



Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының
ғылыми, ақпараттық-талдамалы журналы
Научный информационно-аналитический журнал
Павлодарского государственного
педагогического института

2004 жылдан шығады
Основан в 2004 году

**ҚАЗАҚСТАН
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ХАБАРШЫСЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК
КАЗАХСТАНА**

4'2015

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК КАЗАХСТАНА
СВИДЕТЕЛЬСТВО
о постановке на учет средства массовой информации
№9076-Ж
выдано Министерством культуры, информации и спорта
Республики Казахстан
25.05 2008 года

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Н.Р. Аршабеков, доктор философских наук, профессор

Зам. главного редактора

А.С. Ильясова, кандидат исторических наук

Ответственный секретарь

А.Ш. Тлеулесова, кандидат пед. наук, доцент (ПГПИ)

Члены редакционной коллегии

А.К. Кусаинов, доктор пед. наук, профессор, лауреат Государственной премии РК, президент Академии педагогических наук Казахстана

Д. Камзабекулы, доктор филологических наук, профессор (ЕНУ им. Л.Н. Гумилева)

Р.К. Толеубаева, доктор педагогических наук, профессор (КазНПУ им. Абая)

Г.К. Ахметова, доктор пед. наук, профессор, председатель правления АО «НЦПС Өрлеу»

К.К. Жампеисова, доктор пед. наук, профессор (КазНПУ им. Абая)

В.В. Егоров, доктор пед. наук, профессор (КарГТУ)

С.К. Бердыбаева, доктор пед. наук, профессор (КазНУ им. аль-Фараби)

Н.С. Сафаев, доктор пед. наук, профессор (ТГУ им. Низами, г. Ташкент)

А.А. Петрусевич, доктор пед. наук, профессор (ОмГПУ, г. Омск)

Н.В. Чекалёва, доктор пед. наук, профессор (ОмГПУ, г. Омск)

А.Ф. Филатова, доктор пед. наук, профессор (ОмГПУ, г. Омск)

А.К. Нургалиева, доктор пед. наук (ПГПИ)

Г.Е. Отепова, доктор ист. наук (ПГПИ)

Д.Ж. Сакенов, кандидат пед. наук, профессор (ПГПИ)

С.Н. Сутжанов, доктор филол. наук (ПГПИ)

Ж.А. Усин, доктор пед. наук, профессор (ПГПИ)

Технический секретарь

Г.С. Салменова

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели.

Мнение авторов публикаций не всегда совпадает с мнением редакции.

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов.

Рукописи и диски не возвращаются.

При использовании материалов журнала ссылка на «Педагогический вестник Казахстана» обязательна.

© ПГПИ

Педагогика және білім берудің жалпы мәселелері Общие проблемы педагогики и образования		Ш.А. Таскарина Применение методов группового обучения на уроках английского языка в старших классах	63
О.В. Куприна Оценивание обучения и оценивание для обучения.....	5	Sh.A. Taskarina The effectiveness of group work and pair work of students at english lessons in senior grades....	68
Н.К. Машрапов, И.В. Лукичева, Т.И. Хасанова О применении преемственности в обучении темы: «Показательные и логарифмические уравнения» в СОШ и педвузе	13	С. Тохтар Қазақ тілі сабағында оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту	72
Б.А. Матаев, Н.К. Махметова Учет гендерных различий в процессе индивидуального развития интеллектуальных способностей личности	19	А.Ш. Тлеулесова, Ұ.Е. Октябрь Қазақ тілі сабағында пайдаланылатын ойын компоненттері	77
Ж.Ж. Сергазина Сущность и структура экологической ответственности детей старшего дошкольного возраста	27	А. Хамитова Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілетін дамыту	81
Н.С. Чултуков Білім жүйесіндегі жаһандандудың алатын орны	35	З.С. Бакбаева Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету арқылы оқушының шығармашылық қабілетін дамыту.....	85
Оқыту және тәрбие теориясы мен тәжірибесі Теория и практика обучения и воспитания		Білім және ғылым саласындағы инновациялық және интеграциялық үрдістер Инновационные и интеграционные процессы в науке и образовании	
Р.Н. Демиденко Функции ценностных ориентаций в развитии и формировании учебной мотивации старших школьников.....	39	Z.K. Kulsharipova, A.Zh. Aplashova, A.E. Mandaeva, Zh.T. Kenzhebaeva Inclusive education: monitoring of needs and methodology of its implementation into practice of educational institutions	91
Ә. Калкенова Қазақ тілі сабағында жаңа технологияларды қолдану.....	46	Л.Ф. Зуева, Е.М. Хлопина Инновационный подход к организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении	97
М.А. Кененбаева, А.Г. Байменова Шығармашылық тапсырмаларды пайдалану арқылы бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілетін дамыту жолдары	51	А.М. Асылбекова Кембридж университеті бағдарламасы бойынша біліктілік арттыру курсының тиімділігі мен перспективалары	103
М.А. Кененбаева, Ж.С. Тлеубердинова Ойын – математика сабағында оқыту және тәрбиелеу әдісі	57		

Білім берудегі психологиялық мәселелер Психологические проблемы в образовании	Әртүрлі – Разное
Н.С. Шадрин Структура детерминант психического: к изложению вводных тем курса общей психологии..... 110	Ю.Қ. Бертымұратов Ханафи мектебінің қоғамдық қатынастарды реттеудегі қызметі..... 139
М.Б. Исаева Тұлға бойындағы жан күйзелісін жеңудің психологиялық негізі..... 118	Г.М. Раздыкова, Е.М. Машрапов Социально-религиозные аспекты феномена женского религиозного экстремизма..... 147
Н.С. Шадрин, Ф.К. Нургазина Ценности как формы мотивов и их основ- ные функции..... 125	Е.А. Нурахметов Деструкция скрытого смысла в содержании зарубежных мультфильмов и их влияние на сознание детей..... 153
А.С. Кударина, К.С. Тебенова Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонематического восприятия.. 133	Авторларға арналған ереже 158 Правила для авторов 160

УДК 473.587

ОЦЕНИВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

О.В. Куприна

*учитель начальных классов,
основная общеобразовательная школа №32
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В статье ставится задача рассмотреть эффективность модуля «Оценивание обучения и оценивание для обучения», который вносит новые формы работы в образовании. Проанализирована работа на уроке русского языка в 3 «Б» классе по модулю «Оценивание обучения и оценивание для обучения». В результате анализа автор доказывает, что необходимо использовать различные методы оценивания для успешной образовательной деятельности.

Ключевые слова: результат обучения, качество учебного процесса, система образования.

Оценивание результатов обучения школьников по-прежнему продолжает оставаться одной из проблем современной школы. Связано это с тем, что до сегодняшнего дня окончательно не разрешены многие вопросы организации и осуществления контроля, например: необъективность оценивания знаний, отсутствие четких критериев, узость шкалы оценивания, субъективизм. Все эти вопросы начинают звучать только острее при переходе системы образования на новые образовательные стандарты [1].

Вместе с тем, существует противоречие, связанное, в первую очередь, с тем, что принятая и используемая педагогами шкала оценивания дает только общее представление об уровне знаний ребенка. Выставленный ученику балл, т.е. отметка, не дает сведений о развитии ученика в рамках того или иного учебного предмета. Также, ориентируясь на него, трудно оценить качество учебного процесса, поскольку процедуры измерения и оценки требуют доработки системы показателей и критериев, шкал и новых единиц измерения [2].

Указанные противоречия позволяют задуматься о выстраивании системы оценивания в изменяющихся условиях. Ведь неслучайно сегодня имеется большой массив учебно-методической, научной и нормативной литературы, в которой рассматриваются различные вопросы контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся. Однако необходимо помнить о том, что многие принципы,

идеи и подходы, которые положены в основу оценивания результатов обучения в начальной школе сегодня, начали разрабатываться еще в 80-е годы XX в. трудами отечественных педагогов. К ним можно отнести работы Ш.А. Амонашвили (идея безотметочного обучения), М.Д. Касьяненко (принцип комплексности при оценке учебных достижений), В.М. Монахова (идея дифференцированного обучения), В.М. Полонского (способы диагностики достижений), В.В. Усанова (пути совершенствования системы оценивания) и др. [4].

Вместе с тем, необходимо помнить, что любое изменение собственной педагогической деятельности не должно противоречить имеющимся нормативным актам и документам, определяющим систему оценивания результатов обучения в современной школе [5].

В своей практике в школе я провела серию последовательных уроков в 3 «Б» классе по русскому языку, на которых использовала суммативное и формативное оценивание.

Модуль «Оценивание обучения и оценивание для обучения» решила использовать с первого урока для того, чтобы научить детей говорить, аргументировать, размышлять, создать обратную связь между мной и детьми.

Стратегии использования данного модуля я рассматривала на уроке русского языка в 3 «Б» классе по теме «Глагол. Обобщение».

На первом этапе урока было проведено формативное оценивание опроса. В ходе работы был использован метод «ученики разъясняют свои ответы на вопросы», например,

У.: – Ребята, что вы знаете о глаголе?

Паша Б.: – Часть речи, которая обозначает действие.

Эдуард В.: – Отвечает на вопросы «Что делать?» «Что делал?».

Используя данный метод оценивания, ребята самостоятельно поставили цели к уроку.

У.: – Ребята, какую цель вы ставите перед собой сегодня на уроке?

Паша Е.: – Повторить и закрепить знания о глаголе.

Весь урок я построила на основе самостоятельной работы с использованием само- и взаимопроверки по эталону. Например: первый ключ к заданию, подобрать к словам однокоренные глаголы, был отражен на интерактивной доске (рис. 1).

Помимо визуальной проверки задания, ребятам было предложено озвучить слова, то есть правильно произнести их с точки зрения орфоэпии. Заметила, что ребята, которые даже правильно справились с заданием самостоятельно, произносили слова неверно. Это говорит о том, что дети имеют ограниченный словарный запас. Сделала для себя вывод, что надо продолжить работу по формированию у учащихся культуры речи, на каждом уроке использовать орфоэпические минутки.

В данном случае формативное оценивание помогло мне увидеть существующую проблему и составить план ее ликвидации.

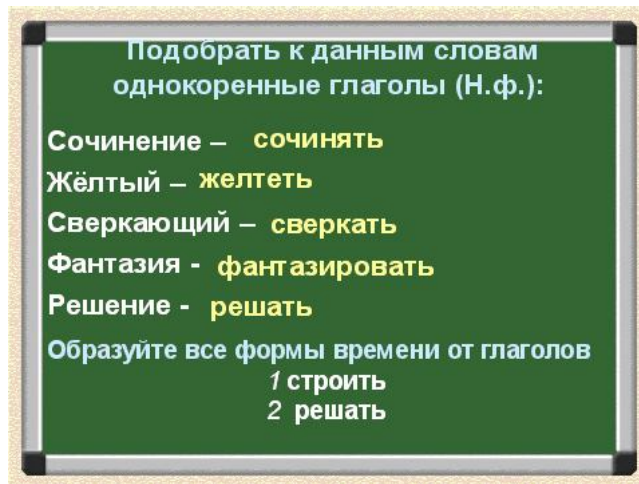


Рисунок 1

На этапе осмысления при групповой работе мной было использовано взаимно- и самооценивание учащихся по предоставленному эталону (рис. 2).



Рисунок 2

На этапе контроля я использовала дифференцированную работу. Учащиеся сами оценивали свои возможности и выбирали для разбора карточку разного уровня сложности (на 5, 4, 3).

Текст:

Как вы думаете, какая профессия является самой творческой, самой интересной и необыкновенной на земле? Мы долго думали над этим, но так и не выбрали самую лучшую профессию, пока нас не пригласили на праздник Великих Мастеров всей Земли.

Первый, кого мы увидели на празднике, был сухонький старичок с рабочими инструментами в руках.

— Этот человек — Великий Строитель, — сказал нам на ухо один из гостей. — Его дома выдерживают ураганы и даже землетрясения. Они так искусно построены, что будто пустили в землю корни.

«3» – Вставьте пропущенные буквы.

«4» – Измените время глаголов.

«5» – Определите у глагола время, лицо, число.

Далее было взаимооценивание по эталону (рис. 3).

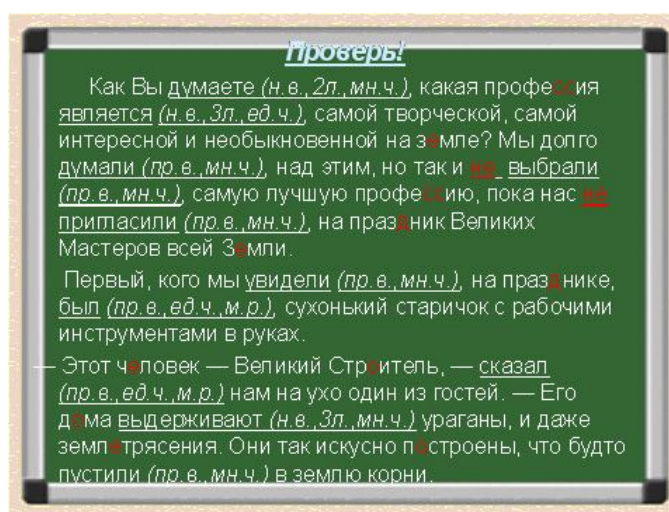


Рисунок 3

На стадии рефлексии группы оценивали свою работу, бригадир группы по карточке оценивал работу каждого участника.

№ п.п	Имя участника	Оценка бригадира	Оценка учителя за тест	Итог
1	Бригадир			
2				
3				
4				
5				

В то время как бригадиры оценивали работу участников группы, остальные смотрели видеоролик о строителях.

После ребятам был дан тест на определение уровня знаний.

Тест «Проверь себя!»

Глагол – это часть ...

Глагол обозначает ...

Глагол отвечает на вопросы ...

Глагол изменяется по ... и ...

Глагол в прошедшем времени в ед.ч. изменяется ...

Частица «не» с глаголами пишется ...

Итоговый балл ...

А сами ребята оценивали свою деятельность и комфортность на уроке, используя сигнальные карточки в виде красного и зеленого смайлика. Где зеленый смайлик обозначал, что ребенку все понятно и нет никаких затруднений, а красный наоборот (рис. 4).



Рисунок 4



Фото 1



Фото 2

На этапе закрепления мы обсудили, какие затруднения возникли во время работы. Состоялся диалог между мной и учениками.

Такую беседу провела на этапе рефлексии. На фото 2 показано, Дана раньше никогда не высказывала свои мнения, а на этом уроке сама подняла руку, чтобы дать анализ своей работе.

– Что вам на уроке было сложно?

Дана: – У меня были затруднения в выполнении задания, когда выполняли в группе.

Фархат (фото 3) до проведения уроков с использованием семи модулей никогда не высказывал свои мысли, но на этом уроке у него открылись новые способности. Он мог проанализировать свою деятельность на уроке и высказать, что ему нужно сделать для успешной образовательной деятельности.

Фархат: – У меня были затруднения в определении времени глагола, значит, мне нужно повторить материал в учебнике.

Анализируя деятельность оценивания на уроке учителя и учащихся, я пришла к выводу, что необходимо использовать различные методы оценивания, это позволит мне увидеть объективную картину степени понимания темы учащимися и в последующем планировать урок так, чтобы избежать ошибок.

Но у меня остались нерешенные проблемы:

– развитие способности к самостоятельной оценочной деятельности;

– вовлеченность в процесс малоактивных учащихся (Алексей З., Валера К., Валя И.);



Фото 3

Я считаю, что дальнейшее использование данного модуля позволит мне развить у учащихся:

- способность самостоятельно заниматься своим обучением;
- способность брать на себя ответственность;
- способность участвовать в совместном принятии решения;
- способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми;
- умение сотрудничать и работать в группе и др.

Применение данного модуля обеспечивает вовлечённость в оценочную деятельность самих учащихся. Это способствует формированию у обучающихся навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, само- и взаимооценки, даёт возможность учащимся освоить эффективные средства управления своей учебной деятельностью, способствует развитию самосознания, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, нести ответственность за результаты своих поступков.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование* / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 297 с.

2. Амонашвили Ш.А. *Знание. Оценка. Отметка* / Ш.А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

3. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 288 с.*

4. Ананьев Б.Г. *Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980.*

5. Батурин Н.А. *Успех, неудача и результативность деятельности / Н.А. Батурин // Психологический журнал. – 1987. – №3. – С. 87-93.*

Оқуды бағалау және оқыту үшін бағалау

О.В. Куприна

Бастауыш сынып мұғалімі, жалпы білім беретін

Негізгі мектебі №32 г. Павлодар, Қазақстан

Аңдапта

«Оқуды бағалау және оқыту үшін бағалау» мақаласында модульдің тиімділігін қарастыру міндеті қойылады, жұмыстың жаңа түрлерін құру енгізеді. Талданатын жұмыс орыс тілі сабағында 3 «Б» сыныбында» модулі бойынша «оқуды бағалау және оқыту үшін бағалау». Талдау нәтижесінде автор пайдалануға қажет әр түрлі әдістерін бағалау үшін табысты білім беру қызметін дәлелдейді.

Тірек сөздер: оқыту нәтижесі, оқу үрдісінің сапасы, білім беру жүйесі.

Evaluation of educating and evaluation for educating

O.V. Kuprina

Teacher of initial classes, Basic general school №32

Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In article to be set the task to consider efficiency of the «Estimation of Training and Estimation for Training» module which brings new forms of work in education. Work at a lesson of the «Estimation of Training and Estimation for Training» module is analysed. As a result of the analysis the author proves that it is necessary to use various methods of estimation for successful educational activity.

Keywords: learning outcomes, the quality of the educational process, the educational system.

УДК 372.851

О ПРИМЕНЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ТЕМЫ:
«ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ И ЛОГАРИФМИЧЕСКИЕ УРАВНЕНИЯ»
В СОШ И ПЕДВУЗЕ

Н.К. Маширапов

*кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики
и физики, Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

И.В. Лукичева

*учитель математики высшей категории
ГУ «Средняя общеобразовательная школа №5 г. Павлодара»,
г. Павлодар, Казахстан*

Т.И. Хасанова

*студент, Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В статье показано, что преемственность в обучении в системе «школа-вуз» – это категория дидактики, психологии, теории и методики обучения, исследующая проблему соответствия процессов обучения в средней школе и вузе и способы их согласования. Содержание составляющей процесса обучения раскрыто в статье лишь с учетом преемственности в содержании образования, методов обучения, форм организации учебного процесса в контексте системы «школа-вуз».

Ключевые слова: преемственность, система «школа-вуз», взаимосвязь.

Преемственность в обучении математике является педагогической категорией, которая раскрывает и выявляет наиболее существенные признаки учебного познания в обучении математике. Основой успешного обучения математике школьников и студентов является преемственность в содержании математического образования, в формах организации и методах обучения, что взаимодействие между школой и вузом должно быть обязательно встречным, направленным на обеспечение плавного перехода от одного уровня математической подготовки к другому; выпускники средней школы должны обладать такими знаниями по математи-

ке, которые можно будет в процессе вузовского обучения развивать, углублять, а не подвергать коренной ломке, как это иногда происходит. С другой стороны, вуз, предъявляя определенные требования к уровню математических знаний, умений и навыков, не может в полной мере определять содержание школьного образования.

Преемственность как сложная система состоит из двух подструктур: а) учебно-познавательной преемственности (внутренней), структурными компонентами которой являются: мотивационно-целевой, содержательно-деятельный, учебно-операционный, оценочно-рефлексивный и организационно-планирующий; б) процессуально-обучающей преемственности (внешней), состоящей из следующих компонентов: нормативного, организационно-методического, регулятивно-стимулирующего и контрольно-оценочного.

Перечислим основные составляющие преемственных взаимосвязей в процессе обучения.

1. Преемственность как связь предыдущего материала с последующим.
2. Преемственность предполагает рассмотрение и углубление знаний, осмысление пройденного на новом, более высоком уровне.
3. Преемственность предполагает развитие старых знаний под влиянием новых.
4. Преемственность связывается с повторением учебного материала.

Исключительно большое значение имеет преемственность при формировании системы действий – деятельности и усвоения знаний по математике. Для этого очень важно широко применять в старших классах средней школы лекционно-урочный метод преподавания математики, методы проблемного обучения.

Для систематического контроля над достижением обязательных результатов обучения в ходе учебного процесса целесообразно применять такую форму проверки, как зачет.

Мною был проведен зачет по теме «Показательные и логарифмические уравнения» в 10 «А» классе средней общеобразовательной школы №5 г. Павлодара. Прежде чем проводить зачетную работу с учащимися данного класса, были организованы занятия на спецкурсе по данной теме, на которых рассмотрели различные способы решения уравнений.

«Показательные уравнения» и «Логарифмические уравнения» – важные темы школьного курса. Задания по этим темам включены в единое национальное тестирование. Решение показательных и логарифмических уравнений вызывает у учащихся определенные трудности. Это, видно, связано с тем, что:

1. Решение таких задач требует не только знаний свойств функций, уравнений и неравенств, умения выполнять алгебраические преобразования, но также высокой логической культуры и хорошей техники исследования;

2. На освоение показательных и особенно логарифмических уравнений и неравенств отводится совсем немного часов, задач на эти темы решается мало, а уж повышенной трудности тем более;

3. В действующих учебниках по математике нет теоретических сведений и подбора задач по решению показательных и логарифмических уравнений нестандартными методами решения.

Однако овладение методикой их решения, мне кажется, очень полезным: оно повышает умственные и творческие способности учащихся, перед нами открываются совершенно новые горизонты. При решении задач ученики приобретают первые навыки исследовательской работы, обогащается их математическая культура, развиваются способности к логическому мышлению. У школьников формируются такие качества личности, как целеустремленность, целеполагание, самостоятельность, которые будут полезны им в дальнейшей жизни. А также происходит повторение, расширение и глубокое усвоение учебного материала.

В зачетную работу включены задания, которые были взяты из учебно-методического пособия национального центра тестирования по математике (2014 г.).

Зачетная работа на тему: «Показательные и логарифмические уравнения»

1. Решите уравнение: $\log_5 \sqrt{2x-1} + \log_5 \sqrt{x-9} = \log_5 10$.

A) -3,5; 13;

B) -13; 3,5;

C) -26; 13;

D) 13;

E) 26.

2. Вычислите: $5^{\log_5 3} \cdot 100^{-\log_{0,1} \sqrt{6}}$.

A) 9;

B) $8\sqrt{6}$;

C) 27;

D) 18;

E) $3\sqrt{6}$.

3. Решите уравнение: $\log_8 x + \log_4 x + \log_2 x = 11$.

A) 12;

B) 32;

C) 6;

D) 64;

E) 11.

4. Найдите значение выражения: $\sqrt{5x} = \log_2 16$.

A) 3;

B) -11;

- C) –8;
- D) 1;
- E) –10.

5. Решите уравнение: $\log_2 12 + \log_2 \frac{5}{3} + \log_2 \frac{4}{5}$.

- A) 4;
- B) 5;
- C) 1;
- D) 0;
- E) 2.

Данная зачетная работа решала следующие задачи:

1. Обобщение, систематизация и углубление знаний по теме «Показательные и логарифмические уравнения».

2. Углубление и знакомство учащихся с различными, основанными на материале программы общеобразовательной средней школы, нестандартными методами решения уравнений.

3. Повышение математической культуры ученика.

4. Сознательное самоопределение ученика относительно профиля дальнейшего обучения или профессиональной деятельности

В результате прохождения зачетной работы учащиеся смогли:

1. Применять изученные теоремы и алгоритмы для решения соответствующих показательных и логарифмических уравнений;

2. Применять рациональные приёмы вычислений и тождественных преобразований;

3. Правильно проводить логические рассуждения;

4. Обладать уверенностью в решении задач;

5. Осознанное самоопределение ученика относительно профиля дальнейшего обучения или профессиональной деятельности.

Основной уровень, на котором можно увидеть и осознать суть преемственности обучения в системе «школа-вуз», – это уровень учебного предмета.

Анализируя и творчески осмысливая основные результаты исследований, делаем вывод, что:

– основой успешного усвоения математики учащимися средней школы, вуза является преемственность – взаимосвязь и согласованность прошлого, настоящего и будущего в содержании математического образования, включающего знания, умения и навыки;

– на каждой ступени обучения усвоение школьниками и студентами математического материала должно основываться на глубоких и прочных знаниях, умениях и навыках, полученных при изучении предшествующих учебных курсов;

– эффективность процесса обучения математике в средней школе во многом зависит и от осуществления преемственности в формах организации и методах обучения, являющейся одной из важнейших предпосылок успешности обучения студентов.

Опираясь на эти положения, мы можем сделать вывод о том, что подход к анализу взаимодействия математического образования в средней школе и вузе, которое характеризуется обеспечением преемственности в содержании, формах и методах обучения математике в старших классах школы и на младших курсах вуза, на наш взгляд, должен сопровождаться:

– наличием эффективного организационного и содержательного взаимодействия школы, вуза;

– единством основных требований к математической подготовке выпускников школы и студентов вуза; выявлением и единой трактовкой основных математических идей и понятий с использованием единой терминологии и символики;

– реализацией общего принципа постепенного нарастания трудностей в процессе обучения математике в старших классах школы и на младших курсах вуза;

– ориентацией школьного обучения математике в старших классах на сознательное и прочное владение теми основными знаниями, умениями и навыками (вычисления, алгебраические преобразования, геометрические построения, логическое мышление и др.), которые необходимы для успешного обучения в вузе;

– эффективным использованием математических задач прикладного характера в качестве средства повышения уровня осознанных и прочных знаний школьников и студентов, развития их мышления и способностей;

– целесообразностью и правомерностью требований к уровню математической подготовки учащихся на основных этапах обучения в школе и вузе, а также научностью изложения материала, реализуемого через логику построения учебных планов, программ и учебников.

Список литературы

1. Мубаракوف А.М. *Научно-методические основы преемственности обучения математике в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед.наук: / А.М. Мубаракوف. – Алматы: Институт школ. и дошк.образования КазАкадемии образования им. БИ. Алтынсарина, 2003. – 52 с.*

2. Ахметова Ж.И. *Система работ по организации преемственности при обучении математике в направлении школа – вуз / Ж.И. Ахметова // Білім = Образование. – 2011. – №4. – С. 71–73.*

3. Чугунова А.А. *К вопросу о преемственности обучения математическому анализу в школе и вузе / А.А. Чугунова // Білім = Образование. – 2011. – №5, 6. – С. 67–70.*

Орта білім беру мектептері мен пед ЖОО-да «Көрнекті және логарифмдік теңдеме» тақырыбын оқытуда бірізділікті қолдану туралы

Н.Қ. Машрапов
физика-математика ғылымдарының кандидаты, математика және физика кафедрасының профессоры, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ., Қазақстан

И.В. Лукичева
«Павлодар қ. №5 Орта білім беру мектебі»
ММ жоғары санаттағы математика пәнінің мұғалімі
Павлодар қ., Қазақстан

Т.И. Хасанова
студент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты,
Павлодар қ., Қазақстан

Аңдатпа

Мақалада «мектеп-жоо» жүйесіндегі оқыту бірізділігі орта мектеп пен жоо оқыту үдістеріне сәйкес мәселелер мен олардың келісілу тәсілдерін зерттейтін – дидактика, психология, оқытудың теориясы мен әдістемесі категорияларына жататындығы атап көрсетілген. Мақалада сонымен қатар, оқыту үрдісін құрайтын мазмұн тек қана оқыту тәсілдерін, оқу үрдісін ұйымдастыру үлгілерін, оқытудың мазмұнындағы бірізділікті есепке ала отырып «мектеп-жоо» жүйесі мәнмәтінінде ашылған.

Негізгі сөздер: бірізділік, «мектеп-жоо» жүйесі, өзара байланыс.

About application of succession in training of a subject: «Exponential and logarithmic leveling» in secondary educational school and teacher training University.

N.K. Mashrapov
candidate of physical and mathematical sciences, professor of department of mathematics and physics, Pavlodar state pedagogical institute, Pavlodar, Kazakhstan.

I.V. Lukicheva
mathematics teacher of the highest category of PI «Secondary educational school» №5. Pavlodar, Kazakhstan

T.I. Hasanova
student, Pavlodar state pedagogical institute, Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In article it is shown that the succession in training in school higher education institution system – is the category of didactics, psychology, the theory and a technique of training investigating a problem of compliance of processes of training at high school and higher education institution and ways

of their coordination. The maintenance of a component of process of training is opened in article only taking into account continuity in the content of education, methods of training, forms of the organization of educational process in the context of school higher education institution system.

Keywords: succession, school higher education institution system, intercommunication.

