009. - 176 с.
6. Зимина А.Н. Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности. - автореф. 13.00.01, д.п.н.

УДК 37.018

БАЛАЛАР МЕН АТА-АНАЛАР ҚАТЫНАСЫНЫҢ ОҚУШЫЛАР ТҰЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУҒА ЫҚПАЛЫ

ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

INFLUENCE OF CHILDREN-PARENTS' RELATIONSHIP ON PUPILS PERSONALITY FORMATION

Рахметова О.В.
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова

Аңдатпа

Бұл мақалада мектептің тәрбие жүйесінде балалар мен ата-аналар қатынасының оқушылар тұлғасын қалыптастыруға ықпалы қарастырылады.

Аннотация

В данной статье рассматривается влияния детско-родительских отношений на формирование личности школьников в воспитательной системе школы.

Annotation

The article considers an influence of children-parents' relationship on pupils personality formation in educational system of the school.

Современная семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук: психологии, педагогики, социологии, демографии, экономики. Специалисты изучают семью в разных направлениях, но практически каждый из исследователей отмечает важную роль детско-родительских отношений.

Под детско-родительскими отношениями мы будем понимать один из видов человеческих отношений, который включает в себя систему разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку и ребенка по отношению к родителям, особенности их поведения, восприятия, понимания и оценок друг друга [1].

Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений сильной эмоциональной значимостью, амбивалентностью, неоднозначностью и противоречивостью.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики.

Исследование детско-родительских отношений, влияющие на формирование личности школьников проводилось на базе средней школы г. Кокшетау в 2013 году. Возрастные границы выборки испытуемых: от 10-12 лет включительно.

В нем проводились беседы, воспитательная деятельность, тренинги, игры, упражнения с игровыми элементами, связанные с формированием личности учащихся, служащие педагогическим обоснованием формирующих возможностей предлагаемых форм воспитательной работы, разбираемой проблемы.

Целью данного этапа экспериментального исследования является выявление влияния детско-родительских отношений на формирование личности школьников. Экспериментальная работа по исследованию формирования личности в младшем подростковом возрасте школьников.

Целью проведения экспериментальной части, является определение формирования личности учащихся в среднем звене современной школы.

При обработке результатов использовались критерии достоверности, разработанные автором методики. Результаты исследования, признанные недостоверными, а также результаты, имеющие сомнительный характер, исключались из исследования. Остальные проходили дальнейшую, в том числе и статистическую, обработку.

Для решения вопроса о динамике изменений, произошедших в компонентном составе и общем уровне формирования личности за определенный временной промежуток, проведено исследование, включающее в себя два этапа.

Анкетирование проводилось при помощи разработанной анкеты, направленной на выявление формирования личности, посредством влияния детско-родительских отношений, в процессе обучения и общения, с учителями, родителями и сверстниками.

При планировании опытно-экспериментальной работы по формированию личности как интегративного, эмоционального качества личности подростков, были учтены возрастные особенности и специфика становления личностной сферы учащихся в педагогической опоре на возможности воспитательной системы образовательного учреждения.

В этой связи была определена общая схема исследования, включающая три этапа: констатирующий, формирующий и контролирующий.

На констатирующем этапе проводился анализ существующей методической литературы по формированию личности школьника, посредством детско-родительских отношений, были разработаны критерии, уровни и этапы формирования личности, выявление исходного уровня развития личности. Для решения поставленных задач проводилось анкетирование, тестирование, беседы с учителями, родителями, подростками, администрацией школы.

На данном этапе использовались следующие методы: наблюдение, эксперимент по формированию социального типа личности подростков, с помощью ролевых игр, психологических игр, дискуссионных игр и методов психологической поддержки.

Последний и завершающий этап является – контролирующий, который посвящен оценке эффективности коррекционной работы по формированию личности школьников, посредством родительско - детских отношений.

На начальном этапе эксперимента были выдвинуты следующие предположения, что формирование личности школьников в формировании личности, в воспитательной системе школы и родителей, будет осуществляться более эффективно, если будет:

- осуществлена продуктивная интеграция гуманитарного содержания учебных предметов во взаимодействующем единстве с личностно-развивающими возможностями сферы личности школьников;

- реализация в образовательном процессе формирование личности учащихся, различных форм этического просвещения, практико-ориентированного психотренинга;

- организована теоретико-практическая подготовка учителей и родителей к работе по формированию личности подростка.

В конкретно-воспитательном преломлении практическое осуществление названных педагогических условий, в частности, предполагало:

- активное участие подростков организованных учителями и родителями в этических беседах, отражающих нравственно-положительные представления и убеждения школьников, в написании сочинений, диалогов и эссе на свободную тематику, отражающая его личностные качества;

- включение учащихся в организованные занятия психотренинга по формированию личности;

- реализация личностно-развивающего потенциала факультативных занятий, содержание которых предполагает обращение к историко-литературной фактологии с привлечением возможностей предметной сферы видов искусства.

В ходе исследования были обозначены задачи, которые необходимо решить на данном этапе эксперимента, а именно:

- проведение анкетирования с целью выявления исходного уровня формирования личностных качеств каждого школьника;

- изучение типов мышления учащихся;

- беседы с учителями и родителями.

Для формирования личности, подросток должен обладать определенными личностными качествами, такими как:

- развитое самосознание;

- нравственное воображение;

- гуманистически ориентированное мышление (ассоциативно-образное и логическое);

- креативное мышление.

Основной целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилось определение исходного уровня формирования личности в совокупном единстве приведенных качественных показателей.

Проведение констатирующего эксперимента позволяет определить основные особенности того или иного типа личности, а также статуса в коллективе, и выделить основные направления в работе с детьми. Поэтому, на втором этапе проводился формирующий эксперимент, целью которого было формирование условий для формирования личности подростка, повышение коммуникативных способностей, снижение конфликтных ситуаций в школьной жизни подростков, где они испытывают затруднения.

Сферы реализации формирования личности учащихся были обозначены следующей совокупностью отношений:

- со сверстникам;

- со знакомыми и не знакомыми взрослыми;

- отношение в коллективе;

- отношение с родителями и их постановкой личности учащихся.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы использовались методы наблюдения, анкетирования, педагогического анализа полученных данных.

На этапе исследования проводился формирующий эксперимент, целью которого было моделирование процесса формирующего определенным тип личности подростка. Программа состоит из 10 занятий, эксперимент проходил в специально созданных условиях. В программе представлены еженедельные занятия – тренинги и схема занятий, представленная в таблице 1.

Таблица 1. Программа-эксперимент формирования личности школьников

Этапы проведения	Основные задачи проведения этапа:
Введение в тему	- совершенствование у ребенка способности адаптироваться к различным жизненным ситуациям; - помощь в развитии ролевых способностей; - помощь в развитии воли и коммуникативных навыков; - формирование качеств отношения психологической защиты по отношению к негативным ситуациям.
Развертывание темы	Заинтересованность и включение детей в тему занятия, обеспечение возможности осмысления темы, содействие выходу на поверхность ранее не проявляемых чувств. На этом этапе необходимо побуждать каждого ребенка к высказыванию своей точки зрения. Важно дать детям понять, что занятия психологией требует полной включенности в работу, а так же, что любой вопрос и любое мнение требует внимания и уважения, кроме того, неправильных ответов на этих занятиях быть не может.
Индивидуализация темы	Значимость индивидуального опыта - это расширение границ самопознания. Если в классе создана доверительная атмосфера, то дети начинают уходить от обсуждения общей темы и переходить к собственным, волнующим их проблемам: ссоре их с родителями, неудавшейся любви, потерянной дружбе, проблемам в школе и т.п. В этих случаях необходимо объяснять подросткам о правиле конфиденциальности: то, что обсуждается на занятиях, не должно выходить за пределы класса, об этом не следует никому рассказывать.
Завершение темы	Помочь школьникам увидеть изменения в своем поведении при общении с окружающими его людьми и, по возможности, постараться их объяснить.
Примечание: [составлено автором]	

Частные задачи программы следующие:

- помочь детям осознать себя как личность и другого;
- помочь детям ощутить связь с другими;
- показать детям, что есть уважение и доверие;
- помочь детям правильно обдумывать и анализировать свои поступки;
- научить детей сочувствию и пониманию другого;
- помочь детям преодолеть свои сомнения и страхи;
- показать детям, как можно жить без насилия и лжи;
- помочь детям развить в себе и другом, только сильные стороны своего характера;
- развить в детях правильное, безобидное чувство юмора.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы включал ряд последовательных и сочетающихся друг с другом личностно-развивающих мероприятий, важнейшим из которых являлась разработанная программа факультативных занятий.

Проведение коррекционных занятий необходимо для формирования личности, путем присутствия родителей и учителей, рассмотренные в таблице 2.

Таблица 2. Коррекционные темы занятий

№	Темы занятий	Кол-во занятий	Кол-во упражнений
1	Знакомство	1	4
2	Я и Ты	1	4
3	Какие «Мы»	2	4
4	Что объединяет людей?	1	5
5	Мои трудности	2	6
6	Какой я в школе	1	17
7	Какой я с друзьями	1	15
8	Что такое вместе?	1	18

Примечание: [составлено автором]

Данный этап работы формирует у детей осознание надобности сотрудничества, создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков (конформный тип личности).

Реализовывая модель процесса формирования социального типа личности подростка мы решали задачу по сохранению и формированию условий типов личности и эффективных коммуникативных навыков общения. Но процесс формирования невозможен без коммуникативных начальных навыков, создания специальной системы отношений, складывающихся между учениками. Поэтому при непосредственном взаимодействии в учебном процессе и на занятиях применялись вышеупомянутые психолого - педагогические принципы.

Как отмечает С.В.Кривцова, моделируя свое отношение в соответствии с пятью указанными принципами, мы научим своих учеников устанавливать отношения с ровесниками и другими людьми по тем же принципам [3].

Представление о своих высоких способностях - вот то, что обеспечивает мотивацию общения в гораздо большей степени, чем истинный уровень этих способностей. Так считают многие психологи, например: такие как М.В.Минияров, Р.Кеттелл и другие [4].

Применение активных форм воспитания (тренинги, ролевые игры, диспуты, беседы) способствовало обогащению поведенческого репертуара подростков, расширяло допустимый и одобряемый спектр нравственных способов реагирования на жизненные события, выступало действенной формой становления установок толерантного сознания, развития эмпатийных качеств личности и профилактики агрессивного поведения.

Проведение бесед на темы формирования личности «Друг в жизни человека». Организация тренингово-игровой деятельности подростков, «Зеркало», «Пиктограмма».

На констатирующем этапе эксперимента была осуществлена диагностика исходного уровня развития эмоциональной отзывчивости подростков в соответствии с разработанными критериями и уровневыми показателями.

На формирующем этапе эксперимента был реализован комплекс педагогических условий, включая программу факультативного спецкурса «Формирование личности школьников во внеклассной работе», что способствовало эффективному развитию подростков.