УДК 159.922

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Б.А. Матаев

*старший преподаватель кафедры «Психология»,
Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Н.К. Махметова

*старший преподаватель кафедры «Психология»,
Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В данной статье автором рассматривается индивидуальное развитие интеллектуальных способностей ребенка с учетом его конвергентного и дивергентного мышления как в учебном процессе, так и во внеучебное время.

Ключевые слова: гендер, индивидуальное развитие, личность, способности.

Перед современным педагогом достаточно остро встают проблемы поиска эффективных способов и приемов развития интеллектуальных способностей школьников, которые проявляются не только в развитии конвергентного и дивергентного мышления, но и в типе обучаемости, и формировании индивидуального стиля мышления. Рассмотрим подробно категорию обучаемости и индивидуального стиля мышления. Представление об обучаемости как проявлении уровня ин-

теллектуального развития возникло в контексте понятия «зона ближайшего развития» [3]. Понимание ведущей роли обучения в умственном развитии детей позволило психологам сформулировать позицию: оценка «уровня актуального развития» интеллекта ученика недостаточна для оценки его интеллектуальных возможностей, ибо последние могут проявиться в совершенно других качественных и количественных показателях. Эти новые интеллектуальные показатели зависят и от характера обучения, и от творческой самостоятельности ученика, и от учета возрастных и гендерных особенностей [1, 3].

При широкой трактовке обучаемость рассматривается как общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. Так, с точки зрения З.И. Калмыковой, основным критерием обучаемости является «экономичность» мышления: краткость пути в самостоятельном выявлении и формулировании учеником закономерностей в учебном материале. В более узком смысле слова обучаемость – это величина и темп прироста эффективности интеллектуальной деятельности под влиянием тех или иных воздействий. При этом в качестве критериев обучаемости выступают: количество дозированной помощи, в которой нуждается ученик; возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичного задания. В качестве показателей обучаемости учитываются следующие характеристики интеллектуальной деятельности: потребность в подсказке и мера ее использования; затраты времени на нахождение принципа аналогии; виды ошибок с анализом их источников; количество необходимых упражнений. Следует выделить два типа обучаемости, которые основаны на разных механизмах и которые связаны с разными способами приобретения знаний. Это эксплицитная обучаемость – обучение осуществляется на основе произвольного, сознательного контроля процессов переработки информации, и имплицитная обучаемость – обучение осуществляется произвольно, в условиях постепенного накопления информации и необходимых навыков по мере освоения новой деятельности. Рассмотрим более подробно эксплицитную обучаемость, именно здесь имеют значение эмоции, потребности, индивидуальные познавательные стили личности. Предположим, что, исследуя и сознательно развивая эти показатели, мы можем повысить эксплицитную обучаемость и тем самым повысить уровень интеллектуальных способностей. Реальный интеллектуальный потенциал можно оценить только после включения двух факторов – обучения в виде преподавания и учения в виде самостоятельной деятельности ученика. Из этого следует, что констатирующая психодиагностика по отношению к психологическому диагнозу и прогнозу индивидуальных интеллектуальных возможностей человека в принципе недостаточна. Исследование индивидуальных различий в обучаемости традиционно связано с двумя подходами к идентификации и развитию способностей учащихся: ког-

нитивный или психометрический подход, в рамках которого анализируется, главным образом, познавательная сфера и целостный подход, рассматривающий личность ученика в комплексе. Крайним выражением первого из выделенных подходов является однофакторный анализ с выявлением некоего коэффициента интеллекта, отделяя при этом индивидуальные потребностно-мотивационные и эмоциональные свойства личности. Целостный подход подразумевает развернутый и глубокий анализ не только интеллектуальной сферы, но и эмоционально-личностной сферы ученика, все это требует дополнительной разработки новых способов и приемов психодиагностики и психокоррекции. Проблема применения целостного подхода наиболее остро проявилась в процессе формирования познавательных стилей, где обсуждается проблема соотношения стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности личности. Познавательные стили позволили акцентировать внимание исследователей на проблеме индивидуализации интеллектуальных способностей, определить отличие стиля от способностей. «Познавательные стили – психологические различия между людьми, характеризующие своеобразие присущих им способов изучения реальности» [5]. Отличие стилей от способностей состоит в следующем:

1. Способность характеризует уровень достижений в интеллектуальной деятельности, она является резульативной характеристикой. Стиль выступает как способ выполнения интеллектуальной деятельности, то есть выступает ее процессуальной характеристикой. Соответственно, разные стили могут обеспечивать одинаково высокую успешность решения определенной задачи.

2. Способность – униполярное измерение, индивидуальные показатели способностей располагаются по вертикальной шкале от минимальных до максимальных показателей. Стиль – биполярное измерение, индивидуальные показатели стиля располагаются на двух полюсах горизонтальной шкалы.

3. Способности всегда имеют ценностный аспект, рост способностей – всегда хорошо и для человека, и для общества в целом. К стилю не применимы оценочные суждения, поскольку любой полюс стиля равноценен с точки зрения возможности эффективной интеллектуальной адаптации.

4. Способность изменчива во времени, уровень способностей меняется в зависимости от возраста и образования. Стиль, устойчивая характеристика человека, стабильно присущая ему на разных этапах онтогенеза в различных условиях социализации.

5. Способность специфична по отношению к содержанию конкретной деятельности. Стиль проявляется генерализованно в различных видах психической деятельности [5].

Стили, контролируя познавательные процессы, выступают в качестве метакогнитивных способностей, обеспечивающих эффективность саморегуляции интеллектуальной деятельности. Стили уже самим фактом своего наличия свидетельствуют об определенном уровне сформированности способности субъекта к индивидуальной форме познавательного отражения, т. е. эксплицитной обучаемости. Последнее предположение подтверждено работами В.С. Мерлина, согласно которым типологически обусловленные различия в индивидуальном стиле деятельности наблюдаются только у испытуемых с достаточно высоким уровнем умственного развития. Были выделены следующие стилевые свойства интеллектуальных способностей: стили кодирования информации, когнитивные стили.

Стили кодирования информации это индивидуально-своеобразные способы представления информации, в зависимости от доминирования определенной модальности опыта. Проблема существования разных способов восприятия информации разрабатывалась в технологии нейролингвистического программирования [2]. В методологии нейролингвистического программирования заложена идея о том, что любое поведение и деятельность, в том числе и интеллектуальная, имеют своим началом неврологические процессы в голове и теле человека. «Лингвистическая» часть напоминает о том, что именно с помощью языка люди организуют и упорядочивают мысли и действия, а также вступают в общение с другими людьми. «Программирующая» часть указывает на способы, с помощью которых человек организует свою психику, чтобы получить результат. В теоретическом плане нейролингвистическое программирование определяется как многомерная модель структуры и функции человеческого опыта. Соответственно, разные люди принимают и перерабатывают информацию преимущественно с учетом своей репрезентативной системы, опираясь либо на визуальный опыт (визуалы), либо аудиальный опыт (аудиалы), либо кинестетический опыт (кинестетики). Поэтому познавательная позиция во многом создается этими генетическими предрасположенностями. В настоящее время принято считать, что предпочитаемая репрезентативная система — это врожденная система [2]. Таким образом, мера выраженности в индивидуальной репрезентативной системе того или иного способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль кодирования информации, и задача психолога-педагога состоит в том, чтобы знать собственный стиль кодирования информации и учитывать стили учеников. Мера интегрированности разных способов кодирования информации характеризует уровень интеллектуального развития субъектов учебной деятельности.

Когнитивные стили условно разделены на пары, чаще всего именно в предпочтении одного стиля проявляются гендерные особенности. Полезависимость – полнезависимость. Представители полезависимого стиля больше доверяют нагляд-

ным зрительным впечатлениям при оценке происходящего и с трудом преодолевают видимое поле при необходимости детализации и структурирования ситуации, чаще всего это женщины. Представители полнезависимого стиля, напротив, полагаются на внутренний опыт и легко отстраняются от влияния поля, быстро и точно выделяя детали из целостной пространственной ситуации, чаще всего это мужчины.

Импульсивность – рефлексивность. Люди с импульсивным стилем быстро выдвигают гипотезы в ситуации альтернативного выбора, при этом они допускают много ошибочных решений в идентификации перцептивных объектов, чаще всего это женщины. Для людей с рефлексивным стилем, напротив, характерен замедленный темп принятия решений в подобной ситуации, соответственно, они допускают мало ошибок при идентификации перцептивных объектов в силу их тщательного предварительного анализа, чаще всего это мужчины.

Аналитичность – синтетичность или узкий – широкий диапазон эквивалентности. Представители полюса узкого диапазона эквивалентности, аналитического стиля склонны ориентироваться на различие объектов, обращая внимание, главным образом, на их детали и отличительные признаки, чаще всего это женщины. Представители полюса широкого диапазона эквивалентности, синтетического стиля, напротив, склонны ориентироваться на сходство объектов, классифицируя их с учетом некоторых обобщенных категориальных оснований, чаще всего это мужчины.

Толерантность – нетолерантность к нереалистическому опыту. Данный когнитивный стиль обнаруживает себя в неопределенных ситуациях и характеризует меру принятия впечатлений, несоответствующих или противоречащих имеющимся у человека представлениям, которые он расценивает, как правильные и очевидные. Толерантные субъекты оценивают опыт по их фактическим характеристикам, чаще всего это женщины, тогда как не толерантные субъекты сопротивляются познавательному опыту, в котором исходные данные противоречат их наличным знаниям, чаще всего это мужчины.

Когнитивная простота – сложность. Одни люди понимают и интерпретируют происходящее в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений, полюса когнитивной простоты, чаще всего это мужчины. Другие, напротив, склонны создавать многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон, полюс когнитивной сложности, чаще всего это женщины.

Исследование познавательных стилей можно рассматривать как результат развития индивидуализации интеллектуальных способностей, который проявляется генерализованно в различных видах деятельности. Стиль обеспечивает эф-

фективность и саморегуляцию интеллектуальной деятельности. Формирование и диагностика познавательного стиля возможна путем самоотчета испытуемых. «Стиль выбирается не только потому, что он успешнее, но и потому, что он приносит большее эмоциональное удовлетворение личности» [4]. Индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности доставляет человеку эмоциональное удовлетворение, потому что стиль гармонично сочетается с особенностями нервной системы, со способами кодирования информации, что в целом формирует успешность деятельности. Поэтому важно диагностировать личностные свойства учеников в целостном подходе.

Целостный подход должен опираться на следующие методологические принципы:

А) Диагностика разных сторон личности испытуемых осуществляется в единстве и взаимодействии интеллектуального, эмоционально-личностного и гендерного аспектов.

Б) Диагностический процесс ориентирован на изучение и раскрытие потенциальных возможностей личности ученика, на анализ динамики развития его интеллектуальных способностей, а не оценку достижений, какими бы они не были высокими.

В) Основное внимание уделяется выявлению и анализу психологических механизмов развития личности в процессе социальной адаптации и поиску преград, стоящих на пути проявления, развития и реализации интеллектуальных способностей. Предполагаем, что, выявив эти преграды, оценив силу их влияния, мы сможем их минимизировать с помощью целенаправленной систематической деятельности.

Г) Целью экспериментального исследования является не отбор интеллектуально-одаренных детей, а обучение и развитие каждого ребенка сознательно и активно использовать собственные личностные возможности для успешной социальной адаптации. Целостный подход подразумевает развернутый и глубокий анализ не только интеллектуальной сферы, но и эмоционально-личностной сферы ученика, который состоит из модифицированных методов длительного наблюдения и самонаблюдения за поведением учащихся, динамического тестирования, психодиагностического тренинга и индивидуального консультирования.

Модифицированное наблюдение осуществляется в процессе обучения учителями, для этого необходимо четко выделить группу испытуемых, цель наблюдения и обсуждение фиксируемых явлений через каждые 5–7 дней. Самонаблюдение проводится с помощью дневников, полученные данные обсуждаются в малых группах по желанию учащихся. Динамическое тестирование проводится в тренинге, где результаты конкретной личности обсуждаются в референтных группах и

предлагаются способы коррекции и развития данного психического явления ровесниками с незначительной помощью значимого взрослого. Эффект достигается за счет имплицитной обучаемости, новая форма поведения предлагается в системе «ребенок-ребенок», используется «эффект заражения» и формируется устойчивая эмоциональная привязанность к другому «ты на свете не один».

В психодиагностическом тренинге используются приемы и методы развития навыков коммуникации, рефлексии, креативности и волевой регуляции, нацеленные на формирование у участников адекватной самооценки и целостной «Я-концепции». Мы предполагаем, что с помощью следующих приемов: вербализации чувств, анализа отношений со значимыми людьми, – происходит снижение конфронтации подростков и возможности раскрытия неиспользованных личностных ресурсов. Все групповые методы работы с подростками делятся на три группы: образовательные, аналитические и основанные на действии. Для подростков наиболее эффективными являются методы и приемы, основанные на действии, что связано с их психологическими и гендерными особенностями: стремление к группированию у мальчиков, потребности в интимности и кооперации у девочек, тревогой, вызванной открытием субъективного мира и формированием «образа Я», к расширению эмоционального диапазона поло-ролевого поведения.

Таким образом, психодиагностический тренинг направлен не только на идентификацию и диагностику личностных черт, а на развитие и оценку «эмоциональной чувствительности» испытуемых к различным формам социального взаимодействия. В процессе проведения тренингов участники исследуют собственные возможности личности, учатся понимать, дифференцировать, принимать собственные эмоциональные состояния. Особое внимание было уделено поиску преград, тормозящих развитие и проявление личностного потенциала, анализу субъективного отношения человека к этим преградам, а также проблемам, связанным с формированием адекватных психологических механизмов их преодоления. Было выявлено, что при столкновении с преградами у девочек с высоким уровнем интеллектуального развития часто применяются следующие механизмы компенсации: уход от общения со сверстниками в творческую деятельность, в индивидуальные занятия, в чтение художественной литературы, в просмотр кинофильмов. У мальчиков с высоким уровнем интеллектуального развития наблюдается поиск группы более старших сверстников, формирование «Интернет-зависимости», изоляция. У девочек с низким уровнем интеллектуального развития чаще встречаются механизмы защиты: агрессивные реакции, особенно с близкими людьми, изоляция, уход в группы с низким социальным статусом (дворовые компании). У мальчиков с низким уровнем интеллектуального развития часто наблюдается отказ от выполнения деятельности, демонстративное проявление негативизма, побеги из до-

ма. При поиске новых эффективных способов интеллектуального развития школьников следует учитывать первичное генетическое деление человечества на мужчин и женщин, которое проявляется в способах и приемах интеллектуальной деятельности, гендерных различиях в успешности выполнения заданий и анализе собственных психических свойств и качеств.

Список литературы

1. Берулава М.Н. Интегративное мышление: аспект развития в контексте роли наследственных и средовых факторов / М.Н. Берулава, А.Г. Берулава // *Современные проблемы психологии мышления*. – 1995. – Вып.2.
2. Бэндлер Р. Из лягушек – в принцы / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – Новосибирск: Новосибирского университета, 1992.
3. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т.* / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика. – Т. 4: *Детская психология*. – 1984. – 432 с.
4. Мерлин В.С. *Свойства личности как способности* / В.С. Мерлин // *Проблемы экспериментальной психологии личности*. – 1970. – С. 8-50.
5. Холодная М.А. *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие для студ. вузов* / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с: ил. – (Мастера психологии).

Тұлғаның интеллектуалды қабілеттерінің жеке дамуында гендерлік айырмашылықтарды есепке алу

Б.А. Матаев
«Психология» кафедрасының аға оқытушысы,
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қаласы, Қазақстан

Н.К. Махметова
«Психология» кафедрасының аға оқытушысы,
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қаласы, Қазақстан

Аңдатпа

Берілген мақалада автор баланың интеллектуалды қабілеттерінің жеке дамуында конвергентті және дивергентті ойлауды оқу үдерісінде және оқудан тыс уақытта есепке алуы қарастырылған.

Тірек сөздері: гендер, жеке даму, тұлға, қабілет.

Intellectual personality on individual development capabilities gender divide in half takes into account

В.А. Mataev
Senior Lektor of the Department of Psychology
Pavlodar state pedagogical institute Pavlodar, Kazakhstan

N.K. Mahmetova
Senior Lektor of the Department of Psychology
Pavlodar state pedagogical institute Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In this article by the author of individual development of intellectual capabilities of child taking into account his convergence and divergence thinking as in an educational process so in outside educational time. In this article by the author of individual development of intellectual capabilities of child taking into account his convergence and divergence thinking as in an educational process so in outside educational time.

Key words: gender, individual development, personality, capabilities.

УДК 373.2:573 (574)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ж.Ж. Сергазина

*магистр педагогики, старший преподаватель,
Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В статье рассматривается сущность и структура экологической ответственности детей дошкольного возраста. Основная задача воспитания экологической ответственности связана с развитием у ребенка знания законов живой природы, понимание сущности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой и формирование умений управлять физическим и психическим состоянием.

Ключевые слова: ответственность, экологическая ответственность, дошкольный возраст.

История развития человеческого общества свидетельствует о том, что проблема воспитания экологической ответственности решалась в зависимости от характера общественных отношений, общественно-педагогической практики, от мировоззрения ученого, трактовки им общей цели воспитания, его содержания, направленности и ожидаемого результата.

Экологическая ответственность, как категория, имеет как обыденное, субъективное понимание, так и теоретическое толкование понятия различными науками. Понятие это многоплановое, многозначительное и потому требует разностороннего анализа.

Прежде чем говорить об экологической ответственности, следует обратиться к понятию ответственности, как качества личности, которое широко изучено как в философии, так и в педагогике. Ответственность, как категория, имеет как обыденное, субъективное понимание, так и теоретическое толкование понятия различными науками. Ответственность определяется, как способность личности держать ответ за содеянное перед природой, обществом, самим собой (своей совестью) и в некоторых системах мировоззрения перед Богом. Ответственность имеет несколько направлений развития: «от коллективной к индивидуальной; от внешней к внутренней; от ретроспективного плана к перспективному. Исторически проблема ответственности человека стала очевидной в тот самый момент, когда сформировалось сознание и самосознание человека» [1, с. 23].

В философско-этическом аспекте ответственность рассматривается как отношение между личностью и обществом. При этом личность – субъект ответственности, акты её деятельности – объекты ответственности. Так, И.Н. Торунцев [2, с. 147]. рассматривает ответственность как норму поведения личности, как философско-этическую категорию, составной элемент морали, выражающий отношение личности к обществу и общественным нормам поведения. В психологическом аспекте ответственность – это своеобразное состояние сознания, волевое качество личности и регулятор ответственного поведения, напрямую связанное с ценностными ориентациями, морально-ценностными мотивами и уровнем осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию [3, с. 78].

Большинство авторов, такие как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.А. Деркач, А.И. Крупнов, Д.И. Фельдштейн и др., рассматривают ответственность, как одно из значимых качеств личности человека. Так, К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что благодаря ответственности, чувству долга, личность выступает как субъект, осуществляющий общественные дела заинтересованно.

Ответственность личности можно рассматривать как характеристику нравственно-этической сферы личности, предполагая свободу выбора обязательств на основе того, как эта личность понимает морально-этические нормы [4]. Как ведущее качество личности ответственность является неотъемлемым фактором её самореализации, что определяет объективную необходимость её развития. По определению С.М. Куницыной, «ответственность – это интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора

и предвидения его результатов и направленное на формирование и развитие личностного механизма контроля, способности отвечать за свои действия перед самим собой, государством и обществом» [5, с. 122].

Ответственность как интегративное качество личности развивается в процессе обучения и воспитания с учетом моральных норм общества. Она определяет «поведение человека на основе осознания им социальных и правовых норм, духовных и нравственных ценностей общества, побуждающее к успешной социально-ориентированной жизнедеятельности, требующее соблюдения этических норм в профессиональной деятельности и потребности в саморазвитии» [6, с. 76].

В целом, в педагогической науке ответственность рассматривается как интегративное нравственное качество личности, характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и норм, выражающих общественную необходимость, формируется в процессе деятельности в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил.

Экологическая ответственность, как педагогическая категория, определяется и как характеристика экологической компетентности человека. Экологическая компетентность, по определению Л.В. Моисеевой, выступает как профессионально-личностная характеристика, основанная на интеграции знаний, умений в области экологии и нравственного отношения к природе, обуславливающая готовность выбирать, создавать и применять технологии, отвечающие требованиям нравственного и экологического императивов [7, с. 85].

Формирование активной социальной позиции означает не просто бережное отношение человека к природе, но и сознательную экологическую деятельность. «Чтобы экологические убеждения стали реальными двигателями поведения людей, они – люди – должны достигнуть определенного уровня зрелости и целеустремленности. Без этого они неустойчивы и нуждаются в систематическом подкреплении» [8, с. 120].

Отношение человека к окружающей среде во многом определяется тем, насколько глубоко нормативно-ценностные аспекты мировоззренческого понятия природы взаимодействуют с системой его доминирующих ценностей.

В научной педагогической литературе отмечается, что отношение личности к окружающей среде имеет три аспекта:

– первый аспект выражает отношение к природе как к всеобщему условию и предпосылке материального производства, как к объекту и предмету труда, как к естественной среде жизнедеятельности человека;

– второй – отношение к собственным природным данным, к своему организму, который объективно включен в систему экологических взаимодействий;

– третий – представляет отношение людей к деятельности, связанной с изучением и охраной природной среды.

Экологическое развитие ребенка осуществляется через присвоение общекультурных ценностей, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром и в соответствии с его законами. Так, экологическое образование ребенка рассматривается как педагогический процесс, ориентированный на общечеловеческие экологические и культурные ценности, при этом определяющей является мировая и национальная духовная культура.

В исследовании проблемы экологической ответственности культурологический подход подразумевает:

– необходимость формирования ценностного и на его основе ответственного отношения детей к окружающему миру, как основы для «вхождения» в культуру;

– организацию такого образовательного процесса и создание такой образовательной среды, в которой становление экологической культуры протекало бы в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности детей;

– определение содержания образования на уровне содержания исторически сложившихся культурно-экологических традиций и современной мировой культуры;

– организацию взаимодействия ребенка с миром культуры на всех уровнях, в рамках тех возрастных групп, с которыми контактирует ребенок.

Экологическая ответственность как культурообразующая характеристика проявляется в ориентации на положительную, экологически целесообразную, компетентную деятельность в системе «человек – общество – природа», цель которой – самосохранение и самореализация человека, а также достижение стратегической установки на прочную коэволюцию процессов развития человека и биосферы Земли. Именно экологическое образование и воспитание на основе новой экологической этики, с учетом требований гуманитаризации, прогнозирования, глобализации, непрерывности, интегративности и самоорганизации, способны формировать многогранную личность с научно обоснованным, рациональным и высоко нравственным отношением к природе.

Экологическая ответственность, как нравственно-волевое качество личности, внутренний регулятор взаимоотношений в системе «человек-биосфера», ориентирован на сохранение и развитие этой системы, а также ее членов, основан на понимании своего места в этой системе и осознании необходимости осуществлять экологически ответственную деятельность. При этом экологическая ответственность предполагает не просто умение личности предвидеть результаты своих дей-

ствий и осознавать ответственность за них, но и осознание «личной сопричастности глобальным общественным и экологическим процессам» [9, с. 85].

По определению большинства авторов, экологическая ответственность, как качество личности, характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную необходимость экологически ответственного отношения к природе, и формируется в процессе деятельности в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил. Уровень развития экологической ответственности личности является одним из показателей социальной активности, «как характеристики проявления сущностных свойств личности в общественной жизни, направленных на преобразование или поддержание жизненно значимых связей с социальной средой» (А.Н. Тесленко, Н.Д. Хмель [10]). Осознанная человеком экологическая ответственность становится его стержневым качеством, а ее воспитание частью процесса формирования экологической культуры личности.

Изучение литературы по данной проблеме позволяет определить сущность экологической ответственности личности как интегративное качество, регулирующее осознанное поведение и деятельность личности по отношению к окружающей природе, стимулирующее дальнейшее всестороннее развитие личности. Экологическая ответственность личности объединяет в себе положительные нравственные качества личности, регулирует экологическое поведение и деятельность по отношению к природе в соответствии с требованиями общества, способствует проявлению человеком положительных нравственных качеств в любой жизненной ситуации. Кроме того, экологическая ответственность выражает интегрированность, автономность личности и одновременно её противопоставленность окружению, связанную с её внутренней активностью и независимостью в отношении к природе. При этом данное качество характеризует высокий уровень сформированности личности, успешное выполнение личностью экологических функций в окружающей природной среде и её социальную направленность. Экологическая ответственность истинно ответственной личности наполняется не просто чувством долга, обязательности и исполнительности по отношению к природе, а, в первую очередь, осознанием и проявлением ответственного отношения за свои поступки, за других, за общество в системе «человек – природа». Выступая как системообразующий компонент личности, экологическая ответственность «скрепляет все компоненты личности, способствуя целостности, определенности того или иного ее типа» [11, с. 156].

Основная задача воспитания экологической ответственности связана с развитием у ребенка знания законов живой природы, понимание сущности взаимоотно-

шений живых организмов с окружающей средой и формирование умений управлять физическим и психическим состоянием.

Изучение экологической ответственности как интегративного явления в контексте целостной развивающейся личности соответствует современному научному подходу к исследованию окружающей действительности. Под интеграцией, вслед за Г.Ф. Федорцом, мы понимаем «восстановление, восполнение, объединение в единство, в целое каких-либо элементов; состояние взаимосвязанных отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние» [12].

В жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста экологическая ответственность регулирует выбор мотивов поступков, побуждает к познавательной, трудовой, общественной активности, во многом предопределяет эмоциональное состояние, интегрирует свойства личности в единое целое. На основании вышеизложенного анализа и наших умозаключений мы выделили следующие компоненты экологической ответственности детей старшего дошкольного возраста: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Эти компоненты, на наш взгляд, в их единстве составляют структуру экологической ответственности детей старшего дошкольного возраста, и каждый из них особым образом характеризует личность

Компоненты экологической ответственности личности детей старшего дошкольного возраста определяют совокупное влияние на личность внешних и внутренних условий. Внешние факторы и условия представляет система воздействий, регулирующих извне деятельность, поведение и общение школьников. Внутренние условия – это индивидуальные и возрастные возможности, «зона актуального развития», принятые цели и требования, которые становятся регулятором поведения, обеспечивают самореализацию, активную позицию, как гармонию внешних и внутренних факторов. Компоненты экологической ответственности детей старшего дошкольного возраста, определяя её сущность, представляют единство и целостность данного качества личности.

Экологическая ответственность личности детей старшего дошкольного возраста проходит сложный и долгий путь развития – от простого и добросовестного выполнения требований предъявляемых социальной средой до сложной системы самостоятельных действий личности, направленных на совершение деятельности и совершенствование себя по отношению к природе.

Глубокое понимание характера общественных отношений человека к миру является необходимым для педагогов, ведущих воспитательную работу с дошкольниками на основе природной красоты. Это понимание основывается на знаниях и конкретных представлениях о задачах и путях формирования нравственных, действенно-гуманистических и эстетических оценок природных объектов, о

разновидностях человеческой деятельности в природе, а также об особенностях становления личной духовно-содержательной позиции по отношению к природе, как к объекту социальной и эстетической ценности. Природа должна быть раскрыта не только как материальная среда человеческого существования, но и как духовная, входящая в объекты научного и художественного познания, а также как материя, предмет и орудие его жизнедеятельности. Без развитой способности нравственного восприятия невозможно целостное представление и сущностное познание природного объекта, явления как эстетического, характерного, совершенного в своем роде. Без этого невозможна его правильная оценка, решение определенных познавательных, трудовых, творческих задач, стоящих перед человеком.

Список литературы

1. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Д. Мишина. – Томск, 2002. – 261 с.
2. Торунцев И.П. Ответственность личности в условиях социализма: автореферат дисс... канд. пед. наук / И.П. Торунцев. – Л., 1968. – 21 с.
3. Нурғалиева А.К. Ответственность подростков и ее формирование в воспитательном процессе школы: монография. – Павлодар: ПГПИ, 2012. – 220 с.
4. Закирова М.А. Развитие ответственности в юношеском возрасте / М.А. Закирова // Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]— URL.:<http://www.dissercat.com/content/razvitie-otvetstvennosti-v-yunosheskom-vozraste>
5. Куницына С.М. Развитие ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светлана Михайловна Куницына; [Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. – Москва, 2011. – 178 с.: ил.
6. Кочетова И.Д. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Д. Кочетова: [Амур. гуманитар. – пед. гос. ун-т]. – Хабаровск, 2011. – 239 с.: ил.
7. Моисеева Л.В. Экологическое образование: исторический аспект / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1996. – 130 с.
8. Каландаров К. Х. Экологическое сознание. Сущности способы формирования / К.Х. Каландаров. – М.: Гуманитарный центр «Монолит», 1999. – 48 с.
9. Карпова Н.Н. Формирование экологической ответственности старшеклассников в ходе решения эколого-прикладных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Карпова. – Волгоград, 2005. – 174 с.
10. Тесленко А.Н. Образование как фактор формирования социально ответственной личности. – Интеграция науки и практики в условиях мирового образовательного пространства / А.Н. Тесленко, Н. Хмель // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию АГУ им. Абая. Алматы, 2003. – С. 397-401.