Контролирующий этап эксперимента позволил сравнить результаты, полученные на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике уровневых показателей. Таким образом, эффективность педагогических условий, направленных на развитие эмоциональной отзывчивости подростков в формировании личности, в воспитательной системе школы, подтверждена опытно-экспериментальной проведенной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Целуйко В.М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей. - М.: Издательство «ВЛАДОС - ПРЕСС», 2006. - 288 с.
2. Лесгафт Л.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. - М.: Педагогика, 1991. - 341 с.
3. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. Серия «Психология в школе». М.: Генезис, 2004. - 135 с.
4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 256 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
5. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе // Педагогические сочинения в 8 т., Т. 4. - М., 1984.
6. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. 2-е изд. - М.: Просвещение, 2002.
7. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Методологические и теоретические проблемы в психологии. М., 1984. - С. 242 - 271.
8. Мясщев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Инст. практической психологии, Воронеж: «МОДЭК», 1995. - 356 с.
9. Psychology Today / Richard R.Bootzin, Gordon H.Bower .et al. New York: McGraw-Hill, Inc., 1991. - 715 p.
10. Спиваковская А.С. Педагогика родителям. - М., 1986. - 157 с.

ӘОЖ 37.01

АБАЙ МЕН АЛАШТЫҢ ЗИЯЛЫЛАРЫ АРАСЫНДАҒЫ КӨРКЕМДІК САБАҚТАСТЫҚ.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ АБАЕМ И ИНТЕЛЛИГЕНТЦИЕЙ АЛАШ

THE NARRATIVE CONTINUITY BETWEEN ABAI AND INTELLIGENCE ALASH

Кушпаева Г.Б. - педагогика ғылымдарының кандидаты, АМКУ
Шарипова А.М. - Педагогика және психология мамандығының магистранты

Аңдатпа

Қазақ әдебиеті тарихында Абайдың шығармашылығын жоғары бағалап, алғаш пікір білдірген қоғам қайраткерлері – Алаштың ардақты азаматтары. Қазақ халқының әдебиеті мен мәдениетінің дамуына Абайдың еңбегі аса зор. Абай шығармашылығы халқымызға қоғамдық жағынан жаңа сілкініс туғызып, рухани, әдеби бетбұрыс жасады. Осыған орай ХХ ғасырдың басында қазақ зиялыларының үлкен шоғыры ұлттық мүддені жоғары көтерді. Қазақ зиялылары халықтың болашағы Абай ұстанған жолда екенін біліп, соның ізімен жүруді мұрат етті.

Аннотация

Первыми кто высоко оценили творчество Абая и выразившие мнение мысль в истории казахской литературы были общественные деятели Алаш. Вклад Абая в развитие казахской литературы и культуры очень большой. Творчество Абая вызвал новый общественный всплеск в народе и сделал переломный ход в духовной и литературной сфере. В связи с этим в начале ХХ века большая группа казахской интеллигенции защищала национальные интересы. Казахская интеллигенция понимая что будущее народа в пути Абая наставляла идти по его следом.

Annotation

Primarily, who greatly appreciated the creation of Abai and expressed their point of view in the history of Kazakh literature were the social figures of Alash. The input of Abai in the development of Kazakh literature was very

incredible. Abai caused new splashing popularity among the public and made turning progress in the spiritual and literary sphere. In accordance with it in the beginning of 20th century the most of Kazakh intelligentsia protected the national interests.

Kazakh intelligence understood that the future of the people was in the way of Abai and it instructed them to follow in his way.

Қазақ халқының әдебиеті мен мәдениетінің дамуына, бұрын-соңды болмаған жаңа сапаға көтерілуіне Абайдың еңбегі орасан зор. Абай шығармашылығы халқымыздың қоғамдық санасында ерекше сілкініс туғызып, рухани бетбұрыс жасады. Осыған орай ХХ ғасырдың басында қазақ зиялыларының үлкен шоғыры ұлттық мүддені ту етіп көтеріп, тарих сахнасына шығуы да кездейсоқ құбылыс емес еді. Қазақ зиялылары халықтың болашағы Абай нұсқаған сара жолда деп білді, соның ізімен жүруді мұрат етті.

ХХ ғасырдың басында-ақ Алаш арыстарының көшбасшысы Ахмет Байтұрсынұлы Абайға «қазақтың бас ақыны» деп, ал Мағжан Жұмабайұлы «хакім ақын» деп, Сұлтанмахмұт Торайғыров «ақындар пайғамбары» деп лайықты бағаларын берген болатын. Абайдың өмірі мен ақындық өнері жөнінде бірінші болып ғылыми ой айтқан адам – Әлихан Бөкейханов. 1905 жылы жазған «Абай (Ибрагим) Құнанбаев» атты азанамасында: «...Абай асқан поэтикалық қуаттың иесі, қазақ халқының мақтанышы болды. Абай сияқты халықтың рухани творчествосын осыншама жоғары көтерген қазақ ақыны әлі кездескен жоқ», - деп ең алғаш жоғары баға береді. Абай шығармашылығына шынайы әдеби талдау жасап, алғаш Абай ақындығына көркемдік тұрғыдан зерделі ой айтып, ғылыми құнды мақала арнаған А. Байтұрсынұлы. Ол «Қазақтың бас ақыны» атты мақаласында: «Қазақтың бас ақыны – Абай (шын аты Ибрагим) Құнанбаев, онан асқан бұрын-соңғы заманда қазақ баласында біз білетін ақын болған жоқ», - деген. Бұл ең жоғары баға және үлкен құрмет. Бір ғасырға жуық бұрын айтылған бұл баға Абайдан басқа әлі ешкімге берілген жоқ.

Абай мұрасы жайлы А.Байтұрсынұлынан кейін құнды пікір айтқан адам – Міржақып Дулатұлы. Оның 1914 жылы 23 шілдеде «Қазақ» газетінде жарияланған «Абай» атты мақаласы ақынның қайтыс болуының он жылдығына арналып жазылған. Қазақтың классик ақыны Абай дәстүрінің жалғасын алғаш танып, ол туралы жар салып пікір білдіргендердің бірі М. Дулатұлы болатын. М. Дулатұлы Абайды оянып келе жатқан қазақ халқы әдебиетінің негізін салушы деп таныстырады. «Әдебиетіміздің негізіне қаланған бірінші кірпіш – Абай сөзі, Абай аты боларға керек. Абайға шейін қазақта қолға алып оқырлық, шын мағынасында қазақ әдебиеті дерлік бір нәрсе болған жоқ еді. Бәлкі, мұнан кейін Абайдан үздік артық ақындар, жазушылар шығар, бірақ ең жоғарғы, ардақты орын Абайдікі», - деген пікір білдіреді. Бұған қарап Абайға дейінгі ұлттық әдебиетті жоққа шығару деп түсінуге болмайды. Ақынның өзіне дейінгі халық даналығы, ауыз әдебиеті, өзі үлгі тұтқан әлем әдебиетінің жауһарлары негізінде жасаған жаңа әдебиеттегі еңбегіне баға беру.

Ж. Аймауытұлы мен М. Әуезовтің («Екеу» деп қол қойған) 1918 жылы «Абайдың өнері һәм қызметі» атты мақаласы «Абай» журналының №2 санында жарық көреді. Бұл мақалада Ж. Аймауытұлы мен М. Әуезов Абайдың қазақ әдебиетіндегі орнын көрсетеді. Абайдың ақындық өнерін өзіне дейінгі әдебиет үлгілерімен салыстыра отырып, өзіндік ерекшелігін, поэзияға әкелген жаңалығын атап өтеді. «Абайдың ең бір артық өзгешелігі, заманының ыңғайына жүрмей, өзінің «өздік» беті мықты ұстап, ақылға, ақтыққа, көңілдің шабытына билетіп, көз тұндырарлық кемшілік, міннің ортасында туып, ортасында жүріп, үлгілі жерден өрнек алып келген кісідей ашық көзбен қарап, барлық мінді мүлтіксіз суреттеуі, шарықтап жүріп қылт еткенді көретін қырағы қырандай сыншылдығы.

Абайдың қиялы шалымды, ойы терең, ақыл-білімнің әр тарауынан көкірегінде асыл қазына көп. Сол қазынаны барлық ырғағы, нәзік сыпатымен, қазақтың ұстармаған, ысылмаған жуан тілімен биязы ғып шығаруы, әрі ақындығы, қызыл тілді шешендігі». Осылай Ж. Аймауытұлы мен М. Әуезов Абайдың сыншылдық, ойшылдық, сыршылдығы мен тілге шешендігін айтып, оның өзге ақындардан өзгешелігін атап көрсетеді. Яғни ақындық қуаты мен шеберлігін, өзіндік ұстаған бетін айқындап береді.

Ж. Аймауытұлы ақындардың өлеңдерінің сырты мен түріне қарап осындай үш топқа жинақтап көрсетеді. Ақындар поэзиясын мазмұн мен пішініне қарап, әдеби ағымға топта-

стырып бөлудің өзі сол кездегі әдебиет үшін үлкен жетістік. Әдебиеттану ғылымының үлкен білімдары әрі әдебиетті терең зерттеп жүрген әдебиет зерттеушісінің қолынан ғана келетін іс екені анық.

Алаш арыстары – табиғатынан асыл туған, айрықша дарынды жандар. Бұл буын өкілдері қазақтың әдет-салтымен тәрбиеленген, мұсылманша хат танып, исламның иманды бұлағынан нәр алып, одан кейін жәдидше, орысша оқып, бірнеше тілді меңгерген жандар. Олар үлкен мәдени қалаларда білім алған өз заманының көзі ашық зиялылары, сондай-ақ сан салалы мамандық иелері екенін де ерекше айтуымыз керек.

XX ғасыр басындағы ұлттың ояну кезеңінің жаршысы, қазақтың ұлттық әдебиетінің классигі дарынды ақын Сұлтанмахмұт Торайғыров Алаштың ардақты азаматтарына жан даусымен Алаш деп ұран салады. Ол барлық ерлерді бостандық, еркіндік, ел қамы үшін күресуге, бірігіп тізе қосуға, бір тудың астына бірігуге шақырады.

Алаш туы астында,
Біз – алаштың баласы.
Күніміз туып көгерді,
Сарыарқаның даласы.
Құрт аурудай жайлаған,
Құртпаққа бізді ойлаған,
Қанымызға тоймаған,
Қолымызды байлаған,
Ерімізді айдаған,
Елімізді лайлаған.
Жерімізді шимайлаған,
Өшті залым қарасы.

Жасасын, алаш, жасасын! [1].

Ақынның бұрыннан бері ішінде қайнап жүрген бүкіл арманы осылай ұран болып шығады. Ол Алаш партиясының ұранын құптап, бостандық жолындағы алдағы күнге артқан үмітіне қосылады. Бұрынғы «ерімізді айдаған», «елімізді лайлаған», «жерімізді шимайлаған» «өшті залым қарасы» деп қуанады. «Алаш ісіне адалдықты, оны қолдауды уағыздайды, бірлікке, ел тұтастығы үшін күреске шақырады» [2].

Енді ешкімнің алашты,
Қорлығына бермейміз!

деп халқына жар сала, сеніммен уәде береді. «Шындықтың ауылын іздеп», туған елінің аспанында жарық күндей болып өнер шашуға талпынып, шиыршық атып үнемі толғанып жүрген ақын «бостандық», «теңдік» деген алаш үніне қосылады.