11. Целикова О.П. *Нравственная целостность личности* / О.П. Целикова. – М.: Наука, 1983. – 158 с.

12. Федорец Г.Ф. *Проблема интеграции в теории и практике обучения (Предпосылки. Опыт): учеб. пособие к спецкурсу* / Г.Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 94 с.

Мектепке дейінгі балалардың экологиялық жауапкершіліктің мәні және негізі

Ж.Ж. Сергазина
Педагогика магистрі, аға оқытушы
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар, Қазақстан .

Аңдатпа

Мақалада мектепке дейінгі балалардың экологиялық жауапкершіліктің негізі және мәні қарастырылады. Қоршаған ортамен және тіршілікпен қарым-қатынас орнату, тіршілік ортаның заңдылықтарын білу – экологиялық жауапкершілігінің негізі болып табылады.

Тірек сөздер: жауапкершілік, экологиялық жауапкершілік, мектепке дейінгі жас.

Nature and structure of environmental responsibility age children.

Zh.Zh.Sergazina
Master of pedagogy, senior lecturer
of Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan.

Annotation

The article examines the nature and structure of the environmental responsibility of preschool children. The main objective of education of environmental liability associated with the development of the child's knowledge of the laws of nature, understanding the essence of the relationship of living organisms with the environment and the formation of the ability to control the physical and mental state.

Keywords: responsibility, environmental responsibility, preschool age.

УДК 37.014

БІЛІМ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЖАҒАНДАНУДЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Н.С. Чултуков*Семей қаласындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің математика мұғалімі
«Болашақ» бағдарламасының степендиаты**Аңдатпа*

Ұсынылған мақалада білім беру жүйесіндегі өзгерістер туралы жазылған. Әлем елдеріндегі білім беру жүйесіндегі жаңа технологияларды қолданудың жолдар туралы айтылады. Сонымен қатар үздіксіз білім беру жүйесіндегі өзгерістердің ерекшелігі қарастырылған.

Тірек сөздер: ғылым, тәжірибе, деңгей, білім беру жүйесі, үздіксіз даму.

Жаһандану – әлемдік нарықта шекарасы жоқ, өзі меже етіп көздеген кез келген елдің экономикасы, саясаты және мәдениетіне мейлінше араласа алатын, қажет болса өз дегеніне көндіретін өте күшті қоғамдық үрдіс (Sahlberg, 2004). Сондай-ақ, тұрақсыздық пен қайыршылық жайлаған дамушы елдерді толықтай қанатының астына алып, олардың «қамқоршысы» болу иелігіне бейбіт түрде қол жеткізіп отырған жаппай бақылау құралы. Басқаша айтқанда, өткен ғасырлардың еншісінде қалып кеткен «коллонизациялаудың» жаңарған, дамыған, жоғары мәдени сипаттағы сыпайы көрінісі. Бұл мақала жаһанданудың астарлы саясатын келеке ету мақсатында жазылып отырған жоқ, керісінше, ғаламдандудың әлем елдеріне тигізер әсерлерін екі жақты қарастырып, оның адамзат дамуындағы үлес-салмағын таразылауға негізделеді. Нақтылайтын болсақ, білім беру жүйесіндегі жаһанданудың пайдасы мен зияны жайлы шағын сараптамалық талдау.

Қазіргі таңда жаһандану білім беру сферасының ядросына айналып үлгерді. Бұлай айтудың негізгі себептерінің бірі, жаңа ғасырдағы білім беру кеңістігі – интеллектуалдық ресурстарды сатудың және сатып алудың әлемдік нарығына айналып отыр. Бұл нарықтың ең негізгі мақсаты, әлемдік дәрежедегі сан алуан проблемаларды терең зерттеп, түбегейлі шеше алатын, жоғары квалификацияланған мамандарды даярлау. Демек, бүткіл әлем елдеріндегі маңдай алды ғылыми-институттардың күн тәртібіндегі ең өзекті мәселелердің бірі – адами капиталды дамыту. Сан ғасырлық тәжірибиелер дәлелдеген бір ақиқат бар, ол – адами капиталдың өсуі мен зияткерлік мүмкіндіктің артуы бір біріне тура пропорционал. Ал зияткерлік мүмкіндік – кез келген ұйымның немесе қызметтік мекеменің

зияткерлік және ақпараттық капиталдарының бәсекелестік қабілетін арттырады. Бұл орайда, кадрлардың кәсіптік біліктілігін жетілдіруге жұмсалған қаражатты «шығын» есебінде емес, керісінше неше еселеніп қайтатын «инвестиция» деп түсіну қажет (Robinson, 2013).

Жоғарыда аталынған, адами капиталдың зияткерлік мүмкіндігін арттыру біздің елімізде де түбегейлі қолға алынған, және кейінгі жылдары үздіксіз дамып келе жатқан мемлекет деңгейіндегі ауқымы өте зор қозғалыс. Атап айтар болсақ, «Болашақ» мемлекеттік бағдарламасының тікелей араласуымен, әлемдік аренада көш бастап тұрған университеттерге көзі ашық, көкірегі ояу қазақ жастарын топ-топтап жіберуі, ертеңгі күнге деген сенімнің жарқын көрінісі. Сондай-ақ, дамыған елдермен бәсекелестік танытатын елдердің қатарына ілігуге негізделіп жасалынған «Қазақстан-2030», «Қазақстан-2050» стратегиялық бағдарламаларының маңызы орасан зор. Аталған жобалардан күтілетін нәтижелер тек қана асқақ арман ғана емес, ақиқатқа айналатын реалды мақсат екенін Елбасымыз неше мәрте шегелеп айтты (Н. Назарбаев, 2014).

Дегенмен, көптеген зерттеушілердің пікірі бойынша, ғаламданудың ел еңсесін түсіріп, жүректеріне үміттен гөрі күдік ұялататын тұстарын да жоққа шығармау керек. Мысалға алатын болсақ, қазақ тарихындағы дара тұлғалар мен сонау XX ғасырдың басындағы Алаш зиялыларының Отансүйгіштік, ұлтжандылық қасиеттерін кейінгі ұрпақтың бойынан таппайтындығына алаңдаған, қазіргі зиялы қауым өкілдерінің үрейі орынды (Пірәлиев, күні көрсетілмеген). Сондай-ақ, ұлттық идеологияның батыстық идеология алдындағы қауқарсыздығы, материалдық-патриотизмнің таяздығы мен зиялы қауымның рухани дүниесінің (ғылым, білім, дін, тіл) жұтаңдығы, расымен де, әлем кеңістігіндегі қазақ келбетінің күлін көкке ұшырататын ең қауіпті аймақ (Әлімханұлы, 2013). Рухы төмен, иманы секем, тілі шұбар, білімі жоқ халық қана жаһанданудың құрбанына айналатындығын сан ғасырлық тарих неше мәрте дәлелдеп берген.

Ал қазіргі жағдайда, писсемистік сарынға салынудың еш қисыны жоқ. Себебі, дана халық пен сұңғыла Елбасының үкілі үмітін ақтайтын, елдің мәртебесін өз жеке басының қамынан әлде қайда биік қойған, дарынды да жалынды, зияткер ұрпақ өсіп келе жатыр. Оған айқын дәлел, «Болашақ» бағдарламасының 20 жылдық форумында: «Бабамыздың табаны тимеген жерге, баламыздың қаламы тиетін болды...» деп, сөз сөйлеген Мақсат Ысқақовтың қарша боратқан кесек-кесек сөздерімен, түйдек-түйдек ойылары тамыры тереңде жатқан қазақ баласының тектілігін көрсетті. Отты тілімен көпті тәнті еткен текті ұлдың «тілдерді дамыту басқармасының» төрағасы екенін естіген халықтың ықыласы зор қошаметпен жалғасты. Яғни өзге елден өнегелі білім алып, өз тілінің өзекті мәселелерімен

арпалысып жүрген ұлт жанашырының бір қарапайым бейнесі. Бұл салиқалы саясаттың салмақты жеттістіктерінің бір бөлшегі ғана.

Ал, бағдарлама басталғалы бері он мыңдаған түлектер әлемдік деңгейдегі білім ордаларын тәмамдады. Қазір Республика ғана емес әлемдік дәрежедегі үздік университеттерде қызмет жасап, елдегі оқу-ағарту саласына білім берудің озық үлгілерін таратуда. Мысалы, Семей қаласының Назарбев Зияткерлік мектебінің математика пәні мұғалімі, 2013–2014 оқу жылындағы аталмыш бағдарламаның степендиаты, Ринат Жұмабаев Финляндияда тағылымдамадан өтіп, кәсіптік шеберлігін шыңдап қайтқан. Халықаралық тілді және математика сабағында ақпараттық технологияларды қолданудың қыр-сырын терең үйренген маман, сол елдің білім беру жүйесіндегі ерекшеліктермен егжей-тегжейлі танысып, оқытудың методикасын әбден меңгергендігін көрсетіп үлгеруде. Оған айғақ, оның интернет желісіндегі You-Tube тор көзіне орналастырылған математикадан қазақша және ағылшынша сабақтарының бірнеше сериясы (Zhumabayev, 2014).

Жоғарыда қарастырылған екі мысалдан, басқару жүйесі өз функциясын тиісті дәрежеде жақсы атқарып отырғандығын айтуға болады. Себебі билік шығармашылық мүмкіндіктерге қолайлы климат қалыптастырып отыр. Яғни буыны бекімеген, алды-артын танып үлгермеген жүз оқушыны шет ел асырып оқытудың орнына, өзіндік пікірі мен азаматтық позициясы қалыптасқан, оң-солын танып үлгерген, сол оқушыларға білім беріп жол нұсқай алатын мамандарды жіберіп отыр. Демек, мемлекет үнемді инновация саясатын тиімді пайдалануда. Үнемді инновация – шағын көлемді ресустарды қолданып, кең көлемді экономикалық және әлеуметтік құндылықтарды жасап шығару (Radjou, 2015). Тұрақты даму мен өркениетті елдердің қатарына қосылудың бірден бір жолы осы, яғни тұрмыстық қажеттіліктерді импорттауға кететін шығын көлемін қысқартып, үнемді инновация арқылы өзіміз сол дүниелерді сапалы етіп жасауды үйрену.

Қортындылайтын болсақ, жаһандану дегеніміз – тұтынушылары шексіз көп сауда-саттық алаңы. Егер әр тұтынушы өзінің құқұғын, міндетін, позициясын білетін болса, ол бұл нарықта ұтылмайды. Әлемдік нарықтағы сапалы өнімді алып, оны ел игілігіне жаратудан еш қашпау керек. Сандаған ғұлама ғалымдардың пікірінше, бұл интеллектуалдық ресурстар бизнесі, сондықтан ғылымнан ешқандай жағдайда бас тартпау керек, себебі ғылым – адам баласын өркениетке, адалдыққа апаратын тура жол.

Әдебиеттер

1. Radjou, N., 2015. *Creative problem-solving in the face of extreme limits*. [Онлайн] Available at: http://www.ted.com/talks/navi_radjou_creative_problem_solving_in_the_face_of_extreme_limits/transcript [Кірілген күн 4 Ақпан 2015].

2. Robinson, S.K., 2013. *Educational Technology and Mobile Learning*. [Онлайн] Available at: <http://www.educatorstechnology.com/2013/05/how-to-escape-education-death-valley.html> [Кірілген күн 5 Ақпан 2015].
3. Sahlberg, P., 2004. *Teaching and Globalization. Managing Global Transitions, International Research Journal*, – pp. 65-83.
4. Zhumabayev, R., 2014. *Applying differential equation in real life*. [Онлайн] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=agnagR0djJg> [Кірілген күн 6 Ақпан 2015].
5. Әлімханұлы, Е., 2013. «Ақиқат» ұлттық қоғамдық – саяси журнал. [Онлайн] Available at: <http://akikatkaz.kz/?p=2028> [Кірілген күн 6 Ақпан 2015].
6. Назарбаев, Н. 2014. «Нұрлы жол – болашаққа бастар жол» Жолдауы. [Онлайн] Available at: <http://www.inform.kz/kaz/article/2715695> [Кірілген күн 6 Ақпан 2015].
7. Пірәлиев, С., күні көрсетілмеген Ата жолы. [Онлайн] Available at: <http://www.atazholy.kz/lty-t-rbie/116-2009-12-23-11-16-14.html> [Кірілген күн 6 Ақпан 2015].

Значение глобализации в системе обучения

Н.С. Чултуков
стипендиат программы «Болашак», учитель математики
Назарбаев интеллектуальной школы, г. Семей, Казахстан.

Аннотация

В данной статье написано об изменениях в системе образования. Даны новые технологии в системе мирового образования. Наряду с этим рассмотрены особенности изменений в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: наука, опыт, уровень, система образования, непрерывное развитие.

Meaning of globalization in the education system

N.S. Chultukov
scholarship «Bolashak» program, teacher of mathematics
Nazarbayev Intellectual School in Semey, Kazakhstan.

Summary

This article is written about the changes in the education system. Given the new technologies in the world education. Moreover, considered the features of changes in the system of continuous education.

Keywords: science, experience, level of the education system, continuous development.

УДК 159.923

ФУНКЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАЗВИТИИ И
ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Р.Н. Демиденко

*кандидат биологических наук, профессор
Павлодарского государственного педагогического института,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В данной статье автор рассматривает актуальную проблему функций ценностных ориентаций в развитии и формировании учебной мотивации старшеклассников. Проведены диагностические исследования внешней и внутренней мотивации, функции ценностных ориентаций старших школьников, имеющие практическое значение.

Ключевые слова: мотивация, функция, ценностные ориентации, активность, старшие школьники.

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, инициировали появление новых требований к личности старшеклассника. В настоящее время востребованы учащиеся, проявляющие инициативу, занимающие творческую, активную позицию в учебной деятельности. Однако существует противоречие между запросом социума и состоянием образовательной практики, которое свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования внутренней мотивации учебной деятельности старших школьников. Одним из способов разрешения данного противоречия является создание условий для развития внутренней мотивации учебной деятельности старших школьников на основе активизации в мотивационном процессе функций ценностных ориентаций.

Переходя к рассмотрению учебной мотивации, следует сказать, что под ней подразумевается оперативное развитие состояния готовности субъекта к выполнению учебной деятельности. Развитие учебной мотивации – это «в ходе деятельности изменение, уточнение» мотивов учебной деятельности. В свою очередь, учебную деятельность можно охарактеризовать как деятельность школьников и студентов, преднамеренно направленную на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков [1].

В связи с тем, что учебная мотивация является динамическим образованием, то в учебной деятельности выделяют различные типы её развития. Так, П.М. Якоб-

сон определяет существование в учебной деятельности, во-первых, отрицательной мотивацией, которая связана с осознанием неудобств и неприятностей, в случае отказа от выполнения учебной деятельности. Во-вторых, мотивацией, связанной с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности, но имеющими положительный характер. Существуют две формы данной мотивации. Первая форма мотивации обусловлена гражданским долгом, а вторая – моральными мотивами школьника. Обе эти формы учебной мотивации, по мнению П.М. Якобсона, связаны с переживанием чувства долга перед близкими людьми. В-третьих, мотивацией, заложенной в самой учебной деятельности, когда учащийся испытывает удовольствие от удовлетворения любознательности в процессе учебной деятельности [2].

Проведенный анализ литературных источников позволил установить, что современные мотивационные теории в качестве детерминантов активности, наряду с биологическими потребностями человека, рассматривают также и его социальную обусловленность, которая может находить свое выражение в ценностях личности.

В результате теоретического анализа проблемы ценностей было выявлено, что ценностные ориентации являются производными от ценностей личности. Осознание и осмысление человеком их ценностей способствует становлению их как ценностных ориентаций. Влияние и воздействие ценностных ориентаций сводится, прежде всего, к их функционированию в мотивационном процессе, где ценностные ориентации могут выполнять побуждающую и смыслообразующую функцию. Активность побуждающей функции ценностных ориентаций и активность смыслообразующей функции ценностных ориентаций не всегда присутствует в мотивационном процессе, что связано с возможным рассогласованием ценностной ориентации личности и ее реального поведения. При невозможности осуществления осмысленной деятельности может происходить своеобразная перестройка системы ценностных ориентаций, которая у развивающейся личности сводится к дискредитации активности функций ценностных ориентаций, не связанных с осуществляемой деятельностью и активизацией функций ценностных ориентаций, направленных на выполняемую деятельность [3].

Педагогические и психологические исследования по проблеме школьной мотивации свидетельствуют о том, что развитие учебной мотивации зависит от мотивов учебной деятельности и сводится к существованию в учебной деятельности внутренней и внешней мотивации. Развитию внутренней мотивации способствуют познавательные мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью. Развитие внешней мотивации детерминировано социальными мотивами, являющимися по отношению к учебной деятельности стимулами [4].

Таким образом, следует сказать, что в учебной деятельности у учащихся существует, прежде всего, два типа мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя

мотивация – это конструкт, представляющий такой тип детерминации учебной деятельности, когда иницирующие и регулирующие ее факторы находятся внутри личностного «Я» ученика. Внешняя мотивация, в свою очередь, представляет собой такой тип детерминации учебной деятельности, когда факторы, иницирующие и регулирующие ее, находятся вне личности и вне поведения.

Развитие учебной мотивации предопределяется изменением мотивов деятельности и сводится к существованию в учебной деятельности внутренней или внешней мотивации. Познавательный мотив способствует развитию внутренней мотивации, а социальный мотив – внешней мотивации. При этом доминирование в старшем школьном возрасте познавательного мотива, приводящего к развитию внутренней мотивации, опосредовано системой ценностных ориентаций и предопределяется возможностью реализации активности функций ценностных ориентаций в мотивационном процессе.

Доминирующий в старшем школьном возрасте познавательный мотив, приводящий к развитию внутренней мотивации учебной деятельности, связан с системой ценностных ориентаций учащегося. На основании системы ценностных ориентаций происходит осмысление учащимися учебной деятельности, включающее в себя осознание реального «я» и идеального «я» в системе ценностных ориентаций (возможности реализации активности побуждающей функции ценностных ориентаций), определение ценностной направленности личности (возможности реализации активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций). Исходя из этого, приоритет при формировании внутренней мотивации учебной деятельности в старшем школьном возрасте должен отдаваться активному социально-психологическому обучению, включающему в себя субъект-субъектную и субъект-объектную схему общения. Формами такого активного социально-психологического обучения являются социально-психологический тренинг и дискуссия.

В ходе проведения социально-психологического тренинга в основном реализуется субъект-субъектная схема общения, когда развитие внутренней мотивации учебной деятельности старших школьники на основе актуализации ценностных ориентаций происходит за счет активизации функций ценностных ориентаций. В ходе проведения дискуссии обычно реализуется субъект-объектная схема общения, когда развитие внутренней мотивации учебной деятельности старших школьников на основе актуализации ценностных ориентаций происходит за счет встречной активизации функций ценностных ориентаций [5].

Проведенный теоретический анализ позволил уточнить функциональную роль ценностных ориентаций в мотивационном процессе старших школьников. В связи с этим мы провели исследование, которое было направлено на выявление вза-

имосвязи между наличием активности побуждающей и смыслообразующей функции ценностных ориентаций в мотивационном процессе и развитием внутренней и внешней мотивации учебной деятельности старших школьников.

Первоначально было выполнено диагностирование исследуемой выборки на предмет распределения у старших школьников внутренней и внешней мотивации. Диагностическое исследование проводилось в совокупности по предметам школьной программы. Для обнаружения возможных качественных отличий в распределении внутренней и внешней мотивации старших школьников нами также было проведено диагностическое исследование, дифференцированно для лиц мужского и женского пола.

Результаты исследования учебной мотивации старших школьников по предметам школьной программы отражены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение внутренней и внешней мотивации при изучении точных предметов школьной программы

Типы мотиваций	Распределение мотивации		
	Юноши	Девушки	Итого
Внутренняя	53%	49%	51%
Внешний	47%	51%	49%
Общее	100%	100%	100%

Исходя из результатов, представленных в таблице 1, можно сказать, что в учебной деятельности по овладению точными предметами школьной программы юноши мотивированы как внутренней, так и внешней мотивацией. Среди юношей, согласно результатам диагностического исследования, 53% учащихся обнаруживает внутреннюю мотивацию учебной деятельности, а 47% – внешнюю мотивацию учебной деятельности. В группе лиц женского пола прослеживается аналогичная ситуация. Среди девушек исследуемой выборки 49% учащихся мотивированы в учебной деятельности внутренней мотивацией, а 51% школьников демонстрирует внешнюю мотивацию учебной деятельности.

Это говорит о том, что половина учащихся старших классов при изучении предметов школьной программы стремится приобрести информацию, содержащуюся в школьных предметах, получить знания, необходимые для дальнейшей взрослой жизни. Другая часть старших школьников, наоборот, побуждается к учебной деятельности исходя из внутренней потребности избегания отрицательных школьных отметок, либо негативных оценок со стороны взрослого окружения,

Итак, в учебной деятельности по изучению предметов школьной программы, представленных такими дисциплинами, как алгебра, физика, иностранный язык, литература, старшие школьники исследуемой выборки являются мотивированными не только внутренней, но и внешней мотивацией. Внутренне мотивированные учащиеся в учебной деятельности руководствуются, прежде всего, стремлениями к школьным знаниям. В основе мотивации таких школьников лежат познавательные потребности и интересы, признание ими результативно-процессуальной ценности учебной деятельности. В свою очередь, внешне мотивированные старшие школьники, наоборот, более склонны к учебной деятельности из-за страха наказания или ради получения высоких школьных отметок.

Результаты диагностического исследования старших школьников на предмет активности и дискредитации активности побуждающей функции ценностных ориентаций приведены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение активности побуждающей функции ценностных ориентаций старших школьников

Группы учащихся	Активность побуждающей функции	Дискредитация активности побуждающей функции	Общее
Внутренне мотивированные	72%	28%	100%
Внешне мотивированные	47%	53%	100%

Данные, представленные в таблице 2, позволяют сказать, что в группе внутренне мотивированных старших школьников у 72% учащихся обнаруживается активность побуждающей функции ценностных ориентаций.

В свою очередь, у 28% старшеклассников, наоборот, исходя из результатов диагностического исследования, присутствует в мотивационном процессе дискредитация активности побуждающей функции ценностных ориентаций. В группе внешне мотивированных старших школьников у 47% учащихся по результатам диагностического исследования обнаруживается наличие активности побуждающей функции ценностных ориентаций в мотивационном процессе, а у 53% учащихся старших классов в ходе тестирования, наоборот, выявлена дискредитация активности в мотивационном процессе побуждающей функции ценностных ориентаций.

Таким образом, результаты исследования показывают, что большинство внутренне мотивированных старших школьников в своей системе ценностных ориентаций воспринимают образ идеального «я», как достижимый и возможный в учебной деятельности. В то же время в группе внешне мотивированных стар-

ших школьников примерно половина учащихся, наоборот, не воспринимает в системе ценностных ориентаций образ идеального «я», как достижимый в повседневной учебной деятельности, к которому необходимо стремиться и который возможно достичь.

Результаты диагностического исследования старших школьников на предмет активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций либо дискредитации активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций приведены в таблице 3

Таблица 3. Распределение активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций старших школьников

Группы учащихся	Активность побуждающей функции	Дискредитация активности побуждающей функции	Общее
Внутренне мотивированные	82%	18%	100%
Внешне мотивированные	47%	53%	100%

Данные, представленные в таблице 3, позволяют сказать, что в группе внутренне мотивированных старших школьников 32% учащихся продемонстрировали наличие активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций. В свою очередь, у 18% внутренне мотивированных старшеклассников, наоборот, выявлена в мотивационном процессе дискредитаций активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций. В группе внешне мотивированных старших школьников только у 47% учащихся обнаруживается наличие активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций, а 53% внешне мотивированных учащихся, наоборот, продемонстрировали дискредитацию активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций. Из этого следует, что в группе внутренне мотивированных старших школьников большая часть учащихся реализует свои ценности в сфере образования.

Таким образом, можно сказать, что школьники 10-11 классов с внутренней мотивацией учебной деятельности обычно обнаруживают в мотивационном процессе одновременную активность смыслообразующей и побуждающей функции ценностных ориентаций. В то же время учащиеся, которые внешне мотивированы в учебной деятельности, наоборот, чаще демонстрируют в мотивационном процессе дискредитацию активности побуждающей функции ценностных ориентаций либо дискредитацию активности смыслообразующей функции ценностных ориентаций или совокупную дискредитацию активности обеих функций ценностных ориентаций.

Следовательно, внутренняя мотивация учебной деятельности старших школьников предопределяется одновременной активностью в мотивационном процессе побуждающей и смыслообразующей функции ценностных ориентаций. Поэтому формирование внутренней мотивации учебной деятельности старшеклассников возможно осуществить в процессе проведения активного социально-психологического обучения (социально-психологического тренинга мотивационной направленности, направленной дискуссии), в ходе которого посредством активизации функций ценностных ориентаций происходит развитие внутренней мотивации учебной деятельности старших школьников.

Список литературы

1. *Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.*
2. *Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1999.*
3. *Виденеева О.В. Особенности ценностных ориентации и условия их формирования в старшем школьном возрасте (на примере уроков обществоведческого цикла): дис ... канд. пед. наук / О.В. Виденеева. – М.: Московский открытый социальный университет, 2003.*
4. *Современная психология мотивации / под ред. Д.Л. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.*
5. *Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.*

Жоғары сынып оқушыларының оқуға ынталануын дамытудағы және қалыптастырудағы құндылық бағдарланулардың функциялары

Р.Н. Демиденко

биология ғылымдарының кандидаты, профессор,

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қаласы, Қазақстан

Андатпа

Бұл мақалада автор жоғары сынып оқушыларының оқуға ынталануын дамытудағы және қалыптастырудағы құндылық бағдарланулар функцияларының көкейкесті мәселерін қарастырған. Сыртқы және ішкі ынталануды, жоғары сынып оқушыларын құндылық бағдарлау практикалық мәні бар функцияларын диагностикалау бойынша зерттеулер жүргізілген.

Тірек сөздер: мотивация, функция, құндылық бағдарлау, белсенділік, жоғары сынып оқушылары.

*Functions of value orientations in the development
and formation of academic motivation of senior pupils/*

R.N. Demidenko
candidate of biological sciences, Professor of the Pavlodar
State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In this article, the author examines the actual problem of functions of value orientations in the development and formation of educational motivation of high school pupils. Conducted a diagnostic study of internal and external motivation, features of value orientations of senior pupils that have practical value.

Keywords: motivation, function, values, activity, senior high school pupils.

УДК 372.14

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Ә. Калкенова

*БОӘЖП-31 тобының студенті
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Павлодар, Қазақстан*

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада қазақ тілін оқытуда қолданылатын жаңа технологиялар түрлері қарастырылған. Қолданылуға болатын әр технологияның сипаттамасы келтіріліп, нәтижелері айқындалған. Олардың сабақ беру барысындағы ерекшеліктері, мәні мен мазмұны анықталған.

Тірек сөздер: білім беру, оқушы, педагог, қазақ тілі, педагогикалық технология, интербелсенді әдістер, рөлдік ойын, ойын технологиясы, проблемалық оқыту технологиясы.

Жалпы және кәсіптік білім беру мектептерінің негізгі міндетінің бірі – оқушының қабілеті мен бейімділігіне қарай, білім беру мекемесінің дәстүрі мен мүмкіндіктеріне, педагогикалық ұжымның біліктілік деңгейіне сәйкес экономиканың қандай да бір саласына белсенді еңбек етуге даярлау.

Аталған міндеттерді дұрыс шешуде кәсіптік оқыту педагогінің даярлығы үлкен рөл атқарады. Сондықтан ол политехникалық ой-өрісі кең, кәсіптік мобилді және кәсіпкерлік іс-әрекеттің негізін игерген, оны ұйымдастыра білетін, үнемі білімін, біліктілігін, кәсіптік бейімділігін арттыруға бағытталған шығармашылықпен әрекет ететін маман болуы тиіс.