Абай өздігінен ұлы ақын болған жоқ. Ақынның өзгеден алған және өзгелерге берген нәрі де бар. Өзгеден алған нәрі туралы айтқанда, өскен ортасы, ақындық айналасы, сусындаған рухани қазына көздеріне терең үңілгеніміз жөн. Абайдың асқан ақындық және данышпандық қасиетке жетуіне себепші болған М. Әуезов атап көрсеткен «үш қайнар бұлағы» еді. Мәдениеттің, өнердің, адамгершіліктің мол үш арнасы данышпан ұлы ақынның шығармашылығына рухани азық болады. «Мәдениеттің бұл айтылған үш саласын өзінің творчестволық ісіне пайдаланғанда, Абай оларға тек еліктеп қана қойған жоқ немесе кесек шығарманы ұсақтап, көшіріп алған жоқ. Ол өзінің сүйегіне біткен қасиеті, даналығы, дарындылығы, тілге бай көркем сөзге шеберлігі арқасында өткен дәуірдің әрбір шығармашылығына сын көзімен қарап, ең жақсыларын ғана іріктеп алды, өзінің идеялық-көркем шығармаларын, поэзиясын осылармен байыта отырып, оған жаңа түр, жаңа мазмұн берді», - деп, академик М. Әуезов Абай шығармашылығының нәр алған қазына көздерінің негізгі себепін түсіндіреді [3]. Аталған үлкен үш арна Абайдың тек ақындық қабілетіне әсерін тигізіп қана қоймай, оған рухани азық болып, ой-өрісін, дүниеге көзқарасын өзгертіп, ақындық өнеріне жаңа жол ашты.

Абай ең алдымен халық даналығынан сусындайды, сөз байлығы, өнерпаздық үлгісінен нәр алады. Шешендік орамды сөз сөйлеу мен қисынды кесек ой тастауды өз ортасынан үйренеді. Тамыры тереңде жатқан халқымыздың бай ауыз әдебиетінен, бірнеше

ғасыр бойы кеңінен қанат жайып өркендеген жыраулар поэзиясынан, өзіне дейінгі ақындар поэзиясынан үлгі алып, қанаттанады. «...анықтап айтатын нәрсе – Абай поэзиясының негізгі тірегі, қайнар көзі, ана сүтіндей нәрлендірген арнасы – халық поэзиясы, қазақтың ақындық өнері, Абай поэзиясы қазақ топырағында өсіп-өнді» [4]. Абайға Шығыс пен Батыс әдебиетінің ықпалы мол болған.

Қазақ әдебиетіндегі ұлы дәстүр – Абай дәстүрі. Абай дәстүрі деген ұғымның сан салалы, күрделі екендігі баршаға мәлім. Абай мұрасы тақырып-мазмұн жағынан алғанда да, ақындық өнер, шеберлік тұрғысынан келгенде де ұланғайыр. Қазақ әдебиеті тарихында Абай дәстүрі деген ұғымның қалыптасып, кең қанат жайғаны бүгінгі әдеби үрдістің даму барысында зор маңызын көрсетіп отыр. Себебі Абай дәстүрі деген тақырып өте кең ауқымды әрі өзекті, ғылыми айналымға түскен сала. Абай дәстүрінің Шәкәрім шығармашылығындағы жалғастығын зерттеген ғалым Б.Әбдіғазиевтің пікірінде: «Абай дәстүрі – қазақ әдебиетінің даму тарихында заңды жалғасын тауып, жан-жақты байып келе жатқан асыл арна», - делінген [5].

Сұлтанмахмұт – Абай дәстүрін жалғастырушы. Сұлтанмахмұттың Абайды ұстаз тұтқандығы, алғашқы кезде еліктеп жазғандары оның өлең өлшеулері мен сөздіктерінен көрінеді. Абайдың оқу-ағарту, білім-ғылым саласындағы ойларын, әлеуметтік өмірдің қайшылықтарын, өз заманының шындығын өз өлеңдерінде өрбітіп дамытады. Сұлтанмахмұт Абай уағыздаған оқу-білім, өнер, адалдық пен ар-намысқа жастарды үндейді. «Елді азаттыққа, прогреске атой салып шақырады. Бұл өлеңдер өмір суреті ғана емес, өмір оқулығы, алға басудың ұраны еді. Сұлтанмахмұт өлеңдерінде әсіресе ағартушылық сарын басым» [6]. Оның шығармаларының тақырыптары түгелдей қазақ халқының шынайы өмірі, әдет-ғұрпы мен мінез-құлқы әрі халықтың арман-тілегі.

Шынында, ғылым артық мал мен бақтан,

Ғылым болса қара су тасып аққан.

«Оқу оқып не керек, мал таппай» деп

Қазақтың айтқан сөзі надандықтан [7].

Ақын ғылымның өмірдегі мәнін түсіндіріп, мал мен бақтан ғылым артық екенін айтады. Қазақтың надандығына қарсы болады. Абайдың да ең бірінші күресетіні – надандық. Сұлтанмахмұт өлеңінде айтылған ой Абай өлеңінің идеясына сәйкес келеді. Мәселен:

Ақсақал айтты, бай айтты,

Кім болса мейлі, сол айтты –

Ақылменен жеңсеңіз.

Надандарға бой берме [8].

Абай «надандықпен айтылған сөзге ерме дей отырып, «ақсақал айтты, бай айтты...», егер қисық көрінсе кімнің сөзі болса да, тіпті жақын адам айтса да, ақылмен жеңуді үлгі етеді. Ақын халықты білімге, ғылымға, еңбекке үндейді.

Қызмет қылып ой таппай,

Ғылым оқып ой таппай,

Құр үйінде жатады [8].

Ғылымды іздеп, оқып, құр жатпауға шақырады. Ақиқатты білмек үшін, даналық пен терең ойды үйрену үшін ғылымның керек екенін баса айтады.

Адасып алаңдамай жол таба алмай,

Берірек түзу жолға шық қамалмай.

Не ғылым жоқ, немесе еңбек те жоқ,

Ең болмаса кеттің ғой мал баға алмай [8].

Қазақ халқын түзу жолға түсіруді ойлайды. Жұртының камын жеген ол «адасып алаңдамай», бір жерде «қамалып қалмай» өнерлі өзге халық сияқты білім-ғылым іздеп, еңбек етсең, дұрыс жолға түсесің деген келелі ойды алға тартады.

Абайдың ақын шәкірттерінің ішінде Шәкәрімнің орны бөлек, ол Абай шәкірттерінің ішіндегі бас шәкірті деп аталады. Өйткені оның ақындық өнерімен қоса ойшылдық тереңдігі, философиялық толғаныстары өз заманы үшін теңдесі жоқ қайталанбас рухани құбылысқа айналды. Абайды терең танып білгендер ғана Шәкәрімнің ойшылдық табиғаты-

на адаспай кіріп, жол таба алмақ.

«Шәкәрім Абай шәкірттерінің ішіндегі ең ұзақ өмір сүргені ғана емес, артында ең мол мұра қалдырғаны да. Оның поэзиясы шын мәнінде Абайдың ақындық дәстүрінде туған. Құнарлы топырақтан нәр алған қуатты поэзия» [9]. Шәкәрім Абайдың қоғам туралы толғамын, адам болмысын танудағы ізденісін, адамның адам болып қалу жолындағы имандылықты, ар-ұяты, адамгершілікті уағыздау өнегесін, білім мен өнер шашпақ үлгісін, теңіздей терең ойшылдығын ұлы ұстаз дәстүрін сақтай отырып, жаңаша жаңғыртып, жасампаздықпен дамытты. Осы құбылысты анықтап дер кезінде айтқан Ж. Аймауытұлы: «Осы күнгі ақындардың ішіндегі Абайға өлеңінің сыртымен болмаса да ішкі мағынасымен еліктеген кісі – Шаһкәрім. Мінді, кемшілікті айтқанда жерлеп, кекеп, шенеп, оңдырмайтын Шаһкәрім өлеңінде шанышпа, ащылық бар», - деген [10].

Шәкәрім – Шығыс әлеміндегі аса ірі көрнекті қазақ әдебиетінің классигі. Ол – ХХ ғасырдың басында қазақ елінің арасында данышпандығымен айналасына танылған адам. Сонымен бірге жаңа қалыптасып келе жатқан қазақтың зиялы қауымы Шәкәрімді танып, ерекше құрмет тұтып, санасып қана қоймай, оның идеясымен терең сусындады.

Ахмет Байтұрсынұлы – қазақ әдебиетінде Абайдың азаматтық үнін, ұлтжанды сезімін барынша күшейтіп дамытқан ақын. Азаматтық үн... Жалпы, қай дәуір ақындарын оқысақ та, негізінен өлеңіне өміршең қуат, сөнбес от беріп тұратын ақынның дүниетанымдық позициясы. Оларды ғасырлар қойнауларынан табыстырып, жалғастырып жататын дәстүр өзектері де сол төңіректен туындайды. Азаматтық лирика жайлы академик З.Ахметовтің берген анықтамасы бойынша, «лирикалық поэзияның әлеуметтік мәселелерді қозғайтын үлкен бір саласы болып табылады. Өмір жөнінде, халықтың тағдыры туралы ой-толғамдар ақынның өз көңіл күйімен терең ұштасып, өзінің өмірге қатынасын суреттеу арқылы көрінеді. ...Халық қамын, оның қоғамдық халін шығармасына арқау еткен әрбір ақын лирикасында азаматтық сарын басым болмақ. Тақырыпты көтеру арқылы ақын заман сырын ашады. Әсіресе оның қайшылықтары мен кемшіліктерін көрсетеді, алға, болашаққа жол сілтегендей ой қозғайтын сипатымен ерекшеленеді» [11].

Поэзиядағы азаматтық әуен де ең алдымен ақынның тұлғасына байланысты. Ақынның азаматтық тұлғасын оның шығармаларының азаматтық үні ғана таныта алады. Жазба әдебиетте азаматтық сарын Абай шығармаларынан бастау алады. ХХ ғасырдың бас кезінде бұл сарындағы лирика Ахмет Байтұрсынұлы, Мағжан Жұмабайұлы, Міржақып Дулатұлы поэзиясында үлкен әлеуметтік маңызға ие болды.

Ахмет Байтұрсынұлы Абайдың әдеби дәстүрлерін көбінесе қоғамдық, әлеуметтік мәселелерді, заман жайын, халық тағдырын жырлау тұрғысынан жалғастырды. Оның өлеңдерінің Абай поэзиясымен үндестігі аса маңызды қоғамдық мәселелерді қозғайтын толғауларынан анық байқалады.

Ақындық өнерінде өзінің рухани ұстазы ретінде пір тұтып, көркем сөз үлгісін жалғастырған келесі қаламгер иесі – Мағжан Жұмабайұлы. Ол Абай дәстүрін дамытып, қазақ поэзиясын тың өрнектермен, жаңа айшықтармен байытты. 1909 жылы жарыққа шыққан баспадан Абай өлеңдерін оқып, Абайға арнап «Алтын хакім Абайға» деген өлең жазады. Абайды өзіне рухани ұстаз тұтқан Мағжан ақынға табынып, «алтын хакім» деп жоғары бағалап жыр шашуын арнайды.

Шын хакім, сөзің асыл – баға жетпес,
Бір сөзің мың жыл жүрсе дәмі кетпес.
Қарадан хакім болған сендей жанның
Әлемнің құлағынан үні кетпес.

Абай, Ахмет, Міржақып, Мағжандар қазақ әдебиетінде жаңа көркемдік әдістің негізін салды. «Абайды білген немесе оның аты мен шығармаларына сырттай қанық ірілікшілі ақындардың Абайдай көркем сөз алыбына еліктемегені, тағлым алуға тырыспағаны кемде-кем».