Кәсіптік оқыту педагогі оқушылардың еңбекке деген қызығушылығын арттырып, оларды техника мен технологияның қызықты әлеміне жетелеуі керек. Осы маңызды істе технология құпияларынан хабары бар және терең әрі толық технологиялық даярлығы қалыптасқан педагог қана жетістікке жете алады.

Қазіргі таңда мектеп мұғалімінің маңызды, жауапты міндеттерінің бірі – ол оқушыға сапалы білім мен саналы тәрбие беру, шәкірттердің қазіргі заман талабы мен ағымына сай қалыптасуына, өз орнын табуға ықпал ету және көмектесу. Аталған міндеттерді шешу мақсатында мектеп мұғалімдері оқытудың тиімді әдіс – тәсілдері мен оқытудың жаңа технологияларын өз тәжірибесінде қолданып, жаңа қырынан танылуы тиіс.

Бүгінде білім беру жүйесіндегі оқытудың жаңа технологияларын толықтай меңгермейінше, аталмыш технологияларды мұғалім өз тәжірибесінде қолданбайынша білікті маман иесі болу мүмкін емес. Сондықтан жаңа технологияны меңгеру мұғалімнің интеллектуалдық, кәсіптік, азаматтық, рухани, адамгершілік, жан-жақтылық және басқа да көптеген қасиеттерінің қалыптасуына ықпалын тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастырып, оқушылардың қызығушылықтарын тудыруға бірден-бір көмектеседі. Сонымен жаңа заман, жаңа формация мұғалімі қабілетті, кәсіби білікті, оқытудың жаңа технологияларын жетік меңгерген, шығармашылықпен айналысатын, сонымен қатар оқушыларды да шығармашылыққа баулитын тұлға болуы тиіс.

Жалпы қазақ тілін болсын, басқа тілді болсын негізінде тіл үйрету жұмысы – өте күрделі де, жауапкершілікті талап ететін процесс болып табылады. Сол себепті оқыту процесінде жүргізілетін жұмыстардың барлығы бір-бірімен тығыз байланысты, жеңіл деңгейден ауыр деңгейіне қарай, саты-сатымен жүргізілуі қажет. Жалпы мұғалім оқушымен тұрақты қарым-қатынасты қамтамасыз ету үшін интербелсенді әдістердің стратегияларын қолданады. Негізінде интербелсенді сөз – өзара әрекет ету бейімділігін білдіреді және ол әңгімелесу, әлдекіммен сұхбаттасу түрінде іске асады. Демек, интербелсенді оқыту – бұл, ең алдымен, сұхбаттасып оқыту, оның барысында мұғалім мен оқушының өзара әрекет етуі жүзеге асырылады.

Интербелсенді әдістерге мысалы, «Ми шабуылы», топпен жұмыс, рөлдік ойындар, ойын жаттығулары, жағдайлық тапсырмаларды, жобаны әзірлеу, шешу және т.б.

Жалпы ми шабуылы әдісі деп отырғанымыз – бұл берілген сұраққа немесе тапсырмаға кез – келген оқушы жауап бере алатын, түсінікті әдіс. Аталмыш әдістің маңыздылығы – қойылған сұраққа берілген жауақ немесе берілген тапсырмаға айтылған оқушылардың ой-пікірлеріне бірден баға қоймау қажет, оқушылардың берген жауаптарын саралап, басқа оқушылардың көзқарастарымен салыстырып отыру қажет. Ең қажеттісі – ол берген жауаптарын қағаз бетіне түсіріп отырған жөн. Жалпы бұл әдіс өте тиімді әдіс болып табылады. Оқушылардың олардан сұраққа түсініктеме талап етілмейтінін түсінулері қажет. Интербелсенді әдістердің аталмыш әдісін кері байланыс алу үшін қолдануға да болады.

Топпен жұмыс барысында топ мүшелері өз ойлары мен пікірлерін ортаға салып, өз ойларын кесте арқылы көпшілікке көрсетеді. Топпен жұмыс жасаудың пайдасы – оқушы сабаққа бар ынтасын салып, ықтиярлық танытады, жан-жақтылық орын алады, яғни оқу тәсілі өзгереді, оқушылардың өздерінің бойындағы сенімділігі артып, олардың ынтамақтастық, бауырмашылдық, әдептілік қасиеттері қалыптасады.

Қазіргі таңда заман талабына сай оқытудың әр түрлі технологиялары жасалып, мектептің оқу процесіне енуде. Мысалы, М.М. Жанпейісованың «Модульдік оқыту технологиясы», профессор Ж.А. Караевтың «Деңгейлеп-саралап оқыту технологиясы» және т.б. Әрбір оқушыға білім мен тәрбиенің негізін беру және олардың жан-жақты дамуына қолайлы оқыту технологияларының бірі – ол профессор Ж. Караевтың деңгейлеп оқыту технологиясы. Аталған технологияның маңызы келесіде:

- 1) сынып оқушыларының бәрі түгелдей жұмыс жасайды;
- 2) бос отырған оқушы болмайды;
- 3) әр оқушы өз білім деңгейінің мүмкіндігін, іскерлігін біліп қана қоймай, оны дамытады;
- 4) жолында кездескен қиындықтарды жеңеді, пәнге деген қызығушылықтары қалыптасады;
- 5) шығармашылық қабілеті дамиды. Соның нәтижесінде мұғалім қойған мақсатына жете алатын оқушы тәрбиелей алады, оқушының білім деңгейін дамытып, шығармашылық тұлға тәрбиелейді.

Бүгінде оқытушы қазақ тілі сабағыны қызықтырып өткізуі үшін көбіне ойындарға, әсіресе рөлдік ойындарға баса назар аударады. Себебі аталмыш ойындар сабаққа деген қызығушылықты арттырып, сабақты жандандырады. Жақсы ұйымдастырылған ойын тілді меңгеру үшін барынша жағдай жасайды. Алайда сабақта ойнатылатын ойын барысында кездесетін қиындықтар да кездесіп жатады. Ойын негізінде жағымды эмоция беретін құрал болып табылады. Рөлдік ойындар оқушылардың болашақ мамандығының ерекшелігімен толығырақ танысуға да өз

ықпалын тигізеді. Зерттеушілердің пікірінше, рөлдік ойын, оның табысты болуы көп жағдайда оқытушыға байланысты. Ол мұғалімнің ұйымдастыру және өткізу қабілеттеріне қатысты.

Рөлдік ойындар дәстүр бойынша микроэпюдтар мен макроэпюдтарға бөлінеді. Микроэпюд бойынша ойыншылар төрт адамнан аспауы керек. Ал макроэпюдта ойынға бес адамнан бүкіл топқа дейін қатысуы мүмкін. Рөлдік ойындар бірқатар сабаққа қатысты бірқатар проблемаларды шешуге бағытталады. Рөлдік ойындар барысында оқушылар кескіндегі тапсырмаларды алған соң рөлдерді бөліседі, барлық жағдайды рөлде ойнап, бүкіл топқа көрсетеді. Мұғалім рөлдерді балалардың мінез-құлқына сәйкес өзі бөліп бере алады. Бұл әдістің артықшылығы, оқушылар нақты ұсынылған жағдайда өзін көрсете алады, шын мәнінде проблеманы ұғынады, қайсыбір әрекет болғанда да оның салдары қандай болатынын сезініп, дұрыс шешім қабылдай алады. Ойын аяқталған соң осындай жағдайларда тиімді әрекет жасау жолдарын бірлесіп талқылайды.

Әрбір сабақтың мазмұнына сай әдістер мен тәсілдерді дұрыс таңдап, саралап, даралап оқыту керек, сонда ғана әрбір оқытушы басқа ұлт балаларын қазақ тілін бар еркімен, ынтасымен қызыға, түсініп оқуға, жақсы меңгеруге, қадірлеуге, ауызекі дұрыс сөйлеуге, бағалауға үйретеді.

Сұрақ қоюдың қарапайым түрінен терең ойлауға дейінгі түрлері бар екендігі белгілі. Ал мұғалімнің мақсаты- оқушының ойлау сатысы ең төменгі деңгейден жоғары терең ойлау деңгейі түсінуден басталады. Одан кейін қолдану, анализ, синтезге дейін жоғарлайды.

Орыс мектебі жағдайында қазақ тілі пәнінің жүргізуде жекелеп оқу ойын технологиясының да алатын орны ерекше. Бұл технологияның маңызы сабақты ойын түрінде ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдерінің жиыны болып келеді. Ойын түріндегі жұмыстар сабақ үстіндегі қолайлы деген жағдайларда пайда болып, оқушыларды қызықтырушы құрал ретінде қолданылады.

Проблемалы оқыту технологиясына келетін болсақ, проблемалы оқыту – мұғалім басшылығы мен қиын мәселелерді туғызу және оқушылардың белсенді түрде өз беттерімен мәселелерді шешуі болып табылады. Қорытындылай келе олардың ойлау қабілеттері дамып, шығармашылық іскерліктері мен дағдылары қалыптасуына жағдай жасайды.

Сөйтіп, осында жүйелі жұмыстар нәтижесінде оқушының күнінен күнге білімге деген ынтасы арта түседі, олар өз бетімен шығармашылықпен жұмыс істеуге қалыптасады, өзін – өі бағалап, өз күшіне деген сенімділік пайда болады, оқудың мәні мен мақсатын айқын түсінеді. Жеке тұлға ретінде дамуына әсер етеді.

Әдебиеттер

1. Құдайбергенова К.С. *Инновациялық тәжірибе орталығы-педагогикалық технология көзі* / К.С. Құдайбергенова. – Алматы, 2001.

2. Құдайбергенова К.С. *Құзырлылық табиғаты-тұлғаның өздік дамуында* / К.С. Құдайбергенова. – Алматы, 2006.

Использование новых технологий на уроках казахского языка

А. Калкенова
студент ПМНО-31, Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

В статье рассматриваются виды новых технологий по обучению казахскому языку. Показана результативность использования данных технологий на уроках. Определены содержание и особенности новых технологий в процессе преподавания.

Ключевые слова: образование, ученик, педагог, казахский язык, педагогическая технология, методы интерактивного обучения, ролевая игра, игровая технология, технология проблемного обучения.

Use of new technologies on the lessons of the Kazakh language

A. Kalkenova
Student PMNO-31g, Pavlodar State Pedagogical Institute,
Pavlodar, Kazakhstan

Summary

The article deals with the types of new technologies of teaching Kazakh language. Each of the technology is given the characteristics, the results have been defined. The subject matter, the content and the characteristics of new technologies have been defined in the teaching process.

Key words: education, pupil, educator, Kazakh language, educational technology, interactive methods, role play, game technology, problem solving technology.

УДК 372.03

ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ
ЖОЛДАРЫ

М.А. Кененбаева

*педагогика ғылымдарының кандидаты, ПМПИ профессоры
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Павлодар қаласы, Қазақстан*

А.Г. Байменова

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының
БОӘЖП- 31 тобының студенті,
Павлодар қаласы, Қазақстан*

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада қазіргі кездегі білім берудің көкейтесті міндеті балалардың ойлау қабілетін қалыптастыру жолдары сипатталған.

Тірек сөздер: оқушылардың ойлау қабілеті, оқыту технологиялар, шығармашылық тапсырмалар, гуманизация, жаңа идея.

Оқу тәрбие үрдісінде жаңа оқыту технологияларды енгізу арқылы оқушылардың білім сапасын арттыру, ойлау қабілетін дамыту – бүгінгі күн талабынан туындап отырған педагогика ғылымының маңызды міндеттерінің бірі. Осыған байланысты қазіргі кездегі білім берудің көкейтесті міндеті бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілетін дамыту болып табылады.

Осы орайда Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауында «Бәсеке басы білім, ел басқаратын болашақ жастардың білімділігі мен біліктілігінде» деген. Ендеше, ұстаздар қауымы ел басқаратын болашақ жастардың білімін қамтамасыз ету керек. Сондықтан да мектептегі оқу үрдісінің барысы әртүрлі педагогикалық әдіс-тәсілдерімен жүйелі түрде оқушылардың ойлау қабілетін жан-жақты дамытып, ғылыми көзқарасы мен белсенділігін арттырады [1].

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңының 5-тарауындағы 41-баптың 1-бөліміндегі «педагог қызметкерлер өз біліктілігін арттыруға міндетті» деп көрсетілуі, «Қазақстан-2050» стратегиялық бағдарламасында елбасы-

ның «біз балаларымызға өзіміздің жақын және алыс көршілерімізбен достық қарым-қатынасымызды мұра етіп қалдыруымыз керек» деген сөзі бүкіл ағартушы қауым алдында «Оқу тәрбие үрдісінде оқушылардың білім сапасын арттыру, ойлау қабілетін дамытудың жолдарын айқындау қажет» делінген. Ал, оқушылардың ойлау қабілетін дамытудың бірден бір жолы ол – шығармашылық тапсырмалар арқылы дамыту деп есептейміз [2].

Жаңа буын математика оқулығының басты ерекшеліктерінің бірі – оның әрбір сабаққа лайықталған материалы. Бұл оқулықтағы көптеген тапсырмалардың ішінен дидакттар И.Я. Лернер мен В.И. Загвязинский шығармашылық тапсырмаларды ерекшелейді. Себебі шығармашылық тапсырмалар оқушының ойлау қабілетінің дамуын анық көрсете бастайды және ойлауын нақты-бейнеліден абстрактылы ойлауға дамытады. Сондықтан да шығармашылық тапсырмалардың оқыту процесіндегі маңызы зор. Бастауыш сыныпта математика пәнін оқыту арқылы мәселені талдай білуге, нақтылауға, ұғымдарды анықтауға, ой қорытындылар жасауға, дәлелдеуге тағы басқа іс-жүзінде қадам сайын шығармашылық білім беріледі.

Шығармашылық тапсырмалар оқушылардың жаңа бір нәрсені ашуы, яғни оқушы өзін белгілі бір жаңалықтардың авторы ретінде сезінеді. Бұл оған белгілі бір пән төңірегіндегі қызығушылығын жүзеге асыруға және шығармашыл ойлауға мүмкіндік береді.

Психолог-ғалымдар: А.Н. Леонтьев, Н.Н. Пospelов, Ю.А. Петров, «шығармашылық ойлау» ұғымына нақты анықтама берген. Олардың пікірінше «шығармашылық ойлау» дегеніміз шығармашылық заңдылықтарын пайдалана отырып ой-пікірлерді, тұжырымдарды қолдануға негізделген ойлаудың бір түрі. Оқушылардың шығармашылық ойлау қабілеттерін дамыту жөнінде Л.Н. Венгер, И.С. Якиманская, А.В. Запорожец еңбектері жарық көрді [3].

Жоғарыдағы авторлардың пікірлерінше, «шығармашылық ойлауды дамыту» дегеніміз:

- Барлық шығармашылық ойлау операцияларын (талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау, саралау) арнайы жүйелі түрде қалыптастыру;
- Ойлау белсенділігін, өзбеттілігін дамыту.

Шығармашылық тапсырмалар қарапайымнан басталып, біртіндеп қиындап оқушылардың танымдық қызметін белсендіруге назар аударады. Сабақта алған білім дағдысы ойлау барысында қолдану мүмкіндігі оқушының зор ынтасын тудырады, білгенін тереңдетіп, жаңа іс-қимылға жетелейді. Белсенді есем оқушылар жолдастарынан кейін қалмау үшін алға ұмтылады.

Бастауыш сыныптан бастап шығармашылық есептер, шығармашылық жұмыс ретінде, әр тақырыпта немесе келесі тақырыпқа дайындық ретінде беріледі.

2-сынып. Ағайынды үш адам бірге тұрмақшы болып үй сатып алды. Үй сатушы үйін тек жылқыға бермекші болды. Сондықтан үйдің құны үшін ең үлкені үш тай, ортаншысы екі тай берді. Жылқысы болмағандықтан кенжелері өз үлесі үшін ағаларына 10 қой берді. Сонда ағалары неше қойдан бөліп алулары керек?

Шешуі: Үйдің құнының бір үлесі 10 қой болса, құны $10 \cdot 3 = 30$ қой. Немесе $3 + 2 = 5$ тай. Сонда 1 тайдың құны $30 : 5 = 6$ қой. Үлкені $3 \cdot 6 = 18$ қойдың құнын төлеген. Ендеше, $18 - 10 = 8$ қой алуы керек. Ортаншысы $2 \cdot 6 = 12$ қойдың құнын төлеген, ендеше, $12 - 10 = 2$ қой алуы керек.

Жауабы: 8; 2.

3-сынып. Егер фигураның периметрі 32 см екені белгілі болса, онда осы фигураның ауданын табыңыз.

Жауабы: 16 жағы бар. $32 : 16 = 2$

4-сынып. Туристік агенство «Дуремар» Карабасқа «Қиялилар әлеміне» үш билетті, яғни екі үлкен адамға және бір балаға арналған билеттерді 3543 теңгеге береміз деді. Балаларға арналған билет үлкен адамдарға арналған билеттен бес жүз теңгеге арзан. Карабас олардың өзін алдап тұрғанын қалай түсінді?

Жауабы:

1) Егер баланың билетінің құны үлкендердікімен бірдей болса, онда билеттің құны. $3543 + 500 = 4043$ болатын еді. Бірақ, 4043 үшке бөлінбейді.

2) x – үлкен адамның билетінің құны.

$$3x - 500 = 3543$$

$$3x = 3543 + 500$$

$$x = 4043/3.$$

Теңдеудің натурал шешімі жоқ.

Әрбір шығармашылық есеп логикаға негізделген. Логикалық ойлау арқылы оқушының пәнге деген қызығушылығы артады. Білсем, үйренсем дейді, тіпті математикаға қабілеті жақсы, зерек оқушылардың өздері шығармашылық есептерді құрастырады.

Математика сабағында, сабақтан тыс жұмыстарда осы көрсетілген әдіс-тәсілдер бойынша ұйымдастырылып берілген шығармашылық тапсырмаларды, есептерді жүйелі түрде қолдану бастауыш сынып оқушыларының математикалық өрісін кеңейтеді және күнделікті өмірде математикалық білімдерін қолдана алатын болады.

Құрылымында математикалық негіздері бар шығармашылық тапсырмалар кіргізу бала психологиясына жариялаған материалдарынан байқауға болады. Бұл жерде туындап тұрған қиындық, ол оқу бағдарламасын жүйелеу.

Шығармашылық тапсырмалар төменде көрсетілген шарттарға сай болуы тиіс:

Бірінші шарт: математикадан бастауыш сыныпта өтілетін, бірақ қиын шығарылатын есептер мен тапқырлықты талап ететін есептер астастырылып келуі тиіс.

Екінші шарт: берілетін тапсырмалар оқушылардың жас шамасына шақталып, оқушыны жасытпай, қайта жігерлендіретін, математикалық құлшынысын арттыратындай, түсіндіруі жеңіл, тұжырымдалуы қысқа болғаны жөн.

Үшінші шарт: зерделікке, қиялдауға, шығармашылық ойлауға, тапқырлыққа, байқампаздыққа, есепті шешу тәсілдерін меңгеруге тәрбиелейтіндей болуы керек.

Төртінші шарт: өмірден алынатындығын танытатындай болуы қажет.

Жоғарыда аталып өткен шарттарды жүйелі түрде орындау арқылы біз төмендегі нәтижелерге жете аламыз:

1. Ойлаудың икемділігі дамиды, яғни өзінің білімін, интеллектуалдық біліктілігі мен дағдыларын меңгерген оқушылар өз жұмысын жоспарлап, уақытты дұрыс, тиімді пайдалана алады.

2. Ойлау тереңдігі дамиды, яғни есептегі басты белгілерді табу, оның байқалмайтын мәнді ерекшеліктерін белгілеу іскерлігі.

3. Шығармашылық есептерді шығару барысында рационалды ойлау қалыптастырып, есептің шарты оптималды оңай шешім табуға итермелейді.

4. Кеңістіктегі бейнелер мен заттарды ойда елестету қабілетінде көрінетін ойлауға дейін дамыта аламыз.

5. Шығармашыл ойлауды дамыта аламыз.

Ауызша есептеуге үйрету уақыт үнемдеу тұрғысынан тиімді. Бір ғана мысалдың нәтижесін бірнеше тәсілмен есептегенде берілетін түсіндірмелер, аралық нәтижелердің қалай шығатыны, ақтық нәтижеде не болатыны ауызша айтылады да, оларды жазуға уақыт жұмсалмайды. Оған қоса қай тәсілді қолдану оқушының өз еркінде болғанымен, олардың барынша тиімдісін іріктеп алуы үйретуге де мүмкіндік мол. Шығармашылық есептерді шығару барысында мұғалімнің көмегі тек жанама түрде және мұғалім тек бағыттаушы болуы керек. Оқушы есептің шығару жолын өзі іздеу керек, оны дәлелдеп беру керек. Бірақ, бастауыш сынып оқушылары кейбір жағдайда мұғалімнің берген тапсырмаларды орындау барысында қателіктер жіберіп жататын кездері де болады. Сондықтан да, шығармашылық тапсырмаларды орындау барысында жіберілетін қателіктердің себептері төмендегідей:

1. Шығармашылық тапсырмалардың тым жеңіл немесе күрделі болуы. Шығармашылық тапсырмаларды оқушының біліміне, жас ерекшелігіне сай, бірте-бірте күрделендіріп беріп тұрса олардың қызығушылығы да арта береді. Тым

жеңіл болса даму міндеті орындалмайды. Тым күрделі болса оқушының қызығушылығы жоғалады. Қызығушылығы бар бала белсенді болады;

2. Шығармашылық есепті мұғалім білетін бір ғана жолмен шығару. Есептің бірнеше шығару жолы болу мүмкін. Балаға берердің алдында осы жағдайларды қарастыру керек. Ол сол шығаратын баланың даму ерекшелігіне байланысты екенін ұмытпауымыз керек;

3. Шығармашылық есеп шығаруға берілген уақыттың шектелуі. Әрбір есепті шығарған кезде уақытпен санаспай оған барлық мүмкіндік пен күшін салу.

Бастауыш сынып оқушыларының математика пәніне қызығушылығын және ойлау қабілетін арттыру үшін, біз төмендегі ұсынастарды ұсынамыз:

– Шығармашылық тапсырмалар ұсынылғанда, олар онымен танысып, мұғаліммен бірге шартын талдап, оны шығару;

– Зеректілікке берілетін арифметикалық есептерді шешудің өзіндік жолы бар екендігін түсіндіру;

– Шығармашылық есептерді шығаруды тек сабақтың қосымша түрлерінде ғана емес, күнделікті математика сабағында қолдану;

– Әрбір сабақ қызықты есептермен аяқталып, шығармашылық есептер оқушылардың жас ерекшелігіне қарай күрделене түсуі қажет.

Жоғарыда келтірілген түрлі формалардағы жұмыстарды ұйымдастыру – ойлауды дамытуға бағытталған тапсырмаларды сабақтан тыс және математика сабағында жүйелі қолдану, кіші мектеп жасындағы оқушылардың математикалық көзқарастарын кеңейтіп, оларды қоршаған шындықтың қарапайым заңдылықтарында сенімді бағдар табуға және математикалық білімдерді күнделікті өмірде пайдалануға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының Білім берудің дамытудың 2005–2010 жылға арналған бағдарламасы // Егемен қазақстан. – 2004. – 16 қазан.

2. Білім заңы

3. Қосанов Б.М. Математика курсынағы шығармашылық жаттығулар: орындау технологиясы / Б.М. Қосанов. – Алматы, 2005. – 72 б.

4. Оспанов Т.Қ. Бастауыш мектепте математиканы оқыту әдістемесі / Т.Қ. Оспанов, Ш.Қ. Құрманалина, С.Қ. Құрманалина. – Астана: Фолиант, 2007. – 48 б.

Пути развития мыслительной деятельности учащихся

М.А. Кененбаева
кандидат педагогических наук, профессор Павлодарского
государственного педагогического института, Павлодар, Казахстан

А.Г. Байменова
студент Павлодарского государственного
педагогического института, Павлодар, Казахстан

Аннотация

В данной статье рассмотрены задачи современного преподавания и пути развития мыслительной деятельности учащихся с помощью творческих заданий.

Ключевые слова: мыслительная деятельность учащихся, обучающие технологии, творческие задания, гуманизация, новые идеи.

The development of students thinking abilities

M.A. Kenenbaeva
Ph.D., professor of Pavlodar State Pedagogical Institute,
Pavlodar, Kazakhstan

A.G. Baimenova
student, Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In this article, the challenges of contemporary teaching and the development of student's thinking abilities with creative tasks.

Keywords: thinking abilities of students, educational technologies, creative tasks, humanization, new ideas.

УДК 375. 28

ОЙЫН – МАТЕМАТИКА САБАҒЫНДА ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ӘДІСІ

М.А. Кененбаева

*педагогика ғылымдарының кандидаты, ПМПИ профессоры
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Павлодар қаласы, Қазақстан*

Ж.С. Тлеубердинова

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының
БОӘЖП- 31 тобының студенті
Павлодар қаласы, Қазақстан*

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада бастауыш сыныптарда математика сабағында дидактикалық ойындарды қолдану тиімділігі туралы баяндалады. Бастауыш сыныптарда ойын элементтерін қолдану арқылы балалардың белсенділігі, сабаққа деген қызығушылығы артады.

Тірек сөздер: дидактикалық ойындар, математика, белсенділік.

Уақыт талабы білім жүйесінде болашақ азаматтарды тәрбиелеу үрдісіне жаңаша бағыт, соңғы серпілістер мен шығармашылық негіздегі педагогикалық ізденістерді қажет етеді. Адам факторы алға шығарылып, қатаң бәсекелестік заманында өзінің білімділігі мен біліктілігін таныта алар дарынды да талапты жеке тұлға тәрбиелеу міндеті жалпы білім беретін мектептердің білім мазмұны мен оқыту үрдісіндегі жаңа ойлар мен шешімдердің жүйесіне тіреледі. Бұл міндеттің жүзеге асуы осы жолдарды жетілдірумен байланысты қаралатындықтан, баланың жеке басы ерекшеліктерін ескеру ұстанымы және оқытуды жеке тұлғаны дамыту тұрғысында ұйымдастыру мәселелері үлкен мәнге ие. Оқушыға қатысты бұл мәселенің дұрыс шешілуі педагогиканың және психологияның өзекті бір саласы оқу іс-әрекетінің қаншалықты деңгейде іске асуымен бірлікте қаралады. Әр мектептің оқу іс-әрекеті әр оқушының қызығушылығы мен қабілеттілігін анықтау, оның дамуына, әлеуметтік бағдарға бейімделу қабілеттілігі мен қоғамдағы табысты іс-әрекетін қалыптастыруға бағытталған.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Елдегі жағдаймен ішкі және сыртқы саясатының негізгі бағыттары жөніндегі Қазақстан

халқына жолдауында» «Қазақстан бүгінгі таңда әлеуметтік–экономикалық жаңару мен саяси демократияландыру кезеңінде қадам басқалы тұр ... білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдардың бірі. Бізге экономикалық және қоғамдық жаңару қажеттіліктеріне сай келетін осы заманғы білім беру жүйесі қажет» -деген [1].

Қазақстан білім беру тұжырымдамасында «Білім беру үлгісіне орта білім беру деңгейінің өте жоғары болуы тән. Бұл ең алдымен барынша байыпты бастауыш мектеп арқылы жүзеге асырылады» – деген. Осыған орай әр пәнді, соның ішінде бастауыш сынып математикасын оқытудың ғылыми дәрежесі неғұрлым жоғары болуын қамтамасыз ету бағытында әр алуан шаралар жүзеге асырылуда. Сондықтан да бастауыш сынып математика сабағында ойындарды пайдалану арқылы оқушылардың ой-өрісін дамыту көкейкесті мәселе.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында көрсетілгендей, білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптерінің бірі – әрбір адамның зияткерлік дамуын, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оның барлық деңгейдегі білімге қол жетімділігін қамтамасыз ету және жеке адамның білімдарлығын ынталандыру және дарындылығын дамыту болып табылады. Ал білім беру жүйесінің негізгі міндеттерінің бірі – жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін дамыту, ой-өрісін байыту, оларда адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыра отырып, дара ерекшеліктерін дамытуға жағдай жасау [2].

Математиканы оқытуда оқу іс-әрекеті барысында өзін-өзі ойынды пайдаланудың тиімділігі мәселелері А.Е. Әбілқасымованың, И.Б. Бекбоевтің, Ә.К. Қағазбаеваның, Л.Т. Искакова, А.М. Мұбаракөв, Д. Рахымбек, М. Есмұхан, Е.Ж. Смағұлов, М.Ө. Мұсабеков, Ғ.Ә. Баймадиева, Ж.Т. Билялова, С. Елубаевтың, М.Ж. Ахметовтың, А. Оразалиевтің және басқалардың еңбектерінде көрініс тапқан. Сол сияқты бастауыш сыныпта математика сабағында ұлттық-дидактикалық ойындарды пайдалануға Р. Жиеналиев пен Р.Қ. Керімбековтың, Н.Н. Медетбекованың ғылыми жұмыстары арналған. А.Ж. Алдажанова мен З.Н. Күдебаеваның ғылыми зерттеулерінде бастауыш сынып оқушыларының сабаққа қызығушылығын арттыруда дидактикалық ойындардың алатын орны жан-жақты қарастырылған. Г. Қазенованың еңбегі ойын арқылы оқытуға арналған.

Білім беру барысында ойын технологиясын қолдануда С. Кемазанова қарастырған. Р. Керімбаева мен Т. Керімбаеваның еңбектерінде дидактикалық ойындардың түрлері зерттелген. Оқушыға білімді берік меңгерту құралы ойын екендігі А. Рысқұлбекованың еңбегінде тұжырымдалған. Б.М. Тәжіғұлованың кандидаттық диссертациясы пәнаралық дидактикалық ойындарды оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыру құралы ретінде қарастыруға арналған.

Ойын – іс-әрекеттің бір түрі. Мұның елеулі орны нәтижесінде емес, оның барысында. Психологиялық кернеуліктен құтылуға, кездейсоқ жағдайдан бастады, адамдар қатынасының үйлесімді әлеміне қосады. Ойын барысында ересектердің әрекеттері арқылы қайта жаңғырту, қоршаған орта шындығын танытудағы ара қатынасында балалар үшін аса маңызды. Балалардың күш-қуатын, ақыл-ойын, мінез-құлұын тәрбиелеуге қызмет етеді.

Оқу үрдісінде ойын оқытудың әрі формасы, әрі әдісі де болып табылады, сол себепті ойын әрекеті оқытушы мен оқушының іс-әрекетінің бірлескен, өзара байланысты технологиясының дидактикалық категориясы ретінде де қарастырылады. Педагогтер ойын үстінде бала санасын дамыту, тәрбиелеу, оқыту қатар жүргізіледі, оны бала белсенділікпен және асқан ыждағаттылықпен қабылдайтындықтан ойындарды оқу үрдісінде міндетті түрде енгізу жайлы айтады.

Психологтер мен педагогтер ойын мәселесіне өз назарын аударғанымен, тек XIX ғасырдың аяғында ғана ойын арнайы зерттеу пәніне айналды. К. Гроосқа дейін итальян оқымыстысы Д. Колоцца балалар ойыны туралы материалдарды жүйеге келтіріп, ойынның педагогикалық, психологиялық маңызын ашуға әрекет жасады. Ал ғалым-психологтар К. Гроос, Э. Клапаред, А. Диваев, Р. Гаупп, Н. Виноградов, В. Вахтерев және т.б. ойын теориясын құрастырды және ойын мәселесін көтеріп, іс-әрекеттің маңызды түрі ретінде оның теориялық, әдіснамалық негізін ашты.

С.Л. Рубинштейннің пікірінше, ойын негізінде адамның барлық психикалық қабілеттері қалыптасады, баланы ересек өмірге дайындайды. Ойын арқылы бала қоршаған ортамен қарым-қатынас жасайды.

Ойын көп қырлы, сондықтан зерттеушілер әр түрлі жақтардан қаралады. Ойынды былай түсіндіреді:

- белсенділіктің негізгі түрі (П.П. Блонский);
- белсенді оқу және тәрбие формасы (Е.С. Махлах, М.Г. Яновская);
- дербес ойын іс-әрекеті (А.С. Спиваковская, Н.В. Самоукин);
- шығармашылық процестерді дамудың тәсілі (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский);
- танымның ерекше пішіні (формасы) (Д.Б. Эльконин);
- сөйлеу қызметтің дамуы құралы (К.В. Мальцево, Г.С. Швайко) сөйлеу;
- өздігінен тәрбие, бекітудің құралы (Д.В. Менджерицкая, И.Б. Первин).

Ойын технологиясы – оқу-тәрбие міндеттерін шешуге бағытталған әр түрлі ойындарды қолдануды көздейтін дидактикалық жүйелер [3].

Педагогикалық ойындар технологиясы дегеніміз — педагогикалық жұмысты ойын түрінде ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдерінің жиыны. Ойын түріндегі

жұмыстар сабақ үстіндегі қолайлы деген жағдайларда пайда болып, оқушыларды қызықтырушы құрал ретінде қолданылады.

«Ойын» технологиясының мақсаты – оқушыларға жаңа білім-білік дағдыларын қалыптастыруды қамтамасыз ету, зерттеу жұмыстарына бағыттау.

Ойын арқылы оқыту технологиясы – балама варианттарды таңдап алу негізінде қойылған міндеттерді шешу біліктерін қалыптастыратын әр түрлі ойындарды қолданудың жүйесі. Ойынның мазмұны логикалық ойға құрылып, адам бойында адамгершілік қасиеттерді қалыптастыруға ықпал тигізеді.

Қорыта айтқанда, ойынның үйренуде, күнделікті тұрмыста пайдаланудың заманымызға сай ұрпақ тәрбиелеуге пайдасы орасан зор. Ойын баланың алдынан өмірдің есігін ашып, оның шығармашылық қабілетін оятып, бүкіл өміріне ұштаса береді. Сонымен қатар ойын-тынысы кең, алысқа меңзейтін, ойдан-ойға жетелейтін, адамға қиялымен қанат бітіретін осындай ғажайып нәрсе, ақыл-ой жетекшісі, денсаулық кепілі, өмір тынысы демекпін.

Ойын – бала әрекетінің бір түрі, адамзат мәдениетінің қазынасы. Ұлы педагогтер, ғалымдар баланы тәрбиелеудегі ойын рөлін жоғары бағалаған. Бала ойын арқылы өмірге енеді, табиғатпен, қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түседі, атын – түсінігін арттырады, еңбек ете білу дағдысы қалыптасады.

Бастауыш сынып математика сабағында дидактикалық ойындарды қолдану арқылы оқушылардың ой – өрісін дамыту көкейкесті мәселе екендігін қорытындылай келе:

1. Ойын арқылы қоршаған дүниені, бейнелей отырып, олардың өмірге көзқарасы қалыптасады. Шығармалық іс-әрекеті дамиды, өзіне ойын кезінде сенімі артып, күш – жігерін молайтуға жол табады.

2. Ойындардың оқу-тәрбиелік сипаты да терең. Ойындар арқылы оқушылар индукция мен дедукция салыстыру және ұқсастық талдау түрлерін меңгереді.

3. Ойын оқушылардың алған теориялық білімдерін практика жүзінде ұштастыруға тереңдете түсуге, оларды байқағыштыққа, танымдылыққа тәрбиелейді.

4. Ойын бала дамуының негізгі құралы. Ойынды балалардың жас ерекшелігіне пәннің мазмұнына сәйкес сұрыптап пайдалану орынды.

5. Математикадан ойындарды қолдану сабақтың әсерлілігін арттырып оқушылардың осы пәнге деген ынтасын дамытады. Бұл ойындар жаңа сабақ процесінде де өткенді қайталау, білімді тиянақтау кезінде де қажетті сабақ мазмұнына орай пайдаланылады.

Бастауыш сыныптарды математика пәнін оқытуда баланың ой-өрісін дамытып, бағдарламада өтілген негізгі мағлұматтарды тәжірибеде қолдана білуіне, оқушылардың сабаққа деген ынта-ықыласын арттыруда өткен мәліметтерді өз

мәнінде толық игеруіне мүмкіндік жасайтын тәсілдердің ішінде дидактикалық ойынның мән – мағынасы өте зор. Сабақта өтілген мәліметке сәйкес дұрыс жүргізілген ойындар оқушылардың сабаққа қызығушылығын, белсенділігін арттырып, тақырыпты дұрыс меңгеруіне ықпал тигізеді. Ойын барысында баланың жеке басының қасиеттері қалыптасады, ойын айналадағы болмысты бейнелейді және өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылатын дамушы тұлға ретінде бағытталған. Жаңа білім стандарты бірінші орынға баланың білімін, білігі мен дағдысын емес, оның тұлғасын, білім алу арқылы қойып отыр.

Ойынның қатысымдық қызметін балаға шынайы күрделі адамдық қатысым аясына еруге мүмкіндік беретін дерегі айқын көрсетеді.

Ойынның диагностикалық қызметі педагогқа баланың әр қырынан: интеллектуалдық, шығармашылық, эмоционалдық және т. б. көрінуін диагностикалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар ойын – баланың өз күшін нақты сезінетін, өзін-өзі бағалау, еркін әрекеттегі мүмкіндіктерін танытын, өзін-өзі көрсету аймағы болып табылады.

Ойынның емдік қызметі – баланың қарым-қатынаста, оқуда, мінез-құлқында туындайтын әр түрлі қиындықтарды жеңу құралы ретінде қолданылуымен түсініледі. Ойынның мұндай қызметін Д.Б. Эльконин аса жоғары бағалайды.

Ойынның дамытушылық қызметі оның ең маңызды қызметтерінің бірі. Сонымен бірге, ойын – баланың қызығушылықтан дамуға ұласатын, қызығушылығының ұйымдастырылған мәдени стратегиялық кеңістігі.

Әдебиеттер

1. Назарбаевтың Н.Ә. Елдегі жағдаймен ішкі және сыртқы саясатының негізгі бағыттары жөніндегі Қазақстан халқына жолдауы / Н.Ә. Назарбаевтың. – Астана, 2014. – 17 қаңтар.

2. Қазақстан Республикасының заңы «Білім туралы». – 1-тарау. 3-бап. – Астана, 2007.

3. Жанұзақов Т. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Т. Жанұзақов. – Алматы, 2008.

Игра как способ обучения и воспитания на уроках математики

М.А. Кененбаева

кандидат педагогических наук, профессор Павлодарского государственного педагогического института, Павлодар, Казахстан

Ж.С. Тлеубердинова

студент 3 курса, Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан

Аннотация

В данной статье описывается эффективность дидактических игр на уроках математики в начальных классах. Используя игровой метод в начальных классах, мы повышаем интерес и активность детей к уроку.

Ключевые слова: дидактические игры, математика, активность.

The game as a way of training and education in math class

M.A. Kenenbaeva
professor, Pavlodar state pedagogical institute,
Pavlodar, Kazakhstan

Zh.S. Tleuberdinova
student of 3rd course, Pavlodar state pedagogical institute,
Pavlodar, Kazakhstan

Summary

This article describes the effectiveness of didactic games on the mathematics lessons in primary school. Using the method of the game in the elementary grades, we are increasing the interest and activity of children for the lesson.

Keywords: educational games, math, activity.

УДК 371.314(=111)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**Ш.А. Таскарина**

студент Евразийского Национального университета, филологический факультет, кафедра «Теория и практика иностранных языков», ИЯ-46, г. Астана, Казахстан

Аннотация

В последние годы групповое обучение стало одной из эффективных и популярных технологий. Технология групповой работы обучения помогает приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, что позволяет относить её к личностно-ориентированным технологиям. В данной статье рассматриваются методы группового обучения на уроке английского языка в старших классах.

Ключевые слова: групповая работа, технология, ролевая игра

В течение многих лет школьное обучение основывалось на принципах индивидуализма и соперничества. Такое обучение носит односторонний характер. Для ученика главным становится личный успех, который противопоставляется неудачам другого ученика. Безусловно, умение работать самостоятельно и достигать поставленных целей очень важно. В наше время большую роль приобретает умение сотрудничать и вместе решать поставленные задачи. Стремительное развитие экономики возможно, прежде всего, благодаря высоким технологиям и сверхскоростному процессу накопления, анализа и передачи информации, и нормой профессиональной деятельности становится взаимодействие нескольких команд, решающих комплексные задачи, которые не под силу выполнить в одиночку. Именно на принципе сотрудничества и строится групповое обучение. Ученики, работая в группе, пытаются совместно выполнить поставленную задачу. При этом задание строится таким образом, чтобы ученик не смог выполнить его без помощи остальных участников группы. Меняется роль учителя, который превращается из единственно возможного источника информации и контроля в советника и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло [1, 69].

Одним из преимуществ данной технологии является интенсификация учебного процесса, что в большинстве случаев приводит к повышению успеваемости. Другими словами, любое задание в контексте группового обучения строится та-

ким образом, чтобы каждый участник группы активно работал в течение определенного времени. Например, используя работу в группах на уроке английского языка с целью развития навыков устной речи, каждому ученику предоставляется возможность говорить в течение 10–15 минут на одном уроке, в то время как при традиционном обучении потребуется 3–4 часа на то, чтобы опросить каждого из 10 учеников [1, 77].

Еще одним преимуществом группового обучения является возможность осуществлять разноуровневый подход к преподаванию иностранного языка. Учителя, использующие работу в группе, без особого труда могут обеспечить учеников с разным потенциалом и способностями разноуровневыми заданиями. При этом ученик, считавшийся самым «слабым», почувствует себя способным выполнить данное ему задание, что в конечном итоге повысит его мотивацию к изучению данного предмета. Таким образом, с уверенностью можно сказать, что технология группового обучения вобрала в себя достаточно много преимуществ, что позволяет использовать ее наряду с традиционными методами преподавания в школе [2, 76-78].

Многие специалисты в области группового обучения считают разнородность групп определяющей характеристикой этой методики. Разнородные группы обычно формируются по принципу: один «сильный», два «средних» и один «слабый» ученик, при этом желательно в группу поместить как девочек, так и мальчиков, а в случае, если в классе есть ученики разных национальностей, разнообразить состав группы и по этому признаку [2, 79-83]. Наиболее распространенным способом формирования произвольных групп является так называемая «шеренга», когда ученики выстраиваются в один ряд по определенному признаку, например, по цвету глаз, волос, по месяцам рождения или знакам Зодиака (на уроках иностранного языка это хорошая возможность повторить ту или иную лексику), и учитель делит их на необходимое количество групп [2, 85].

Во многих странах известна и с успехом практикуется структура, получившая название «пила», или «американская мозаика» (jigsaw). Такая структура используется в основном на этапе введения нового дополнительного материала. Учитель готовит необходимые материалы в печатном виде, при этом поделив их на четыре, более или менее равные части (по количеству учеников в группе). Каждый из участников группы получает часть заготовленного материала и в течение определенного времени его прорабатывает. По истечении времени учащиеся из разных групп, работавшие с одинаковым материалом, формируют пары или новые группы и обсуждают прочитанное, выделяют наиболее важные моменты и готовятся представить материал остальным ученикам своей группы. По возвращении в свою группу они представляют свою часть материала, выступая, таким образом, в роли учителя. К концу работы в группе каждый ученик получит информацию по все-

му материалу. Данная структура является классическим примером использования «структурного подхода» к групповому обучению, поскольку отвечает всем его требованиям: обеспечивает взаимодействие учеников в пределах группы и класса, их взаимозависимость, личную отчетность каждого и равное участие [3, 46-48].

Обучение в коллективе можно назвать обучением на своем опыте или приобретением опыта. Все виды групповой деятельности дают возможность, используя подходящий момент, раскрыть в ребенке скрытые ценности, возможности, способности, творческую личность.

Для учащихся старших классов наиболее перспективными являются ролевые игры и драматизация. Драматизация в обучении иностранному языку рассматривается как уникальный методический приём, который способствует не только формированию языковых и речевых навыков, но и более глубокому пониманию других предметных областей. Посредством драматизации обогащается и активизируется грамматический и лексический запас, осваивается новый грамматический и лексический материал посредством коммуникации, корректируется и автоматизируется произношение и интонация, формируется фонематический слух, повышается языковая компетенция [4, 34].

Остановлюсь подробнее на таком своеобразном учебном приеме, который помогает решать задачу обучения говорению, как ролевая игра.

Поскольку ролевая игра, как средство организации совместной учебной деятельности учащихся, как раз и моделирует межличностное групповое общение, она находит у школьников живой отклик. В процессе разработки ролевых игр я опираюсь на теорию детской ролевой игры. На уроках иностранного языка игра не теряет своей привлекательности для ее участников, однако имеет свою специфику: решаются дополнительные (неигровые) задачи, повышается значимость результата. Что позволяет рассматривать ролевую игру, как средство достижения учебно-воспитательных целей. Учащиеся могут осознавать учебные цели, которые преследует их учитель, для него же важнее всего «вмонтировать» в процесс игры максимум учебных задач, а также создать дидактические условия, необходимые для достижения как игровых, так и образовательно-воспитательных целей.

Основными компонентами обучающей ролевой игры являются: 1) игровые, а также практические воспитательные и развивающие цели; 2) содержание ролевой игры, отражающее ролевое и реальное взаимодействие и взаимоотношения учащихся – взаимоотношения, базирующиеся на учебном материале одной или нескольких разговорных тем и приобретающие развитие и воплощение в ролевом (речевом и неречевом) поведении учащихся; 3) совокупность социальных и межличностных ролей, посредством которых школьники реализуют значительную часть содержания конкретной ролевой игры [5, 49-51].

Ролевая игра, включающая в себя проблемные вопросы и тем самым затрагивающая личные интересы учащихся, побуждает их к высказыванию собственного мнения. В ситуации общения проблем «Как поступить?», «Что сказать?», «Как отреагировать?» школьники активизируют свою мыслительную деятельность. Участвуя в ролевой игре, они получают возможность применить свои знания в реальной жизни. Помогая создавать на уроке непринужденную обстановку, чувство психологического комфорта, ситуацию успеха, равные условия для раскрытия индивидуальных возможностей каждого ребенка, ролевая игра является той самой деятельностью, которая создает возможности овладения языком. Робкие, неуверенные в себе школьники говорят при этом, не боясь ошибок

Кроме того, хотелось бы отметить такой немаловажный факт, как активная поддержка идей группового обучения учащимися. Ученики в большинстве случаев считают групповую форму работы более эффективной, поскольку они ощущают личную ответственность за результаты работы всей группы, не просто получают информацию от учителя, но сами становятся исследователями, проводят анализ информации и делают соответствующие выводы (происходит присвоение знаний). Бывшие слабые ученики осознают, что они способны учиться лучше; с другой стороны, более сильные ученики осваивают роль помощников-наставников. Наконец, все без исключения ученики подчеркивают важность взаимодействия, сотрудничества, поскольку считают эти навыки необходимыми в будущем.

Список литературы

1. Зимняя И. И. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.И. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – 2-е изд., до- раб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
3. Егорова Л.М. Нетрадиционные формы урока – один из способов повышения ин- тереса к предмету / Л.М. Егорова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С.46-48.
4. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обуче- ния иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в шко- ле. – 2003. – №6. – С.32-34.
5. Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи / О.В. Калимулина // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3. – С.49-51.

Жоғары сыныптарда ағылшын тілі сабағында топтық жұмыс тәсілдерінің қолданылуы

Таскарина Ш.А.

Еуразия Ұлттық университетінің студенті, филология факультеті,
«Шетел тілдер теориясы мен практикасы» кафедрасы, ИЯ-46,
Астана қ., Қазақстан

Андатпа

Соңғы жылдарда топтық оқытуы тиімді және танымал технология болып саналуда. Топтық жұмыстың технологиясы оқу үдерісінің және оқушылардың дербес ерекшелігін бейімдеуге көмектеседі, осы жеке бағдарлау технологиясына жатқызуға мүмкіндік береді. Осы мақалада, жоғары сыныптарда ағылшын тілі сабақтарында топтық жұмыстың тәсілдері қарастырылады.

Тірек сөздер: топтық жұмыс, технология, рөлдік ойын

The use of group work at English lessons in senior grades

Sh.A.Taskarina

student of Eurasian National University, philological faculty,
department «Theory and Practice of Foreign Languages», FL-46,
Astana, Kazakhstan

Summary

In recent years, group work has become one of the most effective and popular technologies. The use of group work's technology assists in the learning process to adjust to individual characteristics of students, which allows classifying as a student-centered technology. This article considers the methods of group work at English classes in senior grades.

Keywords: group work, technology, role-play.

УДК 371.314(=111)

THE EFFECTIVENESS OF GROUP WORK AND PAIR WORK
OF STUDENTS AT ENGLISH LESSONS IN SENIOR GRADES**Sh.A. Taskarina***student of Eurasian National University, philological faculty,
department «Theory and Practice of Foreign Languages», FL-46,
Astana, Kazakhstan**Summary*

This paper reviews some of the literature on the use of group at English lessons in schools. This innovation demands a move in the direction of a more learner- centered approach to teaching. The focus was on one of the strategies of CLT – group work and pair work. It outlines the considerable advantages of group work but also its systemic associated problems. The paper considers the related issues of task complexity, recognition for effort, and strategies for minimizing issues concerning group size.

Keywords: Effectiveness, group work, pair work

The importance of group work has long been recognized among educators. Group work and pair work started getting attention of educationist in the 70s. In 70s educationists were concerned about increasing teacher talking time in language classes. During the 1980s and 1990s the development of communicative language teaching brought an important change in the role of students. [1,127]. Working together is worthwhile as «pair and group work immediately increase the amount of students talking time» [2,213]. Researchers are convinced that the students who take the initiative in learning learn more things and learn better than those who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught. Researchers reported that it is a source of intrinsic motivation for students as working in groups is fun for them. It provides the students with the opportunity to communicate with each other to share «suggestions, insights, feedback about successes, and failures» Researchers also claim that a teacher’s dominance in class makes it dull and it kills the students’ interests [3,112]

Cohen states that group work at some times can be more effective than traditional teaching methods.[4,9] Cohen goes on to state that group work is good when two conditions are met; the task should make use of conceptual thinking instead of memorization or applying a rule. Also the group needs to have the knowledge to correctly complete the task.

For instance, in a traditional classroom, the teacher controls the class with authority; there is no active role of students during teaching- learning process. Contrary to this group work makes students autonomous learners who work collaboratively for their own learning. Language classroom is the place where teachers and learners come together for interaction and can learn in natural settings. Group work is a teaching strategy at all levels of education and researchers observed that group based assignments and discussions are a common feature of tertiary education [5, 18]. The effective use of group work in language class can provide a valuable learning experience to students and give them the opportunity to practically experience the ideas presented and strengthen their learning.

Group and pair work are techniques for collaborative teaching that provide a chance for social interaction. One learns how to communicate by communicating with others according to Lindberg. [6, 15] She further states that communicative language learning is a large part of learning a language.

Group work and pair work is a class management strategy and the role the teacher has to play while teaching is of a facilitator. Teacher's role in group work is very difficult and at the same time it is very important role too. Groups that are focused are a temporary clustering of students within a single class session. These groups can be pairs of students or groups of three or four can be formed to solve a problem or pose a question. The teacher can organize these groups at any time in a class of any size to check on the students' understanding of the material, to give students an opportunity to apply what they are learning, or to provide a change of pace.

More pragmatic advantages of the use of group work as a form of assessment include the following:

- If used effectively, group work is an efficient way of dealing with the increased growth in student numbers in higher education, especially in regard to reducing time taken in assignment marking and allowing reduction in class time. In addition, it can be a way of dealing with larger numbers of students in the same amount of class time.

- Group work is also one of the most expedient ways—along with work placements—of ensuring that students develop transferable skills for life-long learning (teamwork, leadership, project management skills, communication skills).

- Group work aids in fostering social membership in a mass education environment which can be alienating and confusing for students. [7,10]

- Peer groups help students by providing an informal forum in which new ideas can be discussed and assimilated [8, 268]

As all other methods of learning group work has both good and bad points.[9,37] One reason why group work fails can be unclear problems; another reason can be that the group is not aware of what is expected of them when working in groups.

Studies have shown that students who are taught how to work in groups are more likely to get better results. Hammar Chirac and Hempel discuss different aspects that are important for the group members to be aware of and able to perform to be successful. To improve their group work students should know:

- How to take notes
- How to divide responsibilities
- How to break a problem into smaller parts
- How to listen actively
- Cooperation strategies
- How to formulate ideas
- How to stand for your opinion
- How to make democratic decisions
- And how to give constructive criticism

Using group work puts a lot of demands on both students and teachers. Students need to learn how to work in groups and teachers need the knowledge to know what material is going to stimulate the students to work together. [10, 14-15]

Hammar Chirac and Hempel state that group work where the students have a need of each other has a higher likeliness of being successful. [11, 28-29]. The only way for a student to do well is if all the members of the group are successful. Hammar Chirac and Hempel discuss the two group processes social facilitation and social loafing. [11, 30-32]. With social facilitation they mean that a student is affected in a positive way by the presence of the other group members either by receiving help from them or simply by their presence. One example of social facilitation can be a student presenting a topic in his or her group, the fact that the student is aware of the fact that the other students are evaluating their presentation can lead to higher motivation and greater performance by the student.

Social loafing on the other hand can be viewed as the opposite, where a student instead is affected negatively by the presence of other. Hammar Chirac and Hempel give the reason for this as if students believe that someone else is doing the work, and then they do not have to. [11, 36-37]. They go on to state that researchers think that group size; how well the students know each other; trust and interest in the exercise have great importance in whether or not social loafing occurs. The larger the group the higher the risk of social loafing, although Hammar Chirac and Hempel give some examples of how to avoid social loafing; group members that know each other, that the exercise is engaging and interesting, each individual is aware that their performance is being evaluated, and each individual has trust that the other members will do their work and that they feel the exercise is meaningful.

Having scrutinized points of view of a great number of scientist's on the effectiveness of group work at English lessons in senior grades, we can draw a conclusion that student collaboration leads to higher productivity and greater results. Students that together with the teacher actively participate in the classroom benefit not only by gaining greater knowledge but also language wise and socially. Anyway, a teacher plays an important role in providing a classroom climate and exercises that allow the students to develop the verbal aspect of the language, as this knowledge will be needed outside the classroom.

References

1. Nunan D. *Collaborative language learning and teaching* / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 127 p.
2. Harmer, J. *The practice of English language* / J. Harmer. – London: Longman, 1991. – 213 p.
3. Kundu, C. L. *Educational Psychology* / C. L. Kundu, D. N. Tutto. – New Delhi: Sterling Publishers, 1989. – 112 p.
4. Cohen *Designing Groupwork*, 1994. – 9 p.
5. Allwright, D. *Focus on language classroom* / D. Allwright, M. Baily. – Cambridge: University Press, 2004. – 18 p.
6. Lindberg, *Språka Samman! Om samtal och samspel i språkundervisningen*. – 1995. – 15 p.
7. Watkins, R. *Groupwork and assessment: The handbook for economics lecturers*. *Economics Net-work*, from <http://www.economicnetwork.ac.uk/handbook/printable/groupwork.pdf>.
8. Brooks, C. *Free-riding in group projects and the effects of timing, frequency and specificity of criteria in peer assessments* / C. Brooks, J. L. Ammons // *Journal of Education for Business*. – 2003. – 75(5). – P.268-272.
9. Hammar Chirac & Hempel, *Handbok för grupparbete*. – 2008. – 37 p.
10. Gröning, *Att lära i samarbete – Grupparbete i förskola och skola*. – 1996. – P.14-15.
11. Hammar Chirac & Hempel, *Handbok för grupparbete*. – 2008. – P.28-29.

Жоғары сыныптарда ағылшын тілін сабақтарында оқушылардың топтық және жұптық жұмыс тиімділігі

Ш.А. Таскарина

Еуразия Ұлттық университетінің студенті, филология факультеті,
«Шетел тілдер теориясы мен практикасы» кафедрасы, ИЯ-46,
Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа

Бұл мақалада мектептегі ағылшын сабақтарында топтық түрдегі жұмыстары қолданылатыны туралы қарастырылады. Осы жаңалық оқушыларды орталықтандырып оқытудың тәсілін қажет етеді. Жұптық және топтық жұмыс түрі- КТО стратегиясына баса назар аударылып жасалған. Сондай-ақ, топтық түрдегі жұмыстың елеулі артықшылары бар болғанымен, онымен байланқан жүйелі түрде

мәселер бар. Бұл мақалада тапсырмалардың күрделілігіне, топтың көлеміне байланысты стратегия мен талпынысқа минимум сұрақтар мен дәйектер қарастырылады.

Тірек сөздер: тиімділік, топтық жұмыс, жұптық жұмыс.