Қорыта айтсақ, біз арнайы сөз қылған Абай дәстүрін жалғастырған Алаш әдебиетінің өкілдері Сұлтанмахмұт, Шәкәрім, Ахмет, Міржақып, Мағжан – әдебиетіміздің шоқтығы биік тұлғалары.

Алаш ақындарының өлеңдеріндегі ой тереңдігі қазақ қоғамының шындықтарымен тамырластығында жатыр. Абай мен Алаш ақындарын біріктіретін ортақ мақсат: біріншіден, олардың бәрі де қазақ халқының қамын ойлап, ұлттық тәуелсіздігін көксеген, ел еңсесін көтеруді мақсат еткен; екіншіден, бәрінің де негізгі ой-армандары елін, халқын жетілдіру, сауаттарын ашу басқа халықтармен терезесін тең ету еді. Бір сөзбен айтқанда, ғасырлар бойғы қазақтың ұлттық рухын паш ету, ел намысын, болашағын аяқасты етпеу.

ӘДЕБИЕТ

1. Ахметов З. Мұхтар Әуезов - қазақ әдебиетінің классигі / М. Әуезов - XX ғасырдың ұлы жазушысы және гуманисті. - Алматы: Ғылым, 1997. - 163 б.
2. Мырзахметұлы М. Әуезов және Абай. - Алматы: Қазақстан, 1996. - 272 б.
3. Жұртбай Т. Бесігінді түзе: Роман-эссе. - Алматы: Жазушы, 1997. - 560 б.
4. Әуезов М. Өз жайымнан мағлұмат / Шығармаларының елу томдық толық жинағы. - Алматы: Ғылым, 1998. - 3 т. - 392 б.
5. Нұрғали Р. Сөз өнерінің эстетикасы. - Астана: Елорда, 2003. - 424 б.
6. Мырзахметов М. Абайтану тарихы. - Алматы: Ана тілі, 1994. - 192 б.
7. Нұрғалиев Р. Тақырыппен табысу // Қазақ әдебиеті. - 1967. - 14 июль.
8. Нұрқатов А. Жалғасқан дәстүр. - Алматы: Жазушы, 1980. - 312 б.
9. Соболев Л. Абайдың рухани інісі / Мұхтар Әуезов әлемі. Ред. басқ. З. Ахметов, Т.Әкім, Л.М. Әуезова. - Алматы: Жазушы, 1997. - 352 б.
10. Әдібаев Х. Алыптың тұлғасы / Мұхтар Әуезов әлемі. Ред. басқ. З. Ахметов, Т.Әкім, Л.М.Әуезова. - Алматы: Жазушы, 1997. - 352 б.
11. Қабдолов З. Абай және Әуезов / М.Әуезов - XX ғасырдың ұлы жазушысы және гуманисті. - Алматы: Ғылым, 1997. - 163 б.

ӘОЖ 37.01

АБАЙ ҚУНАНБАЕВ ЖӘНЕ МҰХТАР ӘУЕЗОВ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ҚАЙНАР КӨЗДЕР

ИСТОЧНИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АБАЯ КУНАНБАЕВА И МУХТАРА АУЭЗОВА

SOURCES IN THE WORKS OF ABAI KUNANBAYEV AND MUKHTAR AUYEZOV

Кушпаева Г.Б. - педагогика ғылымдарының кандидаты

Шарипова А.М. - педагогика және психология мамандығының магистранты, АМКУ

Аңдатпа

Әрбір ақын-жазушы немесе дарын иесінің нәр алып сусындаған бастау бұлағы болады. Ұлттық әдебиеттер арасындағы көркемдік дәстүрлер жалғастығы бар да, сондай-ақ әр халықтың әдебиет өкілдері арасындағы дәстүр сабақтастығы бар. Ақын-жазушылар арасындағы дәстүр мен жаңашылдық, әдеби сабақтастық мәселесі барлық халықтың әдебиетінде кездеседі. Абай дәстүрін сан ғасыр ұрпақтары әлі де жалғастыруы сөзсіз. Абай дәстүрінен тәлім алып, оны көркемдік шеберлікпен жалғастырып, жоғары са- тыға көтерген Мұхтар Әуезов болды.

Аннотация

У каждого акына, писателя или обладателя таланта существует источник из которого он впервые черпал силы. Существуют традиции преемственности в художественной литературе как и в национальной литературе, так и среди представителей литературы разных народов. Явление традиций и новизны, литературной преемственности среди акынов и писателей встречаются в литературе всех народов. Продолжение традиции Абая веками многих поколений бесспорный факт. Мухтар Ауэзов черпая из традиции Абая, продолжил с высоким художественным мастерством и поднял на новый уровень.

Annotation

Each poet, writer or owner of talent has a source from which he first drew his strength. There is a tradition of succession in the literature as well as in the national literature, and literature among different nationalities. Phenomenon of tradition and novelty, literary continuity of akyns and writers appear in the literature of all peoples. Following the tradition of Abai by many generations for centuries is indisputable fact. Mukhtar Aueзов drawing from the tradition of Abai continued high artistic skill and raised it to a new level.

Әрбір ақын-жазушы немесе дарын иесінің нәр алып сусындаған бастау бұлағы болады. Табиғаттың жаратылысы да сондай. Кішкене бастаудан шыққан бұлақ өзендерге, теңіздерге құйып, арнасы кең алып мұхитқа айналады. Сол сияқты әр ақын, жазушы, суреткердің нәр алар қайнары болуының өзі – табиғи заңдылық. Онсыз өзінен-өзі өнер иесінің пайда болуы, туа салуы мүмкін емес. Дербес өзі өмір сүре алмайды. Өзіне дейінгі дәстүрден үлгі алып, соған қарап өсіп-өнген суреткер кейінгі ұрпаққа жол ашып, жөн көрсетіп отырған. Өмірдің пәлсапасы да осы. Мұнсыз өсу, өрбу, өзгеру жоқ деуге болады.

Ұлттық әдебиеттер арасындағы көркемдік дәстүрлер жалғастығы бар да, сондай-ақ әр халықтың әдебиет өкілдері арасындағы дәстүр сабақтастығы бар. Ақын-жазушылар арасындағы дәстүр мен жаңашылдық, әдеби сабақтастық мәселесі барлық халықтың әдебиетінде кездеседі. Дәстүрді қабылдап, оны табиғи түрде дамыту, ол дәстүрге жаңалық енгізіп, жаңаша түрде, жаңа сапаға көтеру – әдебиет тарихының даму сатысын айқындайды. Қазақ әдебиетінде Абай дәстүрі деген кең құлашты арна қалыптасты. Абай дәстүрін сан ғасыр ұрпақтары әлі де жалғастыруы сөзсіз. Абай дәстүрінен тәлім алып, оны көркемдік шеберлікпен жалғастырып, прозада жаңа сатыға көтерген М. Әуезов болды. Сол себепті әдебиетте «Абай және Әуезов» тақырыбының сан-салалы байланысы туындап отыр.

Қазақ әдебиетінде бұтағын кеңге жайып, үлкен сала болып қалыптасқан Абай дәстүрі сияқты, орыс әдебиетінде Пушкин дәстүрі тамырын тереңге тартып, алып бәйтерекке айналған. Қазақ әдебиетінде «Абай және Шәкәрім», «Абай және Мұхтар», «Абай және Мағжан» деген кең ауқымдағы тақырыптар сияқты орыс әдебиетінде де «Пушкин и Лермонтов», «Пушкин и Державин», «Гоголь и Пушкин» деген тақырыптар арнайы ғылыми зерттеу объектісіне айналған дәстүрлі тақырыптар. Лермонтов пен Пушкиннің тарихи әдебиеттегі талғамын әуелде Белинский қалаған, сонымен қатар бұл мәселенің әрбір қыры жайында жазылған жүздеген ғылыми басылымдар да жарық көрді. Белинскийдің алдында тұрған мәселе – Пушкин мен Лермонтовтың айырмашылығына терең мән беріп, Лермонтовты Пушкин және басқа ақындардың еліктеушісі деп қарады. Белгілі сыншы орыс әдебиетінің жаңа кезеңін Пушкиннің атымен байланыстыруға тырысады.

Әлем әдебиетінде Шекспир дәстүрі де кең қанат жайып, ғылыми салаға айналған тақырып. Әлем әдебиетіндегі драматургия мәселесін сөз еткенде, алдымен Шекспирді атайтынымыз рас. Г. Рубцованың «Ромен Роллан и Шекспир» атты еңбегінде Ролланның Шекспир шығармашылығына алғаш қызығушылықтан туған әсері кейіннен рухани тұтастыққа айналғаны сөз етіледі [1]. Ромен Роллан Шекспир туралы алғашқы мақаласында былай деп жазады: «Шекспир был для меня голосом самого Возрождения, чародеем, повинуюсь которому Галатея сходит с мраморного пьедестала. Я упивался его страстями, вглядываясь в неповижные глаза обитателей музеев. Под солнцем этого искусства и южного неба взошли семена, которые Шекспир задолго перед этим заронил в меня. Под его крылом родились мои первые итальянские дары: «Орсино», «Эмпедокл», «Бальони», «Калигула», «Осада Мантуи», «Ниобея» [1].

Әлем әдебиетінің алыптары арасындағы ұқсастықты бақылап тексеріп отырғанда байқағанымыз, әр суреткерге тән шығармашылық үрдіс мынадай болып келеді: әсер ету, үлгі алу, ұстаз тұту, дәстүрлер ұласу, көркемдік тәсілдер алмасу, әдеби жалғастық табу, жаңа сапаға көтеру, өзіндік қырынан жаңалық әкелу.

Осы заңдылық қазақ әдебиетінің ұлы классиктері Абай мен Мұхтар әлеміне де зор қатысы бар мәселе. Абайдың асқан ақындық және данышпандық қасиетке жетуіне себепші болған оның мол қайнар бұлақтары мен бастаулары еді. Абай мұрасының рухани нәр алған қазына көздері жөнінде алғаш рет ғылыми тұрғыда сөз қозғап, көпшілікке ұсынған ғалым М. Әуезов болды. Абай шығармашылығының нәр алған қайнар бұлақтары жайлы тұңғыш рет тың пікірді М. Әуезов «Абай ақындығының айналасы» деген 1934 жылы жазған

ғылыми-теориялық мақаласында қозғаған еді. М. Әуезовтің Абай мұрасының қазына көздерін жұртшылыққа таныстырып, ғылыми тұрғыдан дәлелдеп көрсеткен зерттеу еңбегінде былай деп нақтылы атайды: «Ол Абай ақындығының, Абай шығармаларының өмір материалынан басқа әдебиет дүниесінен де көп бұйым алады. Абайдан қалған мұраның ішінде көп оқушыға даусыз боп айқын сезілетін сыртқы әдебиеттер белгілері бар. Ол Шығыс әдебиеттері мен Батыс әдебиеттерінен қосылған белгілер. Екінші, бұдан бөлек, ақынның өз тұлғасы сияқты боп қалыптанған барлық әдебиет мұраларынан: бұтақша таралып өсіп, жырыла шыққан тумалар бар – әдебиет тумалары», - дейді [2]. Яғни Абай шығармашылығына рухани азық болған, оның нәр алып сусындаған арналары: халқымыздың бай ауыз әдебиеті, ақын-жыршы, шешендер, жыраулар поэзиясы мен Шығыс әдебиеті және Батыс әдебиетінің озық үлгілері еді. Мәдениеттің, өнердің, адамгершіліктің мол үш арнасы Абайдың әдеби мұрасына рухани азық болды. Осы үш арна Абайды басқа ақындардан даралап көрсетіп, классик ақын ретінде қалыптасуына игі әсер етті. «...мәдениеттің осындай түрлерімен танысуы Абайға рухани азық болды, оның ой-өрісін кеңейтті, дүниеге көзқарасын өзгертті, ақындық өнеріне жаңа жол ашты», - дейді М. Әуезов [3].