*Эффективность групповой и парной работы учащихся
на уроках английского языка в старших классах*

Ш.А. Таскарина
студентка Евразийского Национального университета,
филологический факультет, кафедра «Теория и практика
иностранных языков», ИЯ-46, г. Астана, Казахстан

Аннотация

Эта статья рассматривает применение групповой формы работы на уроках английского языка в школах. Это нововведение требует подхода в обучении, централизованного на учащихся. Акцент был сделан на одном из стратегий КОЯ – групповой и парной формах работ. Также излагаются не только значительные преимущества групповой формы работы, но и систематично связанные с этим проблемы. В данной статье рассматриваются вопросы сложности заданий, распознавание попыток и стратегий для сведения к минимуму вопросов, касающихся размера группы.

Ключевые слова: эффективность, групповая работа, парная работа.

УДК 372. 52

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ
ҚАБІЛЕТІН ДАМУ

С. Тохтар

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
БОӘЖП- 31 тобының студенті, Павлодар, Қазақстан*

Аңдатпа

Қазақ тілі сабағында оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту жолдары қарастырылған. Сонымен қатар сабақта қолданылатын шығармашылық тапсырмалардың түрлері талқыланған.

Тірек сөздер: ғылыми зерттеу, шығармашылық жұмыс, жетістік, талаптану, қазіргі технология.

Ел президенті Н. Назарбаевтың Қазақстан халқына арналған Жолдауында «Біздің болашақтағы жоғары технологиялық және ғылыми қарымды өндірістері үшін кадрлар қорын жасақтауымыз қажет», – деген сөздері бар. Демек, оқушылардың ғылыми зерттеу жұмыстарына қызығуын қалыптастыру, шығармашылық қабілетін дамыту, қазіргі техниканы тиімді пайдалану мәдениетіне тәрбиелеу – мектептің басты бағыттарының бірі. Бұл салада атқарылатын жұмыстар жетерлік.

Баланың шығармашылық қабілетін ашу, оны алға қарай дамыту үшін ең бастысы жағдайлар жасау қажет.

Оқушының дарындылығының дамуы, қабілетінің ашылуы көбінесе мұғалімнің кәсіби біліктілігіне, және оның тұлғалық қасиетіне байланысты екені айдан анық.

Көбінесе «дарынды оқушы – бұл жақсы оқитын оқушы» деген пікір қалыптасқан. Белгілі ағылшын психологі П. Торранстың зерттеулері бұл пікірдің мұғалімдер арасында жиі кездесетінін анықтады. Оларға оқуда қиыншылық туғызбайтын, тәртіпті, ұйымшыл, білімді, тұрақты, ұғымтал, өз ойын нақты және түсінікті жеткізе алатын оқушылар көбірек ұнайды. Ал қисынсыз сұрақ қоятын, өз жұмысымен ғана айналысатын, тәуелсіз, көбіне түсініспеушілік туғызатын, қияли, әр нәрсеге көзқарасы бөлек оқушылар ұнамайды. П. Торранстың зерттеулері нақ осы қасиеттер оқушының шығармашылық дарындылығын көрсететін және оның нашар оқитын оқушылардың арасында да аз емес екендігін айқындаған. Дарынды оқушымен жұмыстың негізгі мақсаты – олардың шығармашылық жұмыста өзінің қабілетін іске асыруға дайындығын қалыптастыру. Ал мақсатқа жету оқу бағдарламасын тереңдетіп оқыту және оқушының танымдық белсенділігін дамыту арқылы жүзеге асады.

Дарынды оқушымен жұмыс жүйесіндегі мұғалім маңызды орын алады. Оқушының болашақтағы мамандығына байланысты, яғни кәсіби тағдыры тек қана жақсы мұғалімге байланысты.

Бұл контексте болашақ мұғалімді жанашыл педагогтердің инновациялық тәжірибесін шығармашылық ынтамен меңгеру және пайдалану арқылы даярлаудың келешегі зор деп ойлаймыз.

Жанашыл педагогтер оқушының жеке тұлғалық абыройын барынша құрметтеуге, оның шығармашылық қабілеттері мен бейімділіктерін, өздігімен ойлау қабілетін дамытуға, жағымды эмоциональдық педагогикалық үрдісті қалыптастырып, одан педагогикалық зорлықтың барлық түрін аластатуға бағытталған ізгіліктік стратегиясымен сипатталады.

Олардың тәжірибесі мына ережелерге негізделеді:

– оқытуды мұғалім мен оқушының өзара шығармашылық қарым-қатынасы ретінде қабылдау;

– күрделі мақсат идеясы (оқушының алдына барынша күрделі мақсат қойылып, оны орындай алатындығына сенімін нығайту);

– өзіндік талдау (оқушылардың жұмыс нәтижелерін жеке және ұжымдық талдау);

– ерікті таңдау (мұғалімнің оқу материалының жақсы меңгерілуі мақсатында сабақ уақытын өз бетінше пайдалануы);

– оқушылардың өзін-өзі шығармашылық басқаруы;

– тәрбиеге жеке тұлға тұрғысынан қарау;

– ата-аналармен ынтымақтастық құру;

Сонымен, жаңашыл педагогтердің инновациялық тәжірибесі тұлғаны дамытуда ізгілік және шығармашылық көзқарасқа негізделген әдістер мен жүйесін құрайды.

Мұғалімнің біліміне қойылатын талаптар:

– өзінің сабақ беретін пәнін мемлекеттік стандарт деңгейінен жоғары деңгейде білу;

– оқушы дарындылығының моделін білу;

– қазіргі заманға сай оқытудың жаңа технологияларын білу;

– дарынды оқушыны оқыту, тәрбиелеу үрдісінде үлгерімге ғана көңіл бөлмей оның басқа да көрсеткіштерімен байланысына да көңіл бөлу;

– дарынды оқушылардың ерекшелігін ескере отырып, оларға шығармашылықпен жұмыс жасайтын тапсырмалар дайындай білуі.

Мұғалімнің іскерлігіне қойлатын талаптар:

– дарынды оқушыны анықтау әдістерімен жұмыс жасай алуы;

– дарынды оқушыларды (жекелей және топпен) оқытуға арналған бағдарлама құрастырып, сонымен тұрақты жұмыс істей білуі;

– оқушы дарындылығын дамытуға қажетті зерттеу жұмыстарын жүргізе алуы;

– дарынды оқушыны оқытудың нәтижесін нақты бағалай білуі;

– дарынды оқушының ғылыми-ізденіс жұмыстарымен айналысуына жетекшілік етуі;

– дарынды оқушыны олимпиадалар мен сайыстарға дайындауда жетістікке жете алатындай деңгейде жұмыс жасауы.

Сондай-ақ, дарынды оқушылармен нәтижелі жұмыс жасайтын мұғалімнің кәсіби «бейнес» мынадай қасиеттерден тұрады: жоғары кәсіби біліктілік, даралық қасиет, білімпаздық, ойлап табуға және ғылыми зертеу жұмысына қабілеттілік, кәсіби қызметін өздігінен жетілдіруге ұмтылушылық. Дарынды оқушымен жұмыс мұғалімнің өзіне, қызметіне және кәсіби біліктілігіне жаңа, жоғары талаптар қояды. Тіпті оның кәсіби жетілуіне өзгеше емтихан болып табылады.

Оқушылардың шығармашылық қабілетін арттырып, ынталандыру үшін сабақтарды мынадай жолдармен өткізуге болады:

1. Сабақта кең көлемде көрнекі құралдарды пайдалану;
2. Сабақты түрлендіріп өткізу;
3. Сабақта оқушылар өздері жасаған суреттер, схемаларды пайдалану;
4. Техникалық құралдарды тиімді қолдану;
5. Сабаққа қатысты бейнетаспаларды, фильмдерді көрсету.

Шығармашылық – бұл адамның өмір шындығында өзін-өзі тануға ұмтылу, іздену. Өмірде дұрыс жол табу үшін адам дұрыс ой түйіп, өздігінен сапалы, дәлелді шешімдер қабылдай білуге үйренуі қажет.

Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өмірден өз орнын табуға көмектеседі. «Шығармашылық» ұғымының жалпы теориясын зерттеген С.Л. Рубинштейн «оқушы шығармашылығының ерекшелігі оның сапалы түрде мақсатты әрекет жасауымен анықталады» – дей келе, «шығармашылық, шешімінің нәтижесі баланың өзі үшін жаңалық болса жеткілікті» екендігін айтады, яғни баланың шығармашылық өнімді еңбегі оның жеке тәжірибесімен салыстырылады. Оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту.

Оқушының жеке тұлғалық күшін дамыту үшін, оның шығармашылық мүмкіндігінің дамуы басты рөл атқарып отыр. Олай болса, қазіргі ұстаздар қауымының алдындағы үлкен мақсат: өмірдің барлық саласындағы белсенді, шығармашылық іс-әрекетіне қабілетті, еркін және жан-жақты жетілген тұлға тәрбиелеу. Бұл мақсатқа жетуде ұстаздар терең білімді, әдістемелік жағынан толық қаруланған және жоғары мәдени деңгейі болуы тиіс. Мұғалім алғашқы сабақтан бастап әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін, ынтасы мен бейімділігін, оқу мен еңбекке ұқыптылығын ескере отырып оқу үрдісін жүргізуі керек.

Шығармашылық – бұл адамның өмір шындығында өзін-өзі тануға ұмтылу, іздену. Өмірде дұрыс жол табу үшін адам дұрыс ой түйіп, өздігінен сапалы, дәлелді шешімдер қабылдай білуге үйренуі қажет. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өмірден өз орнын табуға көмектеседі. Шығармашылық сипаттағы сабақтар түрлерін жүйелі ұйымдастыру арқылы оқушылардың танымдық белсенділігі қалыптасып, ұстазы берген ақпаратты, іс-әрекет тәсілдерімен бағалау өлшемдерін қамтитын қоғамдық және ұжымдық тәжірибе тағылымдарын игеріп қана қоймай, оқушы барлық іс-әрекетте шығармашылық бағыт ұстанады, қабілет білігін ұштай түседі.

Оқушы бойында шығармашылықты дамытуда үздіксіз құлшыныс, оқуға, білім алуға деген ұмтылыс ұдайы өшпей, күннен-күнге дами түсуі қажет. Сонда ғана оқушы бойында білім нұры тасып, сыныптан-сыныпқа көшкен сайын оқушының ішкі дүниесі, сыртқы ортамен байланысы дамып, оқушы дүниетанымы арта түсері анық.

Баланы бастауыш сыныптардан бастап шығармашылық ойлауға, қалыптан тыс шешімдер қабылдай алуға, практикалық әрекеттерге дайын болуға әкелудің жолдарын көрсету керек.

Бастауыш сынып оқушының тұлғасы мен санасының дамуы қуатты жүретін, ерекше құнды қайталанбас кезең. Сондықтан бастауыш білім – үздіксіз білім берудің алғашқы басқышы, қиын да жауапты жұмыс. Бастауыш мектеп балаға белгілі бір білім беріп қана қоймай, оны жалпы дамыту, яғни сөйлеу, оқу, қоршаған орта жөнінде дұрыс көзқарас қалыптастыру, талдау жасауға үйрету, ойын дұрыс айтуға, салыстыра білуге, дәлелдеуге, сөйлеу мәдениетіне үйретеді.

Әдебиеттер

1. Тұрғынбаева Б.А. *Ұстаздық шығармашылық* / Б.А. Тұрғынбаева . – Алматы: Ана тілі, 2007.
2. Әбденбекқызы Ә. *Оқушылардың көркем шығармашылық қабілетін дамыту* / Ә. Әбденбекқызы. – Алматы: Рауан, 2003.
3. Атыманова Қ.Ж. *Балалрдың шығармашылық қабілеттерін дамытудың педагогикалық шарттары мен іс-әрекет бағыттары* / Қ.Ж. Атыманова // *Бастауыш мектеп*. – 2007. – №5.

Развитие творческих способностей учащихся на уроках казахского языка

С. Тохтар
студент ПМНО-31, Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

В данной статье рассматриваются пути развития творческих способностей учащихся. Наряду с этим представлены задания творческого характера.

Ключевые слова: научные исследования, творческая работа, достижения, стремление, современная технология.

Development of creative abilities of students at lessons of the Kazakh language

S. Toktar
Student PMNO-31g, Pavlodar State Pedagogical Institute,
Pavlodar, Kazakhstan

Summary

This article describes the development of creative abilities of students . Futhermore, this task presents a creative nature.

Keywords: research, creative work, achievement, aspiration, modern technology.

УДК 397.7

**ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ПАЙДАЛАНЫЛАТЫН ОЙЫН
КОМПОНЕНТТЕРІ*****А.Ш. Тлеулесова***

*педагогика ғылымдарының кандидаты, ПМПИ доценті
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты,
Павлодар, Қазақстан*

Ұ.Е. Октябрь

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты,
БОПжӘ -31 тобының студенті, Павлодар, Қазақстан*

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада қазақ тілі сабағында пайдаланылатын ойын компоненттерін қолдана отырып оқушылардың белсенділігін арттыру.

Тірек сөздер: ойын, технологиясы, оқушылардың шығармашылығы, білім үрдісі, таным.

Ел дамуының ертеңгі бағыт-бағдарын саралаған Елбасының Жолдауында білім беру саласына: «Ұлттық бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімділік деңгейімен айқындалады. Әлемдік білім кеңістігіне толығымен кірігу білім беру жүйесін халықаралық деңгейге көтеруді талап ететіні сөзсіз» деп ерекше мән берілген. Алайда, жаһандану дәуірінде қатаң бәсекеге төтеп бере алатын мемлекет қана өркениет көшіне ілесе алады. Мемлекеттің бәсекелестік қабілеті ең алдымен оның білімділік сипатымен айқындалатынын ескере келе, білім мен тәрбие беру саласының маңызы ерекше екенін мойындауымыз керек.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында мемлекеттік саясаттың принциптерінің бірі ретінде «Бастауыш білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламалары баланың жеке басын қалыптастыруға, оның жеке қабілеттерін, оқу ісіндегі оң талпынысы мен алғырлығын: негізгі мектептің білім беру бағдарламаларын кейіннен меңгеру үшін оқудың, жазудың, есептеудің, тілдік қатынастың, шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі көрсетудің, мінез-құлық мәдениетінің берік дағдыларын дамытуға бағытталған», – деп көрсетілген [1].

Ғалым А.Усова өз еңбегінде ойынның мәнін баланың дербес іс-әрекеті, айналасындағы өзгерістерді танып-білуге, белсенді әрекет етуге жол ашуы ретінде

түсіндіреді. Автордың айтуынша, «Шынайы өмірде баланың аты – бала. Өз бетінше әлі ештеңе тындырып жарытпайтын жан. Қам-қарекетсіз өмір ағысына ілесіп кете барады. Ал ойын үстінде ол бейнебір ересек адам тәрізді өз күшін сынап көреді».

Ал, Бабанский: «Ойын бастауыш сынып оқушыларының барлық әрекеттерін ынталандырудың әдісі», – деп қараған.

В. Сухомлинский: «Ойынсыз ақыл-ойдың қалыпты дамуы да жоқ және болуы да мүмкін емес. Ойын дүниеге қарай ашылған үлкен жарық терезе іспетті, ол арқылы баланың рухани сезімі жасампаз өмірмен ұштасып, өзін қоршаған дүние туралы түсінік алады. Ойын – ұшқын білімге құмарлық пен еліктеудің маздап жанар оты», – деген ой айтады.

Бағалаушылық компонент балалардың оқу-танымдық іс-әрекеттің, адамгершіліктің, құндылықтың мақсатын түсініп, қабылдауымен байланысты болып келеді. Әрине, балалардың адамгершілік, құндылық түсініктерінің мән-мағынасын түсінуі күнделікті балабақшадағы ұйымдастырылатын барлық оқу-тәрбие жұмысының барысында жүзеге асырылады.

Әрекеттің бағдарлаушылық негізі дәлелді болу үшін мынадай мысал келтіруге болады. Мысалы, ойын барысында балаларға ханның, патшаның және т. б. әрекет етудің жоспарын дұрыс берсе, оны олар жеңіл меңгереді және ойында тиімді пайдаланады [3].

Ойын өмірде пайдасыз көрінгенмен аса қажетті көрініс – құбылыс. Сабақта тиімді қолданылған ойын түрлері – ұғалімнің түсіндіріп отырған материалын оқушылардың аса зор ілтипатпен тыңдап, жемісті, сапалы меңгеруіне сенімді көмекші бола алады. Өйткені кіші жастағы оқушылар жас ерекшеліктеріне байланысты, ойынға өте ынталы келеді. Балалар тез сергіп, тапсырмаларды тез, әрі қызығып орындайтын болады.

Ойын балалардың оқуға, еңбекке деген белсенділігін, қызығушылығын арттырудағы басты құрал. Ойын барысында балалардың белсенділігі, шығармашылығы дамиды.

Ал мұғалімнің міндеті – балаларды ойынға өз қызығушылығымен, ынтасымен қатысуын қамтамасыз ету.

Ойын мен адам мәдениетінің өзара байланысы ғылыми түрде анықталды. Олардың тұлғаны дамытудағы маңызы анықталды, оның психологиялық және әлеуметтік факторлармен келісімі жөнінде кең қарастырылуда. Ойын компоненттері әлі де білім беру саласында жаңа инновация болып табылады.

Тақырыбымыздағы кілтті сөздерге байланысты анықтамаларға талдау жасадық, мысалы:

Педагогикалық технология ұғымы түрлі педагогикалық ойын түрлерін педагогикалық процесте әдістер мен тәсілдердің кең көлемді топтарын біріктіреді,

оның жалпы ойындардан ерекшелігі оқытуда нақты мақсатының қойылуымен және оның оқу-танымдық бағыты сипатталған, негізі салынған педагогикалық нәтижесіне сай анықталады. Сабақ барысындағы ойын әдістері оқушыларды оқу қызметіне ынталандыру құралы ретінде ойын әдістері мен жағдайларының көмегі арқылы құрылады.

Құндылық-еріктік компонент танымдық белсенділіктің нақты мақсатқа бағытталуын қамтамасыз ете отырып, зейінді шоғырландырады және ойынға эмоциялық өң береді. Демек, ойынның бұл компоненті әлеуметтік-мәдени тәжірибенің ерекше түрі ретінде жеке бағдарлауды дамытуға бағытталады.

Бағалаушылық компонент ойын нәтижесінің ойынның мақсатымен үйлесіп келуін қамтамасыз етеді. Яғни, баланың танымдық іс-әрекет барысында тиісті ақпараттарды (білім, іскерлік, дағды) жүйелі меңгеруі жатады. Сонымен қатар, бұл компонент ойын үрдісін басқаруды және өз іс-әрекетін реттеуді қамтамасыз етпек [4].

Қарастырылып отырған ойын компоненттерінің барлығы өзара бір-бірімен тығыз байланысты, оларды бір-бірінен бөлуге болмайды, өйткені бұл компоненттер ойынның құрылымын анықтайды.

Ойындарды мақсатты пайдалану мәселесі қандай да бір деңгейде бастауыш оқушыларына тәрбие беру теориясы мен оқыту тәжірибесінде шешімін тапқан.

Сабақ процесінде пайдаланатын ойындардың бірнеше түрлерін атап көрсетуге болады.

Бастауыш сыныптардың тіл сабақтарында дидактикалық ойындарды жаңа тақырыпты түсіндіру барысында, қайталау, пысықтау, жаттығу сабақтарында да пайдалануға болады. Бастауыш сынып оқушылары әлі де ойын баласы, сондықтан мұғалім оларды жалықтырмай әртүрлі ойын түрлерімен сабақты қызықты өткізуге тырысуы қажет.

Ойындар оқушылардың ой – өрісін дамытып, ойлау қабілетін арттырумен қатар, үйретілген, өтілген тақырыптарды саналы да берік меңгеруге үлкен әсер етеді. Ойындар оқушылардың шығармашылық ойлау қабілеттерін жетілдірумен қатар, сөздік қорларын молайтып, сауатты жазуға да баулиды. Оқушылар ойын ойнау барысында үйренген сөздерін айтып қана қоймай, оның қандай мағынада қолданылатынын да біледі. Ойын оқу пәндерінің мазмұнымен тығыз байланыста жүргізілгенде ғана дұрыс нәтижелер береді.

Ойын түрлері өте көп. Соның ішінде бастауыш сыныптарда пайдаланылатын: ойын-сабақ, ойын жаттығу, сергіту ойындары, дидактикалық мақсаттағы ойындар, сөздік ойындар, іскерлік ойындар немесе ұлттық ойындар және тағы басқалары. Бұндай ойындар оқушыны жан-жақты дамытып, білімді толық игеруіне көмектеседі.

Оқу үрдісінде – кеңінен қолданылатын ойынның тағы бір түрі ол – дамытушы ойындар. Дамытушы ойындардың маңыздылығы оқушылардың ынта-ықыласын еске ала отырып, оқуды қызықты етіп, білім, білік, дағдыны қалыптастыру. Дамытушы ойындарға қойылатын бірінші талап – оқушының танымдық әрекетін, қызығушылығын дамыту.

Бұл талаптар төмендегідей сұраныстарға жауап береді:

- балаларға өзінің қабілетін көрсете білуге мүмкіндік беру;
- баланы басқалармен жарыса білуге қалыптастыру;
- білік пен дағдыны қалыптастыру үшін білімді өзі ізденуге қамтамасыз ету;
- ойын барысында баланың жаңа білім, білік, дағдылардың қайнар көздеріне жетуі;

– баланың ойын барысында жеткен жеңісі оның жаңа алған білім, білік, дағдыларымен сәйкес келетіндігі [5]. Ойын оқушыларға қозғау салуға, оларға түрткі болуға да бағытталған. Сабақ барысында бастауыш мектепте ойын түрлерін дұрыс қолдана білу қажет. Ойынның түзеу қызметі деп баланың тұлғалық құрылымының көрсеткішіне жағымды өзгерістер, толықтырулар енгізу түсініледі. Ойын әрекетінде бұл үрдіс басқа кездегіден гөрі неғұрлым қызықты өтеді. Бастауыш мектепте ойын түрлерінің өіндік орны ерекше,

Әдебиеттер

1. *Қазақстан Республикасының Президенті Н. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. – 2015. – 30 қараша.*
2. *ҚР білім беру туралы заңы 4-тарау білім беру мазмұны 16 бап.*
3. *Адамтаева Р.Қ. Ойын түрлері және оның ерекшеліктері / Р.Қ. Адамтаева // Бастауыш мектеп. – 2008. – №27. – 15-16 б.*
4. *Маженова Э. Воспитание школьника / Э. Маженова // Ойын технологиясын пайдаланудың маңызы. – 2014. – №1. – 23-26 б.*
5. *Смайлова А.Р. Бастауыш мектеп оқушыларына ойынды қолданудың ерекшеліктері / А.Р. Смайлова // Отбасы және балабақша. – 2015. – №3. – 9-12 б.*

Игровые компоненты на уроках казахского языка

А.Ш. Тлеулесова

кандидат педагогических наук, доцент,

Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан

У.Е. Октябрь

студент ПМНО-31, Павлодарский государственный педагогический институт,

г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

В данной статье рассмотрены пути развития активности учащихся с использованием игровых компонентов на уроках казахского языка.

Ключевые слова: игра, технология, творчество учащихся, процесс образования, познание.

Game components on the lessons of the Kazakh language

A.S. Tleulessova

Associate professor of the Pavlodar state pedagogical institute,
Pavlodar, Kazakhstan

U. Oktyabr

Student PMNO-31g, Pavlodar State Pedagogical Institute,
Pavlodar, Kazakhstan

Summary

This article describes the development of the activity of students using the gaming components on the lessons of Kazakh language.

Keywords: game, technology, creativity of students, the process of education, knowledge.

УДК 372. 478.1(517)

**БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ
ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ**

А. Хамитова

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының студенті,
Павлодар қаласы, Қазақстан*

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілетін дамыту жолдары қарастырылған. Деңгейлік тапсырмалардың ерекшеліктері туралы айтылған. Қазіргі кезде сабақта қолданылатын әдіс-тәсілдердің түрлеріне жан-жақты тоқталған.

Тірек сөздер: деңгейлік тапсырмалар, әдіс-тәсілдер, шығармашылық, оқу іс-әрекеті.

Бастауыш сынып оқушыларын шығармашылыққа дамытуда ең алдымен баланы шығармашылық іс-әрекетке қатыстыру үшін қажетті жағдай туғызу қажет. Мұндай қажетті жағдай туғызуда оқу сабақтарының орны ерекше екендігі әдістемелік әдебиеттерде дәлелденген. Ғалым А. Байтұрсынұлы: «Сөз өнері – адам санасының үш негізіне тіреледі», – деген. Атап айтқанда: 1) ақылға, 2) қиялға, 3) көңілге.

«Шығармашылық» сөзінің төркіні «шығу», «ойлап табу» дегенге келіп саяды. Көрнекті психолог Л. Выготский шығармашылық деп жаңалық ашатын әрекетті атаған. Ал Я. Пономарев оны даму ұғымымен қатар қояды. Соңғы жылдары шығармашылық сөзімен жаңалық, бастамашылық, белсенділік ұғымдары астарлас қолданылып жүр.

Адамның өз болмысын ұмтылысына көмектесіп, тереңде жатқан талаптілеген, қабілеттерін дамыту, сол арқылы толыққанды өмір сүру үшін рухани күш беру – білімнің басты мақсаты. Оқушыларға жан-жақты білім беру, парасаттылық мүмкіндіктерін, жеке бас ерекшеліктерін дамыту үшін оқыту процесінде жан-жақтылау қағидасын басшылыққа ала отырып, шығармашылықты дамытуға және ұжымдық, әр деңгейде оқыту түрлерін пайдалану оқушы мен оқытушы қызметінің тығыз байланысын тудырады.

Оқушының өзіне деген сенімін арттырып және іс-әрекетін демеп, қабілетін дамытып, шығармашылық жұмысының бастамасын дамытуға және тежеуге үйрететін – мұғалім.

Шығармашылық әлемдік мәдениеттің барлық дәуіріндегі ойшылдардың назарында болғандығын «шығармашылық теориясын» жасауға деген көптеген ізденістердің болғандығын байқауға болады. Бұл әрекеттер өзінің логикалық шегіне жеткен деп айтуға болмайды. Сондықтан шығармашылық педагогикасының негізгі мақсаты – бүгінгі күн талаптарынан туындаған, озық қоғамға лайықты жаңа сана, рухани сананы дамыту және дамытуда тың жолдармен шешімдер іздестіру.

Энциклопедиялық сөздікте шығармашылық «ешқашан бұрындары болмаған жаңа сапалы нәрсені тудырушы қызмет» ретінде қарастырылған. Шығармашылық ұғымының бұл анықтамасының дәл осы қалпында қабылдануы бастауыш сынып оқушысы үшін келіңкіремейді. Өйткені бастауыш мектеп жасындағы оқушы қоғамдық құны бар өнім жасай алмайды және мұның өзі мектептің міндетіне кірмейді.

Баланың шығармашылық қабілетін дамытудың жолдарын, құралдарын анықтау психология мен педагогика ғылымдарында өте ертеден зерттеліп келеді. Ұлы Абай өзінің қара сөздерінде (43 қара сөзі) бала өмірге келгендегі қабілеттерін әрі қарай дамытуды, шыңдауды қажет ететінін, сонда ғана олар пайдаға асатынын

жазған. Ал назардан тыс қалған қабілеттер бара-бара жойылып, жоқ болатынын айтқан.

Бүгінде шығармашылық қабілеттердің дамуы басты нысана болып, ал оқушыда шығармашылық белгілердің болмауы үлкен проблемаға айналып, ойландыруға тиісті кезге жеткен сияқтымыз. Өйткені өмірдегі сан алуан қиыншылықтарды шеше білу, мемлекетімізді өркениетке жеткізу тек шығармашыл адамдар ғана қолынан келмек. Тек шығармашылық қана (қандай түрде, қандай деңгейде болмасын) адамға өмірдің мәнін түсінуге, бақытын сезінуге мүмкіндік әпереді. Мұндай күрделі мәселені шешуде үздіксіз білім беру ісінің алғашқы сатыларының бірі болып саналатын бастауыш мектептің алар орны ерекше.

Оқушы қандай күрделілікте, қандай көлемде, жаңа ұғымды игерсе де, бұл шығармашылық жұмыс. Бұдан психологиялық көзқарас бойынша оқытудағы шығармашылық процесті субъект үшін бұрын белгісіз болып келген мәселелердің шешімін табу, жаңалық ашу деп түсіндіруге болады.

Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сай қабілетті, олардың белгілі бір іс-әрекетке бейімділігі арқылы көрінеді.

Бейімділік – адамның белгілі бір іс-әрекетпен айналысуға бет бұрысы, оған көңілінің аууы, яғни оянып келе жатқан қабілеттің алғашқы белгісі. Оқушылардың бейімділіктерін дер кезінде көре біліп, олардың соған сәйкес келетін қабілеттерін дамыта отырып, шығармашылықтарын ұштау керек.

Балалардың шығармашылық қабілетін дамыту барысында іс-әрекеттің нормалары мен үлгілерін қолдануға белгілі уақытта ерік беріледі. Қазіргі мектепке дейінгі кезеңнің оқыту әдістерінің негізгі кемшілігі – оқыту эталондарының жүйесін дайын күйінде ұсынылады. Ол балалардың өз бетінше әрекет етіп, ізденуіне, шығармашылық қабілетін пайдалануына мүмкіншілік бермейді.

Шығармашылық қабілеті бар балалар берілген тапсырманы орындауға тез кірісіп кетеді. Оқушының өзіне деген сенімін арттырып және іс-әрекетін демеп, қабілетін дамытып, шығармашылық жұмысының бастамасын дамытуға және тежеуге жағдай туғызатын шығармашылықты оқытушы. Жалпы педагогикалық процесте шығармашылық мәселесі маңызды орын алады. Озат ұстаз оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту барысында оқыту мен тәрбиелеу әдістерінің жаңа түрлерін іздей отырып, өзі шығармашыл тұлға болып дамиды.

Шығармашылық – бұл адамның өмір шындығында өзін-өзі тануға ұмтылуы, ізденуі. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өшуіне жол бермеу оның рухани күшін нығайтып, өмірден өз орнын табуға көмектеседі. Оқушыларға жан-жақты білім беру, парасаттылық мүмкіндіктерін, жеке бас ерекшеліктерін дамыту үшін оқыту процесінде жан-жақтылау қағидасын басшылыққа ала отырып,

шығармашылықты дамытуға және ұжымдық, әр деңгейде оқыту түрлерін пайдалану оқушы мен оқытушы қызметінің тығыз байланысын тудырады.

Әдебиеттер

1. Орақова А.Ш. Оқу процесінде оқушылардың шығармашылығын дамытудың педагогикалық шарттары: автореферат дис... педагогика ғылым. канд. ғылыми дәрежесін алу үшін дайын / А.Ш. Орақова. – Алматы, 2006. – 27 б.

2. Қабатай Б.Т. Ана тілі сабақтарында оқушыларды шығармашылыққа баулу әдістемесі: автореферат дисс... педагогика ғылым. канд. ғылыми дәрежесін алу үшін дайын / Б.Т. Қабатай. – Алматы, 2005. – 29 б.

3. Нағымжанова Қ.М. Креативтіліктің құрылымы мен мазмұны – шығармашылық педагогикалық іс-әрекет негізі / Қ.М. Нағымжанова // Білім берудегі менеджмент. – 2006. – №1. – 76-82 б.

Развитие творческих способностей учащихся начальных классов

А. Хамитова

студент ПМНО-31, Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

В данной статье показаны пути развития творческих способностей учащихся начальных классов, особенности использования на уроках уровневых заданий. Рассмотрено разностороннее использование на уроках всех методов и приемов обучения.

Ключевые слова: уровневые задания, методы и приемы, творчество, учебная деятельность.

Development of creative abilities of primary school students

A. Khamirova

Student PMNO-31g, Pavlodar State Pedagogical Institute,
Pavlodar, Kazakhstan

Summary

This article describes the development of creative abilities of primary school students, especially the use of the lessons of level tasks. Considered different using of the lessons of all the methods and techniques of training.

Keywords: leveled tasks, methods and techniques, creativity, educational activity.

УДК 372.882 (574)

СЫНИ ТҰРҒЫДАН ОЙЛАУҒА ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫНЫҢ
ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ**З.С. Бакбаева***№18 ЖОББМ қазақ тілі мен әдебиет пәнінің мұғалімі
Екібастұз қаласы, Қазақстан**Аңдатпа*

Бұл мақалада оқушыларды сыни тұрғыдан ойлау арқылы шығармашылық қабілеттерін дамыту туралы баяндалады. Пәнге деген қызығушылықтарын арттыру мақсатында қолданылатын технологиялардың бірі – сын тұрғысынан ойлау технологиясы туралы берілген. Сәкен Жүнісовтің «Ақырғы бәйге» шығармасын өту барысында «Блум таксономиясының қолданылуы, С. Мұратбековтың «Жусан иісі» шығармасын тапсырмалар арқылы орындау және кейіпкер бейнесіне талдау жасай отырып оқушылардың қиялы мен көркем сөйлеу қабілеттерін дамыту міндеттерін жүзеге асыру.

Тірек сөздер: сыни тұрғыдан ойлау, шығармашылық, оқушылардың қабілетін дамыту.

«Қоғам неғұрлым танылған сайын, тек өзінің болашағына жақсы ықпал ететін дәстүрлерді ғана сақтап, оларды ұрпақтан – ұрпаққа жауапкершілігін соғұрлым танитын болады. Мектеп – осы мақсатқа жетудегі бірден-бір басты құрал».

Джон Дьюи

Тәуелсіз ел тірегі – білімді ұрпақ десек, жаңа дәуірдің күн тәртібінде тұрған мәселе – білім беру, ғылымды дамыту. Өркениет біткеннің өзегі – ғылым, тәрбие екендігіне ешкімнің таласы жоқ. Осы орайда білім ордасы – мектеп, ал мектептің жаны мұғалімдердің басты міндеті – өз ұлтының тарихын мәдениетін, тілін қастерлей және оны жалпы адамзаттық деңгейдегі рухани құндылықтарға ұштастыра білетін тұлға тәрбиелеу. Қоғам болашағы – жас ұрпақтың бойына адамгершілік, ізгілік, мейірімділік, ақыл- ой, сана-сезім қалыптастыратын білім беру мазмұнын жаңаша құру қажет.

«Сабақ беру – үйреншікті жай шеберлік емес, ол – үнемі жаңадан жаңаны табатын өнер» деген Жүсіпбек Аймауытовтың сөзін айта кету артық болмас.

Қазіргі заман талабының өзі оқушыны бірінші орынға қою, яғни мұғалім сабаққа бағыт беруші болып, оқушы өзіндік талдау жасап ізденуші, өздігінен білім

алушы рөлін алады. Осы заманғы білім беру ісінің өзекті мәселесіне оқушыларға түсетін ауыртпалықты жою, олардың бойында оқуға деген қызығушылықты, белсенділік пен өз бетінше жұмыс істеу қабілетін арттыру жатады. Сабақ барысында оқушының ізденуі мен зерттеу дағдыларын қалыптастыра отырып, пәнге деген қызығушылықтарын арттыру мақсатында қолданылатын технологиялардың бірі – сын тұрғысынан ойлау технологиясы. Сын тұрғысынан ойлау дегеніміз – ой қозғай отырып, оқушының өз ойымен өзгелердің ойына сыни қарап, естіген, білгенін талдап, салыстырып, реттеп, сұрыптап, жүйелеп, білмегенін өзі зерттеп, дәлелдеп, тұжырым жасауға бағыттау өз бетімен және бірлесіп шығармашылық жұмыс жасау. Сын тұрғысынан ойлау – оқу мен жазуды дамыту бағдарламасы. Оқушыны мұғаліммен, сыныптастарымен еркін сөйлесуге, пікір таластыруға, бір-бірінің ойын тыңдауға, құрметтеуге, өзекті мәселені шешу жолдарын іздей отырып, қиындықты жеңуге баулитын бағдарлама. Оқушы – ізденуші, ойланушы, өз ойын дәлелдеуші. Мұғалім – әрекетке бағыттаушы, ұйымдастырушы. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту бағдарламасы – әлемнің түкпір-түкпірінен жиылған білім берушілердің бірлескен еңбегі. Тәжірибені жүйеге келтірген Джинни Л. Стил, Куртис С. Мередит, Чарльз Тэмпл. Жобаның негізі Ж. Пиаже, Л.С. Выготский теорияларын басшылыққа алады [1, 20-21].

Мақсаты барлық жастағы оқушыларға кез келген мазмұнға сыни тұрғыдан қарап, екі ұйғарым бір пікірдің біреуін таңдауға саналы шешім қабылдауға сабақтарда үйрету. Біздің елімізге Джордж Соростың ашық қоғам институты, «Сорос-Қазақстан» қоры арқылы келген бұл технология орыс және қазақ тілдерінде мектеп тәжірибелеріне ене бастады.

«Сын тұрғысынан ойлау» ұғымы белгілі бір идеяларды қабылдай отырып, оның неге қатысты екенін зерттеу, оларды жеңіл септикалық ойларға қарсы қоя білу, салыстыра алу, сол идеяларға қарсы көзқарастармен тепе-теңдікте ұстап зерттеу, оларға сеніммен қарау деп түсіндіреді авторлар.

Сын тұрғысынан ойлау бағдарламасы қызығушылықты ояту, мағынаны тану, ой толғаныс кезеңдерінен тұрады.

Бірінші кезең «Қызығушылықты ояту»

Кезеңнің мақсаты:

- оқушы өзінде қалыптасқан білімі мен түсініктерін өзектендіру;
- оқылатын тақырыпқа танымдық қызығушылықты ояту;
- оқушының белсенділігін ояту.

Оқылатын мәселелер бойынша не білетінін еске түсіреді, ақпаратты жүйелейді, жауап алуға қажетті сұрақтар қояды. Осы кезеңге қызмет ететін «Топтау», «Түртіп алу», «Болжау», «Әлемді шарлау», «Блум түймедағы», т.б. әдістер жинақталған.

Екінші кезең «Мағынаны тану». Кезеңнің мақсаты:

- жаңа ақпаратпен танысу;
- жаңа ақпараттармен өз білімімен ара – қатынас белгілеу.

Қолдануға болатын әдістер мен тәсілдер: «Жигсо», «Куббизм», «Семантикалық карта», «Концептуалдық кесте», «Ассоциация», «Екі жақты күнделік», «Қосымша журнал» т.б.

Үшінші кезең «Ой толғау». Кезеңнің мақсаты:

- қабылданған жаңа және ескі түсініктердің ара қатынасын ашу.
- оқылған материалды талдау және қорытындылау.
- тақырыпты мұнан әрі меңгеру бағытын анықтау.

Мағынаны тану кезеңінде білімге сүйене отырып, бұрын және сабақ барысында не үйренгенін салыстырады. Қарастырған тақырыптың мәнін толық түсіну және өзіне қойылған мақсатты іске асыру үшін жаңа тақырыпты талдайды, қажеттісін іріктеп алады. Өзіне қойған сұрақтарға мағыналы жауап алғандарын бағалайды.

Алған білімдерін өмірмен байланыстырады, қорытынды нәтиже шығарады, өз бетімен жаңа идеяларды ойластырады. «Бес жолды өлең, «Еркін жазу, «Эссе, «Венн диаграммасы», «Кейіпкермен сырласу» т.б. әдістер қолданылады [2].

Сабақта тапсырма түрлері неғұрлым күрделенген сайын оқушылардың қызығушылығы арта түседі.

Мысалы, Сәкен Жүнісовтің «Ақырғы бәйге» шығармасын өту барысында «Блум таксономиясының қолданылуы;

Білу: Ас туралы не білесің? Ақан кім?

Түсіну: Күреңбай сыншы: «Апырмай, мақтаса мақтарлық, алдынан аң құтылмас, бойына шаң жұқтырмас, нағыз ауыздығымен құ тістеген жануар екен» – деген жолдарды қалай түсінесің?

Қолдану: Осы әңгіменің маңызы неде? Ат жарыстан қандай әсер алдың?

Талдау: Ақан серінің қайғысын қалай түсінесің? Кімдер жамандық істеді және неліктен деп ойлайсың?

Жинақтау: Әңгімеден қандай ой түйдің? Осы тақырып бойынша эссе жаз.

Бағалау: Бүгінгі таңда осындай адамдар бар ма? Оларға не айтар едің?

Сонымен бірге тақырыпты жан-жақты қамтуға мүмкіндік беретін «Куббизм» әдісін қолдану (Ғ. Мүсіреповтің «Жаңа достар») оқушы қызығушылығын арттыра түседі.

1. Суретте – Қайроштың достарын суретте.

2. Салыстыр – Осы шығармаға ұқсас шығарма, кейіпкер бар ма?

3. Зертте – Ғ. Мүсіреповтың қандай шығармалары бар?

4. Қолдан – Жаңа достардың психологиясын, мінезін суреттеген жерлерін әңгімеден тауып оқы.

5. Талда, қолдан, қарсы шық – Олардың арасындағы достықты қолдайсың ба, әлде қарсысың ба?

Немесе 8-сыныпта Абай Құнанбайұлының «Он жетінші қарасөзін» өткенде «Блум түймедағы» әдісі бойынша сұрақтар құрастырып үйретудің маңызы зор.

1. Қарапайым сұрақ: Ақынның «Он жетінші қарасөзі» не туралы?

2. Нақтылау сұрағы: Қарасөз жазудағы мақсат не дейді Абай?

3. Интерпретациялық /түсіндірме/ сұрақ: неліктен ғылым олардың таласына төреші болады?

4. Шығармашылық сұрақ: Қалай ойлайсың, қазіргі заман адамына қандай қасиеттер тән болуы керек?

5. Бағалау сұрағы: Абай қара сөздерінен қандай тәлімдік ой түйдің?

6. Тәжірибелік сұрақ: Ғылымның айтқан сөзімен келісесің бе, неге?..

Бұл тәрізді жекелей, топта оқушылардың білім деңгейлерін көтеруге ретімен қолданылған тәсілдердің қай-қайсысы болмасын сабақтың сапасын арттырады. С. Мұратбековтың «Жусан иісі» шығармасын өткенде төмендегідей тапсырмалар орындалатыны отырып, әр түрлі әдіс-тәсілдер арқылы ой түйінін қорытындылап шығаруға машықтандыру, кейіпкер бейнесіне талдау жасай отырып оқушылардың қиялы мен көркем сөйлеу қабілеттерін дамыту міндеттері жүзеге асырылады.

I кезең Ой қозғау

Бейнебаян көрсету. «Мен анамды сағындым»

Осы бейнебаянмен біз өткен тақырыптың арасында қандай байланыс бар? Бүгінгі әңгіме не туралы болмақ?

II кезең Мағынаны тану

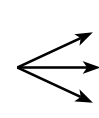
2. Балалардың аянышты тағдырына себеп болған не?

I топ Салыстыру

Бейнебаяндағы
жетімдер

Шығармадағы
жетім бала

II топ Ассоциация


 Бейнебаянда кімдер туралы айтылады?
 Жетімдер деген кім?
 Жетімдер

III топ Композициялық талдау жасау

IV топ Көркемдік ерекшелігіне талдау / теңеу, эпитет, т.б. /

III кезең Ой толғаныс

Топтар бір -біріне әр бөлім бойынша сұрақтар қояды / әр топ 3 сұрақтан/

I топ – Рөлдік ойын. Аянмен танысу сәті

II топ – рөлдік ойын. Аянмен қоштасу

III топ – Ертеде бір жетім бала болыпты... Ертегі құрастыр

IV топ – Аяанның болашақ өмірі. Болжау сурет.

Ой толғаныс кезеңінде «Еркін жазу», «Хат жазу», «Эссе», «Екі жақты күнделік» әдістерін қолдана отырып, әр сабақта жаңа идеялар, талас, пікірлер туғанда өз ұсыныстарын айтып, ой толғайды. Сыни тұрғыдан ойлау бағдарламасының әдістерін ұтымды пайдаланудың – оқытудың шығармашылық сипатын күшейтуде маңызы зор. Оқушының оқу еңбегіндегі ой дербестігін, оқу әрекетін жандандыра отырып, сөз өнерін түсініп тануға, ой көзімен зерделеуге негіз болады. Оқушы әрбір шығарманы оқығаннан кейін өз біліміне сараптама жасайды, нені білетінін, нені білмейтінін, болашақта қандай мәселелерді іздену керектігін айқындап отырады. Жазу үшін ой керек, өзіндік түсінік қажет. Жазу ішкі жан дүниесіне үңілу. Сын тұрғысынан ойлаудың басты мақсаты – шәкірттердің ойлау қабілетін дамыту. Бұл ұмтылыс сонымен бірге оларда өзін – өзі тану дағдысын қалыптастырады. Көне қытай данасы Конфуций: «Өзгені таныған адам – дашышпан, ал өзін таныған адам бүкіл әлемді билейді», – деген екен. Ұстаздың мақсаты шәкіртін дамыта отырып, ақыл-ойын кеңейтіп, өздігінен білім алу жолдарын, әдіс-тәсілдерін үйрету. Нәтижесінде жеке тұлғаның танымдық белсенділігі, шығармашылық қабілеті артады. Қазіргі жаңару кезеңінде біздің қоғамымыздың ілгерілеу процесінде адам факторы және оны жандандыру, ел өмірінің барлық жақтарын жаңарту бала тәрбиесінің мәні мен оның проблемасын күрделендіріп отыр. Осыған байланысты қазіргі заманғы мұғалімге жұмысындағы нәтижесінің сапасын арттырудың негізгі бағыты – барлық тәрбиелік істе әрбір баланы жеке тұлға деп танып біліп, жан-жақты қалыптастыруда талмай іздену мен жаңалықтан қалмау.

Қорыта келгенде жаңа білім беретін мектеп ұстаздарының алдындағы ең биік меже – әр пәннің өз мазмұнынан туындайтын сан алуан әмбебап тәсілдерді рет-ретімен жүйелеп шәкіртінің санасына ұмытылмастай етіп сіндіру. Сонымен қатар жаңа педагогикалық технологияларды пайдалану мұғалімге оқу процесінің құрылымын түбегейлі өзгертуге, оқушылардың дүниетанымдарын кеңейтуге және жеке қабілеттерін көре біліп, оны есепке ала отырып дамытуға толық жағдай жасауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Сиқымбекова Н. М. Оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытудың жолдары / Н.М. Сиқымбекова // Қазақ тілі Қазақстан мектебінде = Казахский язык в казахстанской школе. – 2009. – №5. – 35-37 б.

2. Тілеуова С.С. Оқушылардың дарындылығы мен шығармашылық қабілеттерін анықтау және оны дамыту жолдары / С.С. Тілеуова // Ұлағат. – 2011. – №1. – 37-45 б.
3. Сейтқожаева Ә. Оқушылардың шығармашылық қабілеттерін арттырудың тиімді / Ә. Сейтқожаева // Педагогикалық кеңес = Педагогический совет. – 2012. – №1. – 8-10 б.
4. Мұғалімге арналған нұсқаулық. – «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2014.

***Развитие творческих способностей школьников
с обучением критического мышления***

З.С. Бакбаева
учитель казахского языка и литературы, №18 СОШ
г. Экибастуз, Павлодарская область, Казахстан

Аннотация

В данной статье говорится о развитии творческих способностей учащихся через критическое мышление. Одна из технологий, применяемых в целях повышения интереса к предмету – технология критического мышления. В ходе чтения произведения Сакена Жунусова «Ақырғы бәйге» использована технология блум таксономии, также дано задание по произведению С. Муратбекова «Жусан иісі» выполнить и проанализировать образ героя, осуществить задачи развития речевых способностей и воображения учащихся.

Ключевые слова: критическое мышление, урок, творческие способности учащихся.

Development of creative abilities of students with learning critical thinking

Z.S. Bakbaeva
Teacher of Kazakh language and literature, secondary school №18
Ekibastuz, Pavlodar region, Kazakhstan

Summary

This article speaks about the development of creative abilities of students through critical thinking. One of the technologies used in order to increase interest in the subject is the technology of critical thinking. In the course of reading works Saken Zhunusova «Ақырғы бәйге» technology used Bloom taxonomy, also given the task of product S. Muratbekova «Жусан иісі» to perform and analyze the image of the hero, to implement the task of speech abilities and imagination of students.

Keywords: critical thinking, lesson, creative abilities of studen.

УДК 376.1

INCLUSIVE EDUCATION: MONITORING OF NEEDS
AND METHODOLOGY OF ITS IMPLEMENTATION INTO PRACTICE
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Z.K. Kulsharipova

*Ph.D., Associate Professor of Pavlodar state pedagogical institute,
Pavlodar, Kazakhstan*

A.Zh. Aplashova

*Ph.D., Associate Professor of Pavlodar state pedagogical institute,
Pavlodar, Kazakhstan*

A.E. Mandaeva

*the teacher of the Department of Pedagogics,
Pavlodar, Kazakhstan*

Zh.T. Kenzhebaeva

*Master student of Innovative University of Euroasia,
Pavlodar, Kazakhstan*

Annotation

One of priority directions of the state program of education development of the Republic of Kazakhstan of the years 2011–2020 is the development of inclusive education: the implementation of equal rights of children with disabilities to receive quality education.

In the present inclusive education in Kazakhstan is an important part of the system of general secondary education, and our government has set new conditions for persons with special educational needs, providing them with equal educational opportunities in the social learning process. It is known that the laws of the Republic of Kazakhstan in accordance with the fundamental international instruments in the field of education provides for the implementation of the principle of equal rights to education for persons with disabilities.

Keywords: inclusive education model of specialist training for inclusive education, modular program.

At present psychological and pedagogical science and its paradigms, integrate openness and flexibility educational space, which leads to the terms of use of innovative

models and technologies and inclusive education. This leads our researchers (scientists, graduate students and students) of different levels to ensure that the professional characteristics of the current educational psychologist must be changed to modern and relevant form of activity of the given direction – inclusive education.

At the same time, the social order of Kazakh society and the state, facing the higher pedagogical education. Moreover, this call is expressed in the form of the development of new requirements for the training of educational psychologists in the direction of inclusive education. It is possible that these requirements should be focused on innovative changes in integral characteristics and indicators of the level of qualification of teachers, psychologists, including their professional commitment to the new processes. In this aspect became topical questions of formation of readiness of psychological – pedagogical personnel involved in the educational institutions in order to implement inclusive education, adequate to the needs of disabled children.

And today is particularly important problem of formation of professional readiness of teachers – psychologists for the implementation of inclusive education in the practice of educational institutions.

Nevertheless, Kazakhstani education has the experience quickly respond to different kinds of innovations and therefore in the strategic plans of the state program clearly marked with the mechanisms of inclusion of children with disabilities into the educational process, defines the conditions for them to provide an accessible environment. Empirical studies have shown that according to the documents, in 2020 70% of secondary schools should be create conditions for inclusive education and, therefore, demanded to training and retraining of teachers, educational psychologists of schools in general.

However, this situation does not relieve us to study these aspects and bring to the consciousness of future specialists of pedagogical universities that have meaningful direction complexity of solving this problem.

The problem is a significant component of training of future specialists to the implementation of the state program of development of inclusive education in Kazakhstan.

This shows a real lack of conditionality in the university training of educational psychologists to inclusive education.

The problem is formulated as follows: what are the psycho-pedagogical conditions and methodology of formation of professional readiness of the future teachers-psychologists to implement inclusive education programs.

To assess the level of formation of motivational component of future specialists was conducted procedure K. Zamfir in the modification A.A. Reana.

On the basis of these results has been identified motivational complex personality – a ratio between the three types of motivation: intrinsic motivation (IM), external positive motivation (ILM), and external negative motivation (PTO) (Tab. 1).

Table 1 – Motivational complex of personality

	Components	Characteristics
1	WMC	High motivation complex (VM> VPM> PTO) – is characterized by a clear understanding of the importance and role of the future educational activities, the desire to achieve it some positive results.
2	OMC	The optimal (low) motivational complex (BM ILM => PTO) is characterize by the satisfaction of the teacher of the future profession.
3	NMK	Low motivation is a complex type of PTO> VPM> BM, characterized by a predominance of the desire of censure, intolerance of internal instability.

To determine the level of cognitive component tests were conduct in the course of training of future specialists (Tab. 2).

Table 2 – Formula of determining the level of cognitive component

$N = k_1/k$, where N – the coefficient of the level of formation of the cognitive component k – total number of jobs, k_1 – the number of correctly executed tasks.	The low level of cognitive component is characterize by the ability to reproduce knowledge on reproductive rate.
	The average level of cognitive component is characterize by the ability to translate from one situation to another area of expertise.
	A high level of cognitive component is characterized by meaningful possession terminology, large-volume, deep, meaningful, orderly, structured knowledge in the field of professional activity.

To quantify the creative component of the test was conducted «Creativity» N.F. Vishnyakova, which allowed us to determine the level of creative inclinations of the individual and build a psychological profile of creative, reflecting creative component of the image of «I – the real» and the idea of the image of «I – perfect». A comparison of two images of creativity «I – a real» and «I – ideal» helped define the creative reserve and creative potential of future specialists.

Test «Creativity» includes the following features: Creative Thinking (TM), curiosity (L), originality (O), imagination (B), intuition (I), emotion (E), humor (Chew), a creative attitude to the profession (MOT).

In order to assess the activity component of the readiness of the future professionals to work in conditions of inclusive education studies were conduct using modified scales K.E. Romanova for full disclosure of the purposes of this study.

To determine the level of readiness of the future teachers – psychologists to work with students in the conditions of inclusive education have been develop following criteria (Tab. 3):

Table 3 – The criteria for level of readiness

Level 4	Highest is achieve by formation of the component 76 to 100%;
Level 3	Above the average is achieved with formation of a component from 51 to 75%;
Level 2	Intermediate is achieve with formation of a component from 26 to 50%;
Level 1	Low levels is achieve with formation of a component from 0 to 25%

К третьему выше среднему уровню относятся педагоги-психологи, у которых большинство компонентов сформированы на: Future teachers – psychologists believe have reached a higher level four: if at least three of the four component 4 are formed on the top level and the third remaining. If the at least one component is located on the second or first level, the educational psychologist can be attributed only to the second average. At level 3 and above-average level, and the other at the top. If two or more components are formed on the first lower level, the future expert is only the first level.

Second average level include those in which the majority of components are form on the two average levels. Table 4 presents the totals components that determine the readiness of future professionals to work with students in the conditions of inclusive education in the control (K.gr.) and the experimental group (E.gr.), it expressed as a percentage.

Table 4 – Levels of formation of readiness of the future teacher -psephology to work with students in the conditions of inclusive education

Diagnosis of components of readiness of the future teachers to work in conditions of inclusive education	Level 1, the lowest %		Level 2, the lowest %		Level 3, the lowest %		Level 4, the lowest %	
	K.gr.	E.gr.	K.gr.	E.gr.	K.gr.	E.gr.	K.gr.	E.gr.
Motivational component	30	–	40	10	20	20	10	70
The cognitive component	25	–	65	20	5	30	5	50
Creative component	30	–	30	20	30	40	10	40
The activity component	50	–	25	–	25	35	–	65

The results of the pedagogical experiment suggest that by the end of training students in the experimental group the components of readiness of the future expert to work with students in the conditions of inclusive education are form on the third and fourth levels (Figure 1).

For example: students eq. Groups of 75% and 20% respectively, while the control group remained the majority of the second and third levels – 20% and 65%, respectively, students.

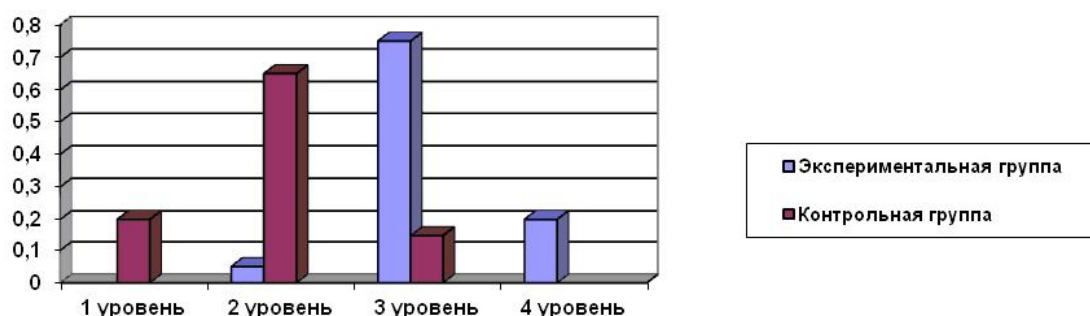


Fig. 1. The levels of readiness of the future experts to work with students in the conditions of inclusive education

Thus, the results support the hypothesis of pedagogical experiment and research show the feasibility of implementing the proposed model of training of the future teacher-psychologist to work in conditions of inclusive education.