Абайдың ең негізгі нәр алып сусындаған бұлағы халқымыздың бай ауыз әдебиеті еді. Ұрпақтан ұрпаққа жалғасып, асыл мұра ретінде жетіп отырған мәдениеттің бұл саласы болашақ ақынға көп ықпалын тигізеді. Халқының мол мұрасы мен бай ауыз әдебиеті Абайға анасының ақ сүтімен дарып, бойына қонған. Бұл ретте, ол көпті көрген дана әжесі Зере мен ақындық, өнерпаздық дарыған шешесі Ұлжанның кестелі сөздерін құлағына құйып, шаршы топта жаңылмай сөйлейтін әкесі Құнанбай мен басқа да ру басылардың билік сөздеріне ден қойып өсті. Соның нәтижесінде Абай он жасынан бастап өлең шығарды, әзіл-оспаққа, қолма-қол өлең шығаруға төселді.

Ежелден ән-жырға, ертегі-аңыздарға бай, ақындық өнерге бейім халқымыздың тал бесігінде тербеліп өскен, Құнанбайдай зор тұлғалы әкеден, Зере мен Ұлжандай дана аналардан тәрбие алған Абай бойына ұлттық ұлы қасиеттер мен ауыз әдебиетінің бар інжу-маржандарын жинады. Ол ертегілер мен аңыздарды, өлеңдер мен жырларды, батырлар, ғашықтар жырын, мақал-мәтелдер мен жұмбақтарды бала кезден естіп, бойына сіңіріп өсті. Өзіне дейінгі ақындар Шортанбай, Дулат, Бұқар жырау мен басқа да ақын-жыршылардың, би-шешендердің сөздерін естіп, танып, жаттап өскенінен сезуге болады. Оларға сын көзімен қарағаны да белгілі. Абайға ықпал еткен ақындық ортаға ғалым Б. Ердембеков Байкөкше, Сабырбай, Қуандық, Жанактарды қосады. «Бала Абайдың санасына ақындықтың алғашқы дәнін еккен өз ауылының ақыны Байкөкше, көрші елден Дулат, Сабырбайлар, кейіннен замандасы Қуандық сынды ақындармен рухани селбесулер Абайдың ақындық жолында айтарлықтай азық болды», - дейді [4]. Абай небір айтыстардың, шешендер мен билер дауының куәгері болды, өзі де би болды, яғни халық шығармашылығын өмірінің соңына дейін естіп, сол қазына ортасында өзі де жүрді. «...сол кезде әр түрлі мақсаттармен, һәм түрлі себептермен жарық көрген фольклорлық жинақтар мен ауыз әдебиеті үлгілерін оқыды, оларға айтарлықтай көңіл аударып отырды» [5].

Халқымыздың асыл қасиеттерін бойына сіңірген Абай шығармаларында ауыз әдебиетін, нәрлі шұрайларын жасаған, халық ақындарының шығармаларын ақындық мәдениеттің жоғарғы сатысына көтерді. «Ауыз әдебиеті байлығын жете меңгерген ақынның аса талғамдылығы оның өз шығармаларынан айқын танылады. Абай фольклор даналығының асыл нәрін, рухын пайдалануды көздеген. Мұны әсіресе мақал, нақыл сөздерді қолдану тәсілінен анық байқаймыз. Ақын өлеңдері мен қарасөздерінде мақал, қанатты сөз секілді тамаша тапқыр тіркестер жиі кездеседі», - деп ғалым Р.Бердібаев Абай шығармашылығындағы фольклордың маңызын атап көрсетеді [6].

Абайдың ерекше ықыласпен оқып, аса құрметпен көңіл бөліп қараған келесі үлкен де маңызды арнасы – Шығыстың классикалық әдебиеті еді. Абай жас кезінің өзінде-ақ Шығыс әдебиетіне зор көңіл қойып оқиды. Семейдегі Ахмет Риза медресесінде оқып жүрген кезде ол араб, парсы, шағатай тілдерін жақсы меңгеріп шығады. «Уақытында аз да болса ислам діні, ғылымы кіріп келе жатқан жаңа заманның ретімен Абай ғарапша, парсыша, түрікше

кітаптарды көп оқып, олардың ішіндегі ғылымынан үлкен хабардар болды. Үш-ақ жыл медреседе оқып, шығыс тілдерін меңгеріп шыққан Абай шығыс әдебиетінің мол жауһарларымен оқып танысады. Ол шығыстың даналығынан сусындап, ғылымын игереді.

Абай Шығыстың классиктері Фирдоуси, Сағди, Науаи, Низами, Физули, Хафиз, Жәми, Сәйхалидің т.б. шығармаларымен танысады. Шығыс классикасының ақынға әсер еткені соншалық, оларға еліктеп, өлең де жазады. Олар Абайдың алғашқы өлеңдерінің бірі болып саналады. Абай иран, түрік халықтарының әңгіме-жырларын да зор ықыласпен оқиды. Ақынның «Мың бір түн» ертегісін, «Шаһнама», «Ләйлі-Мәжнүн», «Көрөғлы» дастандарын оқып, кейіннен шығыстық сюжет желісінде поэмалар жазғаны да белгілі. Ақын аға ретінде қалыптасқан тұсында Абай өзінің баулып тәрбиелеген шәкірттеріне оқыған шығармаларын айтып, арнайы тақырып та беріп отырған.

«Абай араб-мұсылман мәдениетін кең зерттей отырып, Табари, Рабгузи, Рашид ад-дин, Бабур, Абулғазы Баһадур хан және басқалары сияқты шығыс ғалымдарының тарихи еңбектерімен де танысты, мұсылман дінінің барлық шариғат негіздерін біліп алды» [4]. М. Әуезов атап айтқан мәліметке көз жіберсек, Абай шығыстың классикалық поэзиясын ғана емес, тарихи еңбектерін оқып, мұсылман дінінің шариғат негіздерін біліп, араб-мұсылман мәдениетін де зерттегені анықталады. Ақын олардың шығармаларымен өз халқының шежіре дастандарын салыстырады.

М. Әуезов Абай шығармаларындағы шығыстық белгілердің ақынның бала кезінен өмірінің соңына дейін желідей созылып арқау болғанын айтады. Абайдың Шығысқа қатынасын М. Әуезов ақын шығармашылығының екі кезеңде болғанын айтып, ажыратып береді. Абайдың «...жас кезінде (1860–1865) жай еліктеуден бастаса, есейіп ержеткен шағында (1886–1904) Науаи мен Низамиға сырттай еліктемей, олардың дәстүрлерін творчестволық жолмен, сын көзімен қабылдады» [4]. Бұл құбылыс әсіресе «Абай жолы» роман-эпопеясында Абайдың өсіп-жетілу, рухани қалыптасу төркіндерін баяндайтын тұстарда анық байқалады. Жазушы «Абай жолы» эпопеясының «Шытырманда» атты тарауында былай деп жазады: «Ғабитхан да кітап оқығыш болатын. Соның кітаптарының ішінен өзін қызықтырған көп-көп асыл бұйымдар тапты. Мұнда Абулқасым Туси-Фирдоуси, Низами, Физули, Науаи, Бабырлар бар. «Жәмшид», «Сеидбатал Ғазі», «Мың бір кеш» Табары жазған тарих, «Жүсіп-Зылиқалар» «Ләйлі-Мәжнүндер» «Көрұғлы» сияқты хикая дастандар да бар. Абайдың бас алмай оқығандары осылар» [6]. Мұндай деректерді жазушы «Абай жолы» роман-эпопеясында Абайдың ақын, ойшыл, дана, гуманист ретінде қалыптасу жолына қарай біртіндеп рет-ретімен келтіріп отырады.

Абайдың Шығысқа қатысы туралы мәселе жайында М. Әуезовтің сөзіне ден қойсақ: «Абай творчествосының шығысқа қатынасы жайындағы проблемамен де тереңірек, сын көзімен қараңқырай шұғылдану керек, мұның өзі – өте аз зерттелген мәселелердің бірі. Бұрынғы зерттеулерде Абайдың иран әдебиетімен байланысы деп айтып жүргеніміз, шындығында, тәжік, өзбек, азербайжан классиктерімен байланысы, былайшы айтқанда, бүкіл совет елі таныған жазушылармен – Советтік Шығыс әдебиетінің қарт классиктерімен байланысы еді», - деген [7].

Абай шығармаларынан шығыстық белгілерді ақынның махаббат лирикасынан, өсиет-үлгі сарындас өлеңдерінен, қарасөздерінен, әсіресе поэмаларынан кездестіреміз. Шығыс поэзиясының әсері бар махаббат лирикасына жазған өлеңдерін Абай өзіндік төл дүниеге айналдырып, өз демі етіп жіберген. «Көзімнің қарасы», «Қор болды жаным» өлеңдерінде шығыс классиктері Хафиз, Сағди, Низами, Науаи поэзиясына ортақ белгілер де көрініс береді.

Абай жас шағында шығыс классикасы мен қазақ халық әдебиетіне, ақын жыраулар поэзиясына үйір болып, соларға еліктесе, есейген тұста, керісінше, шығыс поэзиясынан да алшақтайды. «Ол кездегі Абай арабшыламақ фарсыламақты теріс нәрсе деп түсінген», - деп жазады М. Әуезов [8].

Абай өз бетімен оқып, көп ізденіп рухани мол қазына көздерін А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.А. Крылов, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Л.Н. Толстой, Н.А. Некрасов, И.С. Тургенев, Е. Салтыков-Щедрин шығараларынан тапты. Сол замандағы орыстың

қоғамдық ойының, әдебиетінің ең құнды жетістіктерін қадағалап, зерлеп білуге Абай көп күш жұмсаған. Абай өмірбаянын жазған Кәкітай Ысқақұлының дерегінде ақынның орыс әдебиетінен көп оқығаны айтылады. Кәкітай орыс қаламгерлеріне қоса Батыс ғалымдары Спенсердің, Луистің, Дрепердің еңбектерін, соның ішінде «Позитивная философия», «История умственного развития Европы» деген кітаптарына ерекше көңіл бөлгені туралы баяндайды. Осы жөнінде айтқан М. Әуезовтің пікіріне зер салсақ: «Батыс Европа мен орыс жазушыларының көпшілігін ол ең әуелі көп оқып, тексеріп өтеді. Өзінің білім алып, дүние тануына солардың шығармаларын азық етеді. Осы ретпен оқып шыққан ақын-ғалымдарының ішінде Батыс Европаның Гетесі, Шекспир, Шиллер, Гейнесі, Байрон, Бальзак, Беранжесі де болады. Ол кездегі білім өнерлердің мол қорда, үлкен бесігі Батыс Европа екенін аңғарып, сол жақтың ақындары ғана емес, неше алуан философ, білімпаздарын да зерттейді. «Европаның есею тарихы», «Ескі шығыс мәдениетінің тарихы» сияқтыларды да сол Батыс Европа ғалымдары арқылы оқып біледі. Европа философиясын зерттеу ретінде Спенсер, Спиноза, Декарттарды оқиды. Беріде Дарвинге де қызығады» [4]. Қазақ сахарасында отырып Абай Батыс елдерінің әдебиеті мен мәдениетін өз бетімен оқып, зерттеп халқына ғылым мен білімнің дәнін септі. Шығыс пен Батыс әдебиетінің озық үлгілеріне үңіліп, оған ерекше ықылас қою керектігін Абай балаларына, ақын шәкірттеріне айтып отырған.

М. Әуезов 1930 жылдардан бастап «Абай жолы» роман-эпопеясын жазуға даярлану үстінде Абай мен орыс классиктері деген тақырыпқа қайта-қайта оралып, тереңрек зерттей бастайды. Бұл салада жүргізген қыруар жұмыстарын екі салада, яғни біріншісі Абай мен орыс классиктері байланысына ғылыми зерттеушілік тұрғыдан келсе, екінші саласы роман эпопеяны жазу үстінде көркемдік шығармашылық тұрғыдан жалғастырды. Болашақ эпопеяның алғашқы тарауы «Татьянаның қырдағы әні» деген атпен жарияланды. Осыдан бастап М. Әуезовтің қалған өмірі тек Абай бейнесін көркем бейнелеуге арналды.

«...Абай ақындық еңбегінің бірсыпырасын тек орыстың классик поэзиясын қазақ тіліне аударуға жұмсайды. Байрон, Гете сияқты өзге еуропалық елдер классиктерінен бірер өлеңді аударса, оны да Абай Лермонтовтың аудармаларынан алып қазақшалайды. Анық орыс классиктерінен Абайдың аударғандары – Крыловтың бір топ мысалдары, Пушкиннің «Евгений Онегинінен» үзінділері және Лермонтовтан жасаған көп аудармалар. Тағы бір, жалғыз өлеңді Буниннен аударған» [9]. Абай орыс ақындары ішінен Лермонтовтан ең көп аударған. Лермонтовтан аударғаны отызға жуық өлең. Абай Лермонтовты аударуға келгенде, нағыз шебер аудармашы болып танылады. М.Әуезовтің сөзіне назар аударсақ: «Абайдың осы Лермонтовтан аударған өлеңдері қазақ әдебиетінде әлі күнге ешбір аударушының жете алмаған биік тұрғысында тұр» [10]. Абайдың құлай беріліп оқып, өзіне рухани жағынан жақындық тапқан, сырласы да Лермонтов еді. Өйткені орыстың ақыны Лермонтов шығармаларынан Абай өз өлеңдеріне үндес заман, қоғам үшін дерттенген ел уайымы мен көңіл шерін, ызалы сезім толғанысы мен ішкі бұлқыныс сырларын тапты. «Абай Лермонтовты тек оқып, өлеңдерін аударумен ғана шектелген жоқ. Ол орыс ақынын жанындай жақсы көрді, сырлас, мұңдасын тапқандай болды. Орыс поэзиясына бейімделе ден қойған Абайдың ең көп үндестік тапқан ақыны, өзіне туыстас сезінген адамы Лермонтов еді. Абай ұлы ақынның, тіпті сол кездегі орыс қауымының тілек-талабын, мұңын ұға алды. Лермонтов Абайға рухани жағынан жақын, ақындық құдіретіне дем беруші болды.

Абай туған қасиетті топырақта ақынның даналық ізін жалғастырып жазушы Мұхтар Әуезов дүниеге келді. Абай топырағы оның қаламына айрықша әсер еткен. Мұхтар Әуезовтің өскен ортасы, көз ашқалы көріп білген, иісі бойына сіңген табиғат дүниесі: жер мен су, тау мен дала, ойпаты мен қыры жазушы болып қалыптасуына тарам-тарам сыбаға тартып, игі ықпал жасады. Тумысынан табиғи дарынды жас Мұхтар сөз өнері дәстүріне бай ортада өскен. Ол жақта ұзатылған қызға жасау ретінде Абай өлеңдерін көшіріп беретін дәстүр болған.

Ана сүті, ата тәрбиесін бойына сіңіріп өскен бала Мұхтар атасы Әуездің әңгімелерін естіп, санасына құяды. Атасы Әуез діни мағлұматы мол, мұсылманша сауатты, Шығыс әдебиетінен хабардар көзі ашық адам болған. Атасы Әуез құран кітаптары арқылы өз неме-

ресінің сауатын ашып қоймай, ауыз әдебиетінің небір көркем үлгілерінен айтып беріп отырған. Қарт Әуез Абаймен дос, сыйлас адам болған. «М.Әуезовтің өмірі мен шығармашылық шежіресі атты еңбектегі» мәліметке сүйенер болсақ, былай делінген: «М.Әуезов 5 жасқа таяғанда атасынан арабша сауат ашады, алты жасында Абай «атасының қоңыр қозысы екен ғой», - деп басынан сипап батасын беріпті. 1904 жылы күзде Мұхтарды әзірлеген Әуез оны алғаш рет 1904 жылы «Бұзылғантам» деген жерде оқуға береді. Құнанбай ауылы мекен еткен бұл жерге Зере өз баласының қара суықтан тоңбауы үшін ерсілік-қарсылы үш бөлмелі үй салдырған. (Ел көшкенде жылда жүргінші, ұры-қарылар бұза берген). Ең алғаш Абай осында оқыған. Мұхаң да сол арада Мүрсейіт Бікі баласынан сабақ алады» [11]. Немересінің туғаннан зеректігін, алғырлығын байқаған атасы Әуез кішкентай Мұхтарға бес жасынан Абай өлеңдерін жаттатып, жадына сіңіріп оқытады.

Бұл кітап – Абай өлеңдерінің жинағы. Абаймен дос болған әрі ақын талантына таңырқап ден қоюмен өткен Әуез өлеңдерін кітап қып көшіріп алады да, бізге сол арқылы қара танытпақ болады. Немерелері ұлы ақынның өлеңдерін жақсы көріп өссін деп те ойлайды» [12]. Міне, байқап отырсақ, Мұхтарға балалықпен ерте қоштасуға Абай өлеңдері тікелей себепкер болған екен. Абай өлеңдері жас бала үшін түсініксіз, тілі ауыр, мағынасы күрделі болса да, атасының немересіне қара танытпақ болып, ақын өлеңдерін ерекше ықыласпен жаттатқаны М.Әуезовтің өз өмірбаяны туралы дерегінде зор шабытпен еске алынып жазылады.

Жас Мұхтар алғашында өз атасы Әуездің әңгімелерінің әсерімен, кейін данышпан Абай өлеңдері арқылы сөз өнеріне деген шексіз сүйіспеншілігі арта түседі. Абай мен Мұхтарды ортақтастыратын көп жағдайлар бар. Белгілі сыншы М.Қаратаевтың мына сөзінен көп нәрсені аңғаруға болады. Мәселен: «...Абай мен М. Әуезовтің туған жері де, өскен ортасы да бір, алған тәрбиесінде де бірыңғайлық бар: Шыңғыстау, Тобықты руы, революциядан бұрынғы Құнанбай ауылы, ауыл мектебі, Семейдегі училище т.т. Ең ақыры, бала Мұхтар жасынан Абай өлеңдерін оқи өсіп, Абай поэзиясының барлық нәрін, нұрын, шырынын бойына сіңірді десек, оның әдебиетте Абай дәстүрін эстафета ретінде мирас тұтып, ілгері тартқанын да атап айту керек. Қысқасы, Мұхтар Әуезовті «екінші Абай» деу үшін дәлел жеткілікті, ұқсас белгі, қасиет мол», - деген пікірінде Абай мен Мұхтар әлеміндегі сабақтастықтың бірнеше факторларын атап көрсетеді. Мұхтар өскен Шыңғыс елінде Пушкин, Лермонтов, Крылов, Толстой аттары ертеден таныс сіңісті болған есімдер еді. Абай аулына Шығыс пен Батыс елдерінің әдебиеті, тарихы, салт дәстүр мұралары еркін жетіп жатты. Мұхтар Әуезов осындай ортада туып, ұлы Абай гүл еккен бақшада ер жетті. Абай мұрасына қанығып, Абай дәстүріне сүйеніп өсті. Сол арқылы халықтың бай ауыз әдебиеті, Шығыс пен Батыс әдебиетіне тереңінен бойлады.

Абайдың нәр алған тұнық қайнар бұлақтарынан Мұхтар Әуезов те сусындап, өзінің жазушылық, ғалымдық, суреткерлік дарынына азық етті. М. Әуезов шығармашылығының нәр алған көздері жайлы «Дәстүр мен жаңашылдық» атты еңбекте үш сала тұрғысынан көрсетіледі. Атап айтқанда: «...Мұхтар Әуезовтің өзі де үш сала әдебиет арнасынан нәр алып дәстүр дамытты, оның ішінде атап айтқанда, әсіресе қазақ эпосына сүйенді, Абайдан, Тургеневтен, Лев Толстойдан, Шекспирден, Горькийден, Шолоховтан тәлім алды дегенде, олардан бірдеңені көшіріп алды деген ұғым тумайды, жаңа идеялық тұрғыдан өмір шындығын соларша қамтып, творчестволық әдісті соларша игерді...» [13]. Бұл үш арна жазушының шығармашылық әлемін түгел қамти алмайды. Бұған қоса М. Әуезовтің үлкен ғылым ордалары Ташкент, Ленинград университеттерінде оқып, ірі қалаларда қызмет істеп, әдеби-мәдени кең орталықтарда жиі болып, шетелдерге іссапармен шығуына байланысты жазушының қайнар көздері ауқымының мол екенін, яғни бүкіл әлем әдебиетіне қатысы жағын да ескеруіміз қажет. Абай ақындығының нәр алған үш арнасын алғаш ғылыми тұрғыдан негіздеп берген М. Әуезов болса, ал М. Әуезов шығармашылығының қайнар көздерін Абай айналасы мен тағлымы арқылы М. Әуезовке бала кезден дарыған. М. Әуезовтің өмірі мен шығармашылық еңбек жолын, тағдыр қатпарларын жан-жақты ашып жазған «Бесігінді түзе!..» атты ғұмырнама-толғауында былай делінген: «Олар ХІХ ғасырдың аяғында, ХХ ғасырдың басында қазақ сахарасының парасат университеті – Абай

тәліміне сусындап өсті. Абайдың ұстаздық мектебі шын мәніндегі халық университетіне пара-пар дәрежеде әсер етіп, қазақ қауымының рухани Меккесіне айналды. ...Дүние жаратылғаннан бергі адамзаттың ақыл-ойының дамуы, тарихы, әдет-ғұрпы, көркемдік әлемінің айшықтары, философиялық әфсаналары Абай парасатының мәйегіне ұйыды.

М. Әуезов сонымен қатар өз хатында «Қоңыр әулие» үңгірі жайлы сыр шертеді. «Сол жердің тумасы болсам да әлі күнге дейін бұл жерде болмаппын», - деп жазушы бұл жолғы сапарынан өте көп мәлімет алып қайтқанын жасырмайды. Бұл үңгірдің тек іші ғана емес, сырты да өте көп тас қорғандарымен қызықты. Көптеген тас қорғандар мен тас плиталарында ежелгі қазақ руларының таңбалары соғылған. Мұнда көмілгендер қайсыбір қан төгіс шайқастардың кезінде қайтыс болғандар, бұдан кейін ол адамдарды рулық топтар бойынша жерлеген деген деректерді жазады.