References

1. *Improving Education. The Promise of Inclusive Schools. The US National Institute on city education improvement. Handbook. Retrieved from the web-site <http://perspectiva-inva.ru>*
2. Sue Stubbs, *Inclusive Education Where There are few resources. Textbook. Oslo, 2002.*
3. *National programme of Republic of Kazakhstan in education system development for 2011–2020 // Kazakhstanskaya Pravda. – 2010. – 14 December 14.*
4. Artemyeva, M. S. (2004). *Integririvannoye obucheniye: realii i perspektivy. Otchet o rezultatakh sotsiologicheskogo issledovaniya sredi predstaviteley vseobyemlyushchey shkoly v Chelyabinske [Integrated education: realia and perspectives. Report on the results of sociological research among comprehensive school representatives in Chelyabinsk]. Chelyabinsk, Russia: Abris.*
5. Belopolskaya, N. L. (2001). *Problemy psikhologicheskogo konsultirovaniyadetey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Problems of psychological consulting of the children with disabilities]. St. Petersburg, Russia: Piter.*
6. *Government of the Republic of Kazakhstan. (2011). Postanovleniye Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 19 fevralya 2011 № 160 [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated 19th February 2011 No. 160]. Ukazom Kolleksiya Prezidenta i Pravitelstva № 20 [Decree Collection of the President and Government No.20]. Astana, Kazakhstan: Author.*

***Инклюзивное образование: мониторинг потребностей
и методология внедрения в практику образовательных учреждений***

З.К. Кульшарипова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Казахстан

А.Ж. Аплашова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Казахстан

А.Е. Мандаева

преподаватель кафедры педагогики

Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар, Казахстан

Ж.Т. Кенжебаева

магистрант Инновационного Евразийского Университета, г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

Одним из приоритетных направлений государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы является развитие системы инклюзивного образования: реализация равных прав детей с ограниченными возможностями на получение качественного образования. В настоящем инклюзивное образование в Казахстане является немаловажной частью системы общего среднего образования, и наше государство уже определяет новые условия для лиц, имеющих специальные образовательные потребности, обеспечивающие им равные образовательные социальные возможности в процессе обучения.

Известно, что законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается реализация принципа равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, модель подготовки специалиста к инклюзивному образованию, модульная программа.

***Инклюзивті білім беру: Қажеттілік мониторингы
және білім беру мекемелердің тәжірибесіне еңгізу әдіснамасы***

З.К. Кульшарипова

Педагогикалық ғылымдарының кандидаты наук, психология кафедрасының доценті

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ., Қазақстан

Аплашова А.Ж.

Психологиялық ғылымдарының кандидаты, психология кафедрасының доценті

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ., Қазақстан

А.Е. Мандаева

Педагогика кафедрасының оқытушы

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ., Қазақстан

Ж.Т. Кенжебаева

Инновациялық Евразиялық Университетінің магистранты, Павлодар қ., Қазақстан

Андатпа

Басты бағыттың бірі – Қазақстан республикасында мемлекеттік білім беру бағдарламасын дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған инклюзивті білім беру жүйесін тең құқықты мүмкіндігі шектеулі балалардың сапалы білім алуын жүзеге асыру үшін бағытталған.

Қазақстандағы инклюзивті білім беру жалпы және орта білім беру жүйесінің маңызды бөлігі болып табылады және біздің еліміз жаңа жағдайлар бар тұлғаларға арнайы білім беру қажеттіліктерін қамтамасыз ететін тең білім беру жүйесін, әлеуметтік мүмкіндіктерін оқу процесін анықтайды.

Белгілі болғандай, Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес негізгі халықаралық құжаттармен, принципті тең құқықтары білім алу үшін мүмкіндігі шектеулі адамдар білім беру саласындағы іске асыру көзделеді

Тірек сөздер: инклюзивтік білім беру, инклюзивті білім берудегі маманды даярлау моделі, модульдік бағдарлама.

УДК 372.03

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Л.Ф. Зуева

*воспитатель, ГККП «Детский сад №39 города Павлодар
коррекционного типа для детей с нарушениями интеллекта»,
г. Павлодар, Казахстан*

Е.М. Хлопина

*дефектолог, ГККП «Детский сад №39 города Павлодар
коррекционного типа для детей с нарушениями интеллекта»,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В статье представлен опыт внедрения инновационных технологий в процесс учебно-воспитательной работы с дошкольниками с нарушениями интеллекта. Это комплексная деятельность воспитателей и дефектологов, способствующая развитию речи детей и успешной социализации.

Ключевые слова: реабилитация, абилитация, диагностика, логоритмика, массаж.

Коллектив нашего детского сада №39 вносит свой педагогический вклад в развитие, реабилитацию и абилитацию детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. В детском саду 5 групп, 61 ребенок с различными патологиями нервной системы: болезнь Дауна, умственная отсталость, нарушение эмоционально-волевой сферы, задержка психического развития.

Работа строится в тесной взаимосвязи специалистов сада: дефектологов, логопедов, педагога-психолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, воспитателей, медсестр, врача, социального педагога. Разработаны и реализуются индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы, которые позволяют наметить индивидуальную траекторию развития ребёнка.

Педагоги сочетают традиционные и нетрадиционные методы, стимулирующие речевое развитие детей: сказкотерапевтические игры, многофункциональные пособия – тренажеры речевой активности, панно «Чудо-дерево», биоэнергопластику. На занятиях используются мини-макеты «Времена года», которые помогают развивать речевое дыхание, пополнять и активизировать словарный запас, развивать связную речь. В коррекционной работе с детьми с особыми потребностями широко используются элементы куклотерапии, так как успешность познавательного развития зависит от эмоционального благополучия ребенка в процессе обучения.

Особенностью проведения диагностики наших детей является то, что основная роль отводится дефектологу. Он диагностирует речевое, познавательное, социальное развитие, игру.

Затем к диагностике подключаются специалисты: психолог, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель, учитель-логопед.

Результаты обследования служат основанием для определения зоны ближайшего развития каждого ребенка (учитывая возрастные особенности, структуру дефекта, возможности ребенка) и определения эффективности коррекционно-развивающего воздействия.

В режиме дня определено место специалистам, создана модель целостного коррекционно-педагогического процесса.

Дефектолог проводит все занятия по познавательному развитию (сенсорные, формирование мышления, математике, ознакомлению с окружающим, развитию речи, обучению грамоте) и игре.

Задача дефектолога – обучить детей способами действия по самообслуживанию, по обследованию предметов и объектов. Воспитатели организуют практическую деятельность детей.

А сейчас я хочу остановиться на тех педагогических технологиях, которые использую в своей работе.

Речевые технологии

Логопедическая ритмика

Данные технологии мне близки как специалисту, так как я имею музыкальное образование и опыт работы в дошкольном учреждении в качестве музыкального руководителя.

Цель представленной технологии: способствовать развитию темпа и ритма речевого дыхания, развитию артикуляционной моторики, укреплению мимической мускулатуры, формированию фонематической системы, развитию темпо-ритмических и мелодико-интонационных характеристик речи, развитию умения сочетать движения и речь, координировать их, подчинять единому ритму, оказывает благоприятное воздействие на формирование пространственных представлений.

Логоритмика – это комплексные занятия по развитию речи детей, опирающиеся на связь музыки, слова и движения.

Логоритмические упражнения включают следующие элементы:

- *Музыкально-ритмические движения*

Одна из форм коррекции нарушений слоговой структуры.

Развивают внимание, ориентировку в пространстве, координацию движений, чувство ритма, речеслуховую память, помогают выработке правильного ритма дыхания.

- *Дыхательные упражнения*

Помогают выработке диафрагмального дыхания, увеличивают объем легких, продолжительность и силу выдоха.

- *Мимические упражнения*

Способствуют развитию подвижности лицевой мускулатуры; развивают умение выражать эмоциональное состояние, используя невербальные средства общения.

- *Упражнения для развития мелкой моторики*

Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях мы также проводим под музыкальное сопровождение. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями. Развивая пальчики – развиваем речь!

- *Развитие нравственно-коммуникативных качеств личности*

Воспитания умения сопереживать другим людям и животным; воспитание умения вести себя в группе во время движения, формирование чувства такта и культурных привычек в процессе группового общения с друзьями и взрослыми.

- *Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения*

Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях мы также

проводим под музыкальное сопровождение. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями.

- *Подвижные игры под музыку*

Способствуют снятию напряжения, мышечных зажимов, снижению агрессивности, развитию чувственного восприятия, гармонизации отношений между ребенком и взрослым. Полезны для здоровья, так как развивают основные двигательные навыки, формируют правильную осанку, тренируют вестибулярный аппарат и способствуют профилактике плоскостопия.

- *Игровой массаж (сказочки-щекоталочки)*

Оказывает влияние на физическое и психическое развитие ребенка. Игровой массаж стимулирует рост и развитие мышечной массы, способствует поддержанию оптимального тонуса, является своеобразным раздражителем рецепторов кожи глубже лежащих тканей. Укрепляя организм и содействуя общему развитию, массаж помогает предупредить заболевания.

- *Сказочки-подражалочки*

Веселые сказочки-подражалочки помогают воспроизводить знакомые звукоподражания, лепетные слова и усеченные фразы. Развить у ребенка чувство ритма, координацию, а также быстроту реакции и внимательность.

- *Сказки-шумелки*

Основаны на звукоподражании на различных шумовых и детских инструментах различными способами, с различной громкостью и оттенками, что способствует развитию творческой фантазии совместное музицирование и игровая деятельность взрослого и детей

- формирует навыки общения;

- развивается слуховая память, дети учатся внимательно слушать и быстро реагировать на отдельные слова сказок;

- развивается слух детей, они различают даже небольшие оттенки звучания: громкости, продолжительности, высоты, тембра, акценты и ритмы;

- формируются навыки сотрудничества и сотворчества;

- развивается выдержка.

Основа занятий может быть очень разнообразной: сказочный сюжет, воображаемое путешествие или экскурсия, фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры.

Театрализованная деятельность

1. Первая и самая главная задача театрализованной деятельности – это социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. Все годы работы я стремлюсь научить детей самому необходимому для выживания в обще-

стве, поскольку неизвестно, как в дальнейшем сложится судьба каждого из них. Для выполнения этой задачи я использую разные виды деятельности:

– Сюжетные игры («У нас гости», «Угостим кукол чаем», «Дочки-матери»). В сюжетно-ролевой игре дети отражают впечатления, полученные из жизни. В игре легче происходит формирование бытовых навыков, элементарных навыков общения друг с другом и взрослыми.

– Театрализованные игры с использованием разных видов театра (пальчиковый, настольный, плоскостной театр на ковролине, би-ба-бо). Проводя такие игры, я стимулирую развитие диалогической речи у детей с ОВЗ.

2. Развитие эмоциональной сферы детей.

– Игра на музыкальных инструментах. Каждому ребенку в зависимости от двигательных нарушений подбирается свой инструмент.

– Исполнение песен с использованием игрушек (кукол, мягких игрушек).

– Танцы под яркую, эмоциональную музыку разного характера (минорную и мажорную).

Играя на музыкальных инструментах, исполняя танцы, песни, разные роли, где эмоциональные характеристики каждого героя позволяют детям испытать разнообразные чувства (гнев, страх, радость, печаль и т.д.), мы значительно обогащаем эмоциональный опыт детей. Все эти задания очень удачно выполняются на музыкальных занятиях, и умения, полученные на них, впоследствии используются на музыкальных праздниках и спектаклях, в театрализованных играх.

3. Развитие компенсаторных возможностей у детей.

В своей работе я стремлюсь использовать любые способности и возможности детей. Самостоятельно не передвигающиеся дети читают стихи, поют песни, исполняют в танцах доступные им движения. Дети с тяжелым недоразвитием речи танцуют в группе, парами или индивидуально. Дети с глубокими умственными нарушениями исполняют танцы совместно со взрослыми, договаривают слова в конце строчки в стихотворениях.

Таким образом, все дети принимают активное участие в играх, песнях, танцах и инсценировках. Благодаря этому у детей стимулируется развитие сохранных возможностей. Неговорящие дети учатся общаться с другими детьми и взрослыми с помощью мимики, жестов, системы символов (пиктограмм). Дети с выраженными двигательными нарушениями – петь, двигать ручками, ножками или головой в такт музыке. Пассивные дети преодолевали свои страхи, возбудимые, испытывая эмоции своих героев, становились более спокойными и уравновешенными.

Как показывают наблюдения, участие детей в театрализованной деятельности положительно влияет на многие факторы в их развитии:

- знания и умения детей об окружающем мире значительно расширяются и углубляются;
- развиваются психические процессы, такие как память, внимание, восприятие, мышление;
- активизируется собственная речь;
- активнее и успешнее формируются навыки невербального общения;
- обогащается словарный запас;
- совершенствуется моторика, координация движений, плавность и целенаправленность движений;
- развивается эмоционально-волевая сфера;
- корректируется поведение;
- формируется самостоятельность и активность.

Большинство детей впоследствии с легкостью вступают в контакт со здоровыми сверстниками и взрослыми. Таким образом, можно сделать вывод, что через театрализованную деятельность происходит всестороннее развитие ребенка, значительно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе.

Таким образом, благодаря данным педагогическим технологиям у детей стимулируется развитие сохранных возможностей речи. Неговорящие дети учатся общаться с другими детьми и взрослыми с помощью мимики, жестов, системы символов.

Можно сделать вывод, что через педагогические технологии происходит всестороннее развитие ребёнка, значительно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе.

*Мектепке дейінгі мекемеде оқу-тәрбиелеу үрдісін
ұйымдастырудың инновациялық ыңғайы*

Л.Ф. Зуева

тәрбиеші, Павлодар қаласының ой-өрісі бұзылған балаларға арналған түзетулік үлгідегі №39 балабақшасы, Павлодар қ., Қазақстан

Е.М. Хлопина

дефектолог, Павлодар қаласының ой-өрісі бұзылған балаларға арналған түзетулік үлгідегі №39 балабақшасы, Павлодар қ., Қазақстан

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі ой-өрісі бұзылған балалардың оқу-тәрбие процесі тәжірибесінде инновациялық технологияларды енгізу туралы берілді. Осы тәрбиеші мен

дефектологтардың жұмыстары арқылы балалардың тілін дамытады және олардың жақсы әлеуметтендіруге ықпал етеді.

Тірек сөздер: оңалту, абилитация, диагностика, логоритмика, массаж

Innovative approaches to the organization of educational process in preschool

L.F. Zueva

educator, Kindergarten №39 Pavlodar correction for children
with intellectual disabilities, Pavlodar, Kazakhstan

E.M. Khlopina

therapist, Kindergarten №39 Pavlodar correction for children
with intellectual disabilities, Pavlodar, Kazakhstan

Summary

The article presents the experience of introducing innovative technologies in the educational work with preschool children with intellectual disabilities. It is a comprehensive work of educators and speech therapists, contributing to the development of speech and children's successful socialization.

Keywords: rehabilitation, habilitation, diagnostics, logoritmika massage

УДК 37.018.46

**КЕМБРИДЖ УНИВЕРСИТЕТІ БАҒДАРЛАМАСЫ БОЙЫНША БІЛІКТІЛІК
АРТТЫРУ КУРСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ МЕН ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ**

A.M. Асылбекова

*№21 жалпы орта білім беру мектебінің қазақ тілі мен әдебиет пәнінің мұғалімі
Павлодар қ., Қазақстан*

Андатпа

Оқытудың жаңа технологиялары жайында сөз қозғалады. Жеті модульдің сабақта әрекеттесіп қолданылуы қарастырылады. Сабақта қолданылатын жұмыс түрлерінің ерекшеліктері мен маңыздылығы туралы айтылады.

Тірек сөздер: технология, модуль, деңгейлік тапсырмалар, құзыреттілік.

«Басқа халықтардан кем болмау үшін біз білімді, бай һәм күшті болуымыз керек. Білімді болуға оқу керек, бай болуға кәсіп керек, күшті болуға бірлік керек»

А. Байтұрсынұлы

Қазақстан халқына Жолдауында Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Жаһандық тәжірибенің күнегейінен ғана емес, көлеңкесінен де тағылым алу керек», – деп айтқандай, Кембридж университетінің әдіс-тәсілдерін меңгеру біздің білім беру саласына елеулі өзгерістер әкелетініне сенемін. Біздің еліміздің орта білім беру мекемелерінде оқу үрдісін бүгінгі күнге лайықтап өзгерту – заман талабы. Қазақстандық білім берудің өзіндік ұлттық үлгісі мен жаңа мазмұндағы жүйесінің басты міндеті – қазіргі заманғы ғылым мен тәжірибенің жетістіктері негізінде алынған білімді қажет жағдайда пайдалану икемділігін меңгерген, өз бетінше дұрыс, тиімді шешімдер қабылдайтын, бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру болып табылады.

Міне, осындай міндетті орындау мақсатында жанашыл іс-әрекеттің бастамасы ретінде 2012 жылдың 4-сәуірінде Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің басқаруымен «Педагогикалық шеберлік орталығының біліктілік арттыру» курсының ашылуы болып отыр.



Кембридж университетінің бағдарламасы бойынша біліктілік арттыру курстары

Қазақстан Республикасы білім саласы қызметкерлерінің III съезінде Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Құрылымдық өзгерістер мұғалімдер кадрлерін әзірлеу жүйесін оздыра отырып дамытумен қамтамасыз етілуі тиіс. Жаңа формациядағы педагог қажет. Мұғалімдердің жаңа ұрпағы білім деңгейі жөнінен жоғары болуы тиіс, бұл – уақыт талабы», – деп атап көрсетті [1, 29 б.]. Қазіргі кезде білім берудің ұлттық моделіне өту, оқыту мен тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін, инновациялық педагогикалық, технологиялардың, педагогикалық жұмыста қалыптасқан нақты

тәжірибелік іс-әрекет үстінде өзіндік даңғыл жол салуға икемді, шығармашыл педагог-зерттеуші, ойшыл мұғалім болуын қажет етеді [2, 19 б.].

Жаңа формациялы мұғалім дегеніміз – өмірдің сұранысына қарай бейімделе алатын, жастардың мәселесін сезетін, жаңаша ойлайтын, жаңа оқыту технологияларын меңгеруге ізденетін, компьютерді қажетіне қарай сабақта қолдана алатын, әрбір оқушының психологиясын, жас ерекшеліктерін, сурет салу мүмкіншіліктерін анықтай алатын, өз мамандығы бойынша ғылыми, әдістемелік және кәсіби деңгейін көтеруге ізденетін жоғары білікті суретші – ұстаз.

Мұғалім кадрларын дайындау – білім беру жүйесінің іс-әрекетіндегі ең маңызды бағыты. «Кім мұғалім бола алады?», «Мұғалім қандай болу қажет?» деген бұрыннан келе жатқан сұрақтар қазір де әлеуметтік маңызын жойған жоқ.

Кембридж университетінің бағдарламасы курсының тыңдаушысы ретінде айтарым, білім берудегі Кембридж тәсілінің теориялық негіздерін үйренуде мен үшін көптеген жаңа ашулар болды. Қазіргі уақытта мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстары бұрын біз пән бойынша өтетін курстардан мүлдем өзгеше, себебі білім берудегі Кембридж университетінің оқыту тәсілі теориялық негіздерге сүйене отырып, қазіргі орта білім беру жүйесінде әлемдік жоғары деңгейге қол жеткізген анағұрлым танымал білім беру әдістемелері арасында сындарлы теориялық оқытуға негізделген тәсіл кең тараған 7 модуль аясында қамтылады.

Бұл Бағдарламаның басым бөлігі, түрлі тәсілдер қарастырылғанына қарамастан, сындарлы оқыту теориясы негіздерін қамтыған. Бұл теория оқушылардың ойлауын дамыту, олардың бұрын алған білімдері мен жаңа немесе сыныптағы түрлі дерек көздерінен (мұғалімнен, оқулықтан және достарынан, әртүрлі ақпарат құралдарынан) алған білімдерімен өзара әрекеттесуі жағдайында жүзеге асуы керек деген тұжырымдамаға негізделген. Себебі, «дайын» білім беруге негізделген «дәстүрлі» әдіс арқылы алынған білім оқушылардың жинақтаған өзге білімдерімен тиімді сіңісе алмайды, сол себепті механикалық есте сақтау, үстіртін білім алу жағдайлары да орын алады. Дәстүрлі оқытудан алынған білімді емтихан кездерінде ұтымды пайдалануға болады, бірақ мән-мағынасы терең түсінілмей, жай ғана жатталғандықтан, тақырыпты оқыту аяқталған соң немесе емтихан біткеннен кейін керексіз болып қалады және оны өмірде пайдалана алмайды. Ал сындарлы (сыни) оқытудың мақсаты – оқушының пәнді терең түсіну қабілетін дамыту, алған білімдерін мектептен тыс жерде кез келген жағдайда тиімді пайдалана білуін қамтамасыз етеді.

Енді, осы Кембридж университетінің бағдарламасы бойынша өткен курста үйренген әдістерді іске асыру туралы сөз қозғайық.

Біліктілікті арттыру курсынан кейін өзімнің кәсіби тәжірибемде көптеген өзгерістер жасадым. Бағдарлама негізінде 7 модуль бойынша сабақтарды қызықты

етіп өткізу үнемі ізденісті талап етеді. Олар білім беру мен білім алудағы жаңа тәсілдер, сыни тұрғыдан ойлауға үйрету, білім беру үшін бағалау және оқытуды бағалау, білім беруде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану, талантты және дарынды балаларды оқыту, оқушыларды жас ерекшеліктеріне сәйкес білім беру және оқыту, білім берудегі басқару және көшбасшылық. Яғни, педагогика тілімен өрнектесек, оқыту туралы сындарлы түсінік оқушыға нақты білім беруді мақсат тұтқан мұғалімнің өз сабақтарын оқушының идеясы мен білім-біліктілігін дамытуға ықпал ететін міндеттерге сай ұйымдастыруын талап етеді. Бұндай міндеттер оқушылардың оқыған тақырып бойынша білімдерін өз деңгейінде көрсетіп, кейбір болжамдар бойынша күмәнді ойларын білдіре алатындай, пікір-көзқарастарын нақтылап, жаңа ұғым-түсініктерін өрістетуге орайластырып құрылады. Мұғалім қызметіндегі маңызды дүние – жекелеген оқушылардың тақырыпты қабылдау ерекшеліктерін, оқушылардың түсінігін жетілдіру немесе жақсарту мақсатында олармен жұмыс жүргізу қажеттілігін ұғынуы, сондай-ақ кейбір оқушылардың тақырыпты өзіне оңтайлы бірегей тәсілдермен меңгеретідігін жете түсінуі.

Модульдік оқыту және сыни тұрғыда ойлау, тағы да басқа эксперименттік әдістерді тәжірибеден өткізе отыра, оқушылардың топтық жұмысқа деген қызығушылығы көп екенін аңғардым. Топтық жұмыс – оқушылардың бір-бірімен диалогтық қарым-қатынас жасап, ой пікір бөлісіп, қызығушылығын ояту сатысында оқушыларға ой тастау, ой шақыру.

Топтық жұмыс кезінде әр деңгейдегі оқушылардың өзін-өзі реттеуін, сыни тұрғыдағы ойлауын, мәдениетін, ұйымдастырушылық қабілетін, құндылығын, ұстамдылығын және қалыптасып келе жатқан оқушы бойындағы қасиеттерді аңғаруға болады. Олар өз білген ойларын ашық айтып, ортаға салып, ақылдасып, талқылайды. Әрбір топтың хатшысы ортаға салған ойларды қорытып жазып отырады.

Әр топтан ортаға бір оқушы шығып топтың атынан тұжырымдалған ойларын айтып, сызылған схема немесе жасаған жоба-презентацияны қорғайды. Бұл үлкен жауапкершілік. Тыңдаушыларға өздерінің негізгі айтқысы келген ойларын түсінікті етіп жеткізіп, басқа топтардың қойылған сұрақтарына жауап береді. Осы кезде «Диалогтік оқыту» әдіс тәсілін пайдаланып, сұрақ қою арқылы мұғалім-оқушы, топпен-топ арасында нақты дұрыс жауап іздеп диалог жүргізеді. Артынша мұғалім оқушылардың тұжырымдауы мен негізі қалай болатынын көрсетіп кемшіліктері мен жетістіктерін айта отырып, қандай мақсатқа жетуді көздейтінін, мақсатқа жету жолдарын түсіну үшін керек не керек екенін, маңыздылығын түсіндіріп бекітеді.

Топтық жұмысты жүргізу отырып келесідей негізгі тармақтарды түйіндеп шығаруға болады:

– бір-бірінің ойларын, ұсыныстарын тындай білу (әркім өз ойларын айтуға құқылы);

– бір-біріне құрметпен қарау (біздің әрбіріміз – жеке тұлға);

– топ жұмысына белсенді қатысу («Қалыс қалма, белсенді бол!»);

– білгеніңмен бөліс («Егер білсең, оны қалай жасау керектігін бәріне айт»).

Сонымен, оқушылар бұл осы сабақтарда сыни ойлаудың 4 негізгі – бақылау, талдау, шешім, интерпретация) дағдысын көрсетті.

Оқушы сын тұрғысында ойланып жетістікке, нәтижеге өзі жету керек. Қазіргі АҚТ технологияларын толығымен пайдаланып, заман талабына сай, когнитивті, жан-жақты, білімді, қандай да болмасын жағдайда өзі нақты дұрыс шешім қабылдай алатын, өзіне-өзі сенімді отансүйгіш, көшбасшы болуға дайындау. Яғни, мұғалім – бағыттаушы. Оқушыларға оқи білуді үйрету, сенімділік арту, сыни тұрғыда ойлауға үйрету – баланың өзін-өзі тұлға ретінде дамуына жағдай жасайды. Бұл дегеніміз мектеп білімі түбегейлі жаңартылып, мұғалімнің қызметінің мақсаттары кеңейіп, үлкен өзгерістер болып жатқанына куәміз. Білім мазмұнында оқушылардың өз бетінше білім алып, оны практикада қолдана білу қажеттіліктерін тәрбиелеуге бағытталған. Осы орайда оқушылардың зерттеу мен жоба жасауда мақсатты жүйелі түрде бағыттау қажеттілігі туындайды. Оқытуда тиімді әдістерді қолдану технологиясы ретінде ұсынатын жобалау технологиясын қолдану арқылы оқушылардың білімге, пәнге деген қызығушылығын, ынтасын арттыруға, жасампаз әрі өнерлі тұлғаның қалыптасуына, ой-өрісінің кеңейуіне, көшбасшылыққа сенімді қадам жасай алатын, еңбекті бағалай білетін тұлға қалыптастыруға бағытталған.

Қазіргі педагогика саласындағы жаңа бағыттардың бірі – мұғалімнің және оқушының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту. Кембридж университетінің курс бағдарламасы құзыреттілікке бағытталған білім берудің нақты мектеп тәжірибесінде пайдалануға қажетті оқыту құралдарымен қаруландырады.

«Құзырлық» сөзі туралы қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігіне: «құзыр (компетенция) – жалпы алғанда қайсыбір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау» деп берілген. Қазақстан Ұлттық энциклопедиясында «құзырет (компетенция)» – нақты органның не лауазымды тұлғаның заң жүзінде белгіленген өкілеттіліктерінің, құқықтары мен міндеттерінің жиынтығы деп көрсетілген [3, 352 б.].

Латын тілінен аударғанда «құзырлық – өз ісін жетік білу, танымы мол, тәжірибелі» деген мағынаны білдіреді. Белгілі бір саладағы құзырлықты меңгер-

ген тұлға өз саласына сәйкес білім мен білікпен қаруланған қандай да бір негізі бар ой-тұжырым жасайтын және тиімді әрекет ете алатын адамды есептеуге болады. Енді осы ұғамдардың мәнін тереңірек талдайтын болсақ, онда «құзыр» – тұлғаның белгілі бір пәндер шеңберінде қатысты білімі, біліктілігі, дағдысы мен іс-әрекеттері тәсілінің өзара байланысқан сапаларының жиынтығы, ал «құзырлық» – адамның іс-әрекеті саласына сай құзырылықтардың меңгеруі. Бұл екі ұғымды керек болған жағдайда бөліп қарастырады. Мысалы, құзырлық оқушылар дайындығына алдын-ала қойылатын талаптарды, ал құзыреттілік олардың қалыптасқан тұлғалық сапасын және белгілі бір саладағы іс-әрекетке қатысты жинақталған тәжірибесін айтады.

Құзырлық – алған білімін пайдалана білу қабілеті, болашақ таңдайтын мамандығына қатысты қабілеттер мен шеберліктерін меңгере білу, әлеуметтік даму деңгейіне сәйкес келетін және қоршаған ортаның әсер ету факторларына төтеп бере алатын тұлғаның интегративті қасиеттер жиынтығы.

Жоғарыда айталған мақсаттар мен міндеттер