Жазушы осы сапарының соңында ақындар слеті өткен Семей қаласында болғанын айтады. Облыста бұрын онша есімі танылмаған, қазірде белгілі болған аса ірі қарт ақын Төлеу жайлы таныстырады. Оның алтыншы аталарына дейінгі арғы тегі барлығы белгілі ақындар болғанын баяндайды. М. Әуезов Төлеу ақын жайын айта келіп: «Ал шешесі әйгілі Қуандық – Абаймен айтысқан және оның ғашығы болған. Ол менің романымның бірінші кітабында бейнеленген. Яғни қарт ақын арқылы мен өз кейіпкерімнің ұлын кездестірдім», - деп қуанышты хабарын жеткізеді.

М. Әуезовтің жазған хаттары – тарих қойнауынан сыр шертетін деректі, құнды дүниелер. Бұл хаттар оқырманды жазушының ішкі әлеміне бойлатып, жан-дүниесін түсінуге жетелейді. Павел Кузнецовқа жазған М. Әуезовтің екі хатының өзінен оқырман қаншама мол мәліметтер алып, әсіресе «Абай жолы» эпопеясының жазылу барысына қатысты деректер көзін тауып, рухани азық ететіні анық.

М. Әуезовтің орыс және Батыс әдебиетіне қатысы көптеген ғалымдар еңбектерінде арнайы сөз болады. Кезінде белгілі жазушы С. Мұқановтың Мұхтар Әуезовке берген бағасы оның әлем әдебиетіндегі биік орнын айқындап берген болатын. «...қазақ прозасын еуропалық дәрежеге көтерді» Мұхтар Әуезов – сонау жиырмасыншы жылдары-ақ еуропалық проза бигіне көтерілген жазушы. Әлем әдебиетінің алыптары арасындағы әдеби байланыс, шығармашылық сабақтастық ертеден әдебиет болған кезден бері пайда болып, қалыптасып, дамып келе жатқан үрдіс. Өнер иелерінің, суреткерлердің бір-біріне ықпалы, әсері, көркемдік жаңалықтарды игеруі – дүние жүзіндегі барлық әдебиетке тән заңдылық. Бір халық ашқан көркемдік жаңалық екінші бір халыққа игі ықпалын тигізеді.

Барлық халықтар әдебиетіне тән дәстүр мен жаңашылдық категориясы, әдеби байланыстар мәселесі, ұлылар үндестігі қазақ әдебиетінің алыптарына да қатысы бар. Абай мен Әуезовтің нәр алған қазына көздері мен әлем әдебиетіне қосқан зор байлықтарына үңіліп отырғанда байқағанымыз, алыптар әлемінің рухани іштей сабақтасып, шығармашылықпен тұтасып жатқанына көзіміз жетті. Абайды «ізашар ақын» деп оның дәстүрін дамытып жалғастырған «ізбасар ақындар» шығармашылығы арасындағы байланыстар арнайы аталып зерттеліп келеді. Ал ақын мен жазушы арасындағы дәстүр жалғастығы мәселесі әдебиет тарихында сирек кездесетін құбылыс. Біз зерттеп отырған ғылыми жұмыстың да басты ерекшелігі – ақын мен жазушы арасындағы үндестік пен рухани сабақтастық мәселесі арнайы қарастырылып, кең көлемде алғаш зерттеуді көздеп отырғандығында.

«Кең мағынасында Абай дәстүрлерін дамытқан деп, мысалы, Сәкен мен Ілиясты да, ал жеке бір қырларынан келсек, М. Әуезовті де, кейінгі атақты ақындардың қайсысын болса да алып қарауға мүмкін екені талассыз», - деп академик З. Ахметов Абай дәстүрін М. Әуезовтің кейбір қырынан жалғастырғанын айтып, келешек зерттеушілерге терең ой салатыны бар [14]. Абай дәстүрін Әуезовтің жазушылық шеберлікпен жалғастыруы – олардың туған жер, өскен ортасы, рухани нәр алған қазына көздері, дүниетаным өзектері, өмір сүрген дәуір болмысы, сөйлеу тіліндегі ұқсастықтар және сан сала қырынан келіп шығады. Екі алыптың ойшылдық, гуманистік, ағартушылық, сыршылдық, сыншылдық, суреткерлік қырлары сабақтасқан, тұтасқан дүние деп қараймыз. Ұлылар дүниетанымының өзектері, эстетикалық танымдары, ой тереңдігі, сөйлеу тіліндегі рухани тұтастық – ақын мен жазушының рухани сабақтастығының басты белгісі. М. Әуезовтің ұстазы Абайдың рухани әлеміне өмір

бойы тереңдеуі жазушы шығармашылығын тұтас бірлікте алып қарауды қажет етеді. Өйткені, Абай мен Мұхтар әлемі – біртұтас әлем. Абай мен Мұхтар әлеміндегі рухани сабақтастық мәселесі ақын мен жазушының ой санасына, ішкі дүниесіне, сөйлеу тіліне үнілуді көздейді.

ӘДЕБИЕТ

1. Әбсәмет Марат / Дулатов М. Шығармалары: Мақалалар мен зерттеулер. - Алматы: Ғылым, 1997. - 2 т. - 344 бет.
2. Жұмабаев М. Шығармалары: Өлеңдер, поэмалар, қара сөздер. - Алматы: Жазушы, 1989. - 448 б.
3. Елеукенов Ш. Әдебиет және ұлт тағдыры. - Алматы: Жалын, 1994. - 368 б.
4. Жетписбаева Б.А. Образные миры Магжана Жумабаева. - Алматы: Нур-пресс, 2008. - 156 б.
5. Қазақ поэзиясындағы дәстүр ұласуы. - Алматы: Ғылым, 1981. - 62-79 бб.
6. Мырзахметұлы М. Түркістан Тараз арасы... - Астана: Білге, 2002. - 432 б.
7. Әуезов М. Абай Құнанбаев. Монографиялық зерттеулер мен мақалалар / Құраст. Н.Ақбаев. - Алматы: Санат, 1995. - 320 б.
8. Сабыров С. Қазақстан тарихы. Тарихи оқиғаларды ұлттық дәстүр тұрғысынан бағалау. - Алматы: Ғылым, 2001. - 171 б.
9. Қазақстан тарихы очерктер. Редакторлар: Алдажұманов Қ.С., Балақаев Т.Б., Қозыбаев М.Қ., Нұрпейісов К.Н. - Алматы: Дәуір, 1994. - 446 б.
10. Әуезов М. Абайтану дәрістерінің дерек көздері: Оқу құралы. - Алматы: Санат, 1997. - 448 б.
11. Байғалиев Б. Абай өмірбаяны архив деректерінде. - Алматы: Арыс, 2001. - 134 б.
12. Абай. Өлеңдер. - Алматы: Жазушы, 1976. - 240 б.
13. Абай. Аудармалар мен қара сөздер. - Алматы: Жазушы, 1987. - 2 т. - 200 б.
14. Әуезов М. Уақыт және әдебиет / Құраст. Ы.Дүйсенбаев. - Алматы: Қазмемкөркемәдеб-бас, 1962. - 428 б.

УДК 373.1

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ РЕФЛЕКТИВТІ ӘРЕКЕТІ

REFLEXIVE ACTIVITY OF PUPILS IN THE COURSE OF TRAINING

Иванкова Н.В. - к.п.н.

Шукеева Б.К. - магистрант специальности «Педагогика и психология»
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

Аннотация

В данной статье рассматривается рефлексивная деятельность учащихся в процессе обучения.

Аңдатпа

Айтылмыш мақалада оқу үрдісінде оқушылардың рефлексивті әрекеті қарастырылады.

Annotation

In this article the reflexive activity of pupils in the course of training is considered.

Переход от образования, ориентированного на формирование знаний, умений и навыков обучающихся, к образованию, ориентированному на развитие их креативности в соответствии с возможностями и потребностями, создает принципиально новое понимание

миссии педагога и роли обучающихся. Основные противоречия современной организации и реализации образовательного процесса создают предпосылки для обновления учебной деятельности. Одним из возможных путей решения этих задач является разработка и освоение рефлексивного подхода и развитие у обучающихся способности к рефлексии своей познавательной деятельности.

Для образовательного учреждения требования к результату образования означают поиск новых механизмов, обеспечивающих более эффективное достижение результата образования, в котором ярко проявлялись бы черты будущего человека, способного к саморазвитию, самоопределению, самовыражению, самоутверждению, самореализации, саморегуляции и самокоррекции. Формированию и развитию этих важнейших личностных качеств способствует рефлексия учебной деятельности.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* - обращение назад) – всякое размышление человека, направленное на анализ самого себя (самоанализ) - собственных состояний, своих поступков и прошедших событий [1].

В современных энциклопедиях рефлексия определяется как «форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека», или как «осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения; в узком смысле - новый поворот духа после совершения познавательного акта к «я» и его микрокосму, благодаря чему становится возможным присвоение познанного».

Рефлексия в психологии выступает в форме осознания действующим субъектом - лицом или общностью - того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями [2]. Рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов:

сам субъект, каков он есть в действительности;

- субъект, каким он видит самого себя;
- субъект, каким он видится по-другому;
- и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта.

Рефлексия, таким образом, - это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга [3].

Отечественные исследователи (Г.М. Андреева и др.) отмечают, что для более глубокого понимания рефлексии ее необходимо рассматривать не на диаде, а на более сложных организованных реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью [4].

Л.Д. Демина поясняет рефлексю как свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями. Рефлексия «поворачивает» сознание человека на свой внутренний мир. Это помогает не только осознать свои поступки, отношения, конструкты, ценности, но, при необходимости, их перестроить, найти новые для этого основания.

Рефлексия - это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы, как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Отрефлексировать что-то - это значит это что-то «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить» [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является способность учащихся управлять собственной

активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего [6].

Общим во всех определениях является то, что рефлексия - это способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а, при необходимости, - перестроить их на новый лад.

В процессе учебной деятельности учащийся развивается как личность, самореализуется, познает окружающую действительность и самого себя, анализирует свои учебные действия, учебные достижения и неудачи и стремится к саморазвитию и самосовершенствованию. В учебной деятельности, как и в любой другой, присутствует рефлексия. Рефлексия проявляется в способности субъекта к постоянному личностному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции.

Рефлексивная деятельность учащихся представляет собой форму реализации рефлексивной позиции личности, активного отношения человека к освоению собственного опыта [7]. Рефлексивной деятельности присущи следующие характеристики: целенаправленность, предметность, осмысленность, преобразующий характер и взаимосвязь всех ее структурных компонентов. Рефлексивная деятельность в контексте индивидуального развития учащихся связана с осознанием школьниками своей учебной деятельности, анализом учебных мотивов, потребностей, действий и поведения в целом. В связи с этим необходимо выделить ее структурные компоненты.

В аспекте рефлексивной деятельности учащихся целями являются:

- самосознание (способность к самопознанию, эмоционально-ценностному отношению к себе, способность к самоконтролю и саморегулированию) [8];
- самоопределение (процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы);
- самовыражение (процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей);
- самоутверждение (специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению, подтверждению своих определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности);
- самооценка (оценка самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей);
- саморегуляция (система сознательных актов, действий, направленных на поддержание, достижение необходимого психического состояния, управление своей психикой).

В структуре рефлексивной деятельности необходимо выделить потребности и мотивы. У учащихся рефлексия – форма познания и самопознания, способ удовлетворения своих познавательных потребностей и учебных мотивов, оценочная деятельность своих учебных достижений и неудач, эвристическая способность – выступает источником нового знания об окружающем мире и самом себе. Согласно В.Я. Вазиной, рефлексия, направленная на осознание внутреннего мира человека, постоянно исследует степень его гармонизации:

- состояние равновесия;
- доброжелательность отношения к миру, к себе;
- самоуважение, забота о себе, защиту себя;
- овладение культурой и ее практическое использование;
- интенсивность, насыщенность процесса творчества [9].

Анализ психолого-педагогических исследований по данной проблеме показывает, что потребностями и мотивами рефлексивной деятельности учащихся могут быть следующие: интерес к себе, т.е. эмоционально окрашенная потребность в познании себя; мотивы, связанные с саморазвитием, потребность в самоутверждении, мотивы других видов деятельности (общения, престижа, достижения, учения, моральные мотивы и др.).

В контексте рефлексивной деятельности учащихся как средства их саморазвития заслуживают особого внимания ее способы:

1. Самонаблюдение – наблюдение за самим собой, своим поведением, своими действиями. Причем оно может носить целенаправленный характер или быть попутным, малоосознаваемым. Оба вида самонаблюдения играют важную роль в обнаружении ошибок и недочетов в своей деятельности, поведении, общении.

2. Самоанализ – изучение состояния, процесса и результата своей учебной деятельности, определение путей для самосовершенствования.

3. Сравнение себя с некоторой «меркой» - субъект сравнивает себя с другими людьми или своим идеалом. В учебной деятельности неуспевающий учащийся может сравнивать себя с более успешными одноклассниками, школьниками либо с неким идеалом, которым он хотел бы быть.

4. Самопринятие – результат самоанализа ученика. Когда, например, учащийся принимает факт своего учебного неуспеха, выявляет его причины, он понимает, что необходимо «реабилитироваться», начинает стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию.

Немаловажное значение имеют в структуре рефлексивной деятельности учащихся следующие условия: выполнение учебных заданий, включающих в себя рефлекссию, направленных на самоанализ учебных действий; использование в обучении инновационных методов контроля обучения: портфолио (дневника учебных достижений), метода проектов и др.; фиксирование учащимися своего учебного продвижения (саморазвития) после каждого урока (заполнение учащимися специальных таблиц, составление графиков, введение в них учащимися условных обозначений) и их анализ; введение специальных уроков по развитию навыков рефлексии, начиная с 1 класса обучения; рефлексивная активность учащихся – стремление к анализу самого себя, своих учебных достижений, неудач, их причин, путей их преодоления. По мнению И.Г. Липатниковой, для обучения рефлексивной деятельности учащихся учителю необходимо, во-первых, обеспечить выбор учащимися индивидуальных целей обучения с учетом своих возможностей и способностей, во-вторых, формировать умения фиксировать успехи и трудности, устанавливать их причины, в-третьих, развивать умения формулировать проблему и предлагать свое решение.

Результатами рефлексивной деятельности учащихся могут быть: фрустрация, стремление к самоутверждению в учебной деятельности; стремление к раскрытию творческих способностей в учебной деятельности.

Таким образом, рефлексивная деятельность учащихся выступает средством их саморазвития и самосовершенствования. Она представляет собой сложный феномен активного отношения учащихся к освоению собственного опыта, учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вазина К.Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен - М.: Владос, 2006.
2. Гринько С.В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Магнитогорск, 1988.
3. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности». <http://www.irbis.asy/mmc/demina>.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. - М., 2005.
5. Левченко А.В. Здоровый образ жизни как рефлексивная проблема сущности человека и типа личности: Материалы V-ой региональной межвуз. конф. - Челябинск: ЧГПУ, 2005.
6. Липатникова И.Г. Рефлексивная деятельность как один из путей индивидуального развития учащихся // Начальное образование. - 2006. - №2.
7. Личностно-ориентированный подход: теория и практика / Под ред. Л.П. Качаловой. - Шадринск, 2004.
8. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. - М.: Академия, 2002.
9. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии /Под ред. И.С. Ладенко - Новосибирск, 1987.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН И СРАВНЕНИЕ С СИСТЕМАМИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДРУГИХ ВЕДУЩИХ СТРАН

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ЖОҒАРҒЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ ӘСКЕРИ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ

PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT HIGH AND POSTGRADUATE STUDY OF THE MILITARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Бекенова Д.У. - к.п.н., КУАМ

Шумушпаева А.А. - магистрант специальности «Педагогика и психология», КУАМ

Аннотация

Рассматривается подготовка основного состава кадровых офицеров в военно-учебных заведениях в системе подготовки офицерских кадров.

Аңдатпа

Бұл мақалада офицерлік кадрларды даярлау жүйесіндегі әскери оқу орындарында кадр офицерлері негізгі құрамының даярлығы қарастырылады.

Annotation

In this article author is considered preparing the main officer's category in military educational institutions in system of preparation officer cadre.

При реформировании системы военного образования учитывается опыт военного строительства в нашей стране, соответственно, потребности в военных кадрах различного уровня подготовки. Кроме того, мы используем передовой зарубежный опыт.

Необходимо отметить, что, исходя из своих исторических и национальных традиций, система военного образования каждой страны имеет свои особенности. Их развитие подчиняется своим спецификам социально-политическим, экономическим, географическим, демографическим и другим условиям развития государства [1].

Подготовка основной части офицерского состава в большинстве стран осуществляется в военно-учебных заведениях и, в то же время, для решения этой задачи активно привлекаются гражданские вузы. В России в ведущих гражданских вузах также создаются учебные научные центры для подготовки офицеров. Студенты, обучающиеся в таких центрах, получают стипендию от Министерства обороны подписывают контракт и после обучения обязаны отслужить в армии не менее трех лет.

В Вооруженных силах США и некоторых других стран сложились весьма стройная эффективная (по критерию эффективность-стоимость) система подготовки офицерских кадров. При этом предусмотрены и применяются меры материальной ответственности офицеров за досрочное расторжение контракта. Подготовка основного состава кадровых офицеров проводится в военно-учебных заведениях, за исключением армии США, где удельный вес выпускников военных училищ среди офицерского состава ВС составляет около 9-10% [2].

Зарубежные структуры военного образования включают, как правило, три уровня профессиональной подготовки офицерского состава: 1-й – военная подготовка на офицерское звание без или с приобретением высшего гражданского образования, 2-й – повышенная военная подготовка, 3-й – высшая военная подготовка, также периодически проводимые специальную подготовку, переподготовку или повышение квалификации офицеров.

В системе подготовки офицерских кадров реализации принцип непрерывного военного образования, в соответствии с которым предусмотрены первичная подготовка, последующее обучение на курсах усовершенствования (перед назначением на новую должность

или присвоением очередного воинского звания) и повышения уровня военного образования в армейских военном и командно-штабном колледже (США), в академиях и университетах (Германия), в штабных и военно-научных колледжах (Великобритания), штабных и военных школах вида вооруженных сил, в институте высших военных исследований (Франция).

Анализ зарубежных систем военного образования, опыта их развития и достигнутого состояния позволяет выделить интересные характерные черты и особенности, которые в определенной мере могут быть использованы в процессе реформирования как казахстанской, так и российской системы военного образования. Например, в странах НАТО они имеют много общего и предусматривают: проведение тщательного индивидуального отбора кандидатов в офицеры; обучение их в военно-учебных заведениях различного профиля и специальной направленности; совершенствование практических знаний, умений и навыков в войсках; поддержание высокого профессионального уровня резерва.

Системы военного образования ведущих иностранных государств обеспечивают как первичную подготовку офицерских кадров, так и дальнейшее повышение их уровня образования, квалификации, переподготовки в течение всей службы, т.е. наличие, в том или ином виде, структуры непрерывного военного образования. Наряду с военным образованием офицеры имеют возможность получать и гражданское образование, как правило, высшее профессиональное.

Подготовку научных и педагогических кадров высшей квалификации предлагается осуществлять по приоритетным направлениям науки и техники в магистратуре и докторантуре вузов и научных организаций, а также путем направления специалистов на обучение в зарубежные вузы [3].

Конкурентоспособность высшего и послевузовского образования будет повышаться за счет аккредитации казахстанских вузов международными организациями. Качество образования на данном уровне будет обеспечено за счет изменения самой сущности образовательного процесса. Новая модель позволит повысить самостоятельность в работе обучающихся, привлекать их для участия в научных проектах и работах. Хорошее знание иностранного языка станет одним из условий для привлечения казахстанских специалистов в совместные исследовательские и образовательные проекты с зарубежными странами. К 2020 году мы выйдем на новый качественный уровень, соответствующий передовым европейским странам. Реализация предлагаемой стратегии позволит занять нам достойное место на международном образовательном рынке, заслуживающего полного доверия со стороны заказчиков, обеспечивая их востребованными кадрами.

Необходимо оставить разделение между образовательным процессом военных специалистов и научно-педагогических кадров. Учитывая масштабы нашей республики и востребованность в научных и педагогических кадрах военных ведомств, целесообразно подготовку военных педагогов и ученых осуществлять в одном учебном заведении – Национальном университете обороны. Разделение в системе военного образования образовательных структур для военных специалистов и военных ученых, педагогов позволит более качественно осуществлять их подготовку для дальнейшей деятельности. В частности, в ГОСО магистратуры установлено, что подготовка кадров в магистратуре осуществляется по двум направлениям профильному и научному и педагогическому.

Реализация данных предложений позволит привести систему военного образования в соответствие с требованиями долгосрочной Программы развития образования республики до 2020 года, создать стройную структуру подготовки военных специалистов, а также военных ученых и педагогов [4].

В программе развития образования отмечалось, что на первом этапе предлагается создание региональных университетов. Содержание учебных программ предполагает усиленную теоретическую подготовку во время обучения в вузе, а закрепление и совершенствование практических навыков проводится во время стажировок в войсках, на которую отводится весьма продолжительное время, а также в процессе боевой подготовки при выполнении должностных обязанностей в войсках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проект долгосрочной программы развития образования Республики Казахстан до 2020 года. http://www.edu.gov.kz/ru/proekty/dolgosrochnaja_programma_razvitija_do_2020_goda/.
2. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Положения о послевузовском профессиональном образовании» от 21 июня 2006 года №343.
3. Послание Президента республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Рост благосостояния граждан Казахстана - главная цель государственной политики».- Астана, 6 февраля 2008 года.
4. Послевузовское образование. Магистратура. ГОСО РК 5.4.33-2008. http://www.edu.gov.kz/ru/obrazovanie_v_kazakhstane/poslevuzovskoe_professionalnoe/poslevuzovskoe_obrazovanie_magistratura_goso_rk_54033_2008/.

Подписано в печать 08.09.2014.

Бумага «SvetoСору». Формат бумаги 210 x 297 x 1/80

Печать – RISO

Заказ №1169. Обложка – Golotex 220 д/м², формат А3SRA

Усл. печ. л. 11,25

Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии Кокшетауского университета
имени Абая Мырзахметова (020000, Республика Казахстан,
Акмолинская область, г. Кокшетау, ул. М. Ауэзова, 189^а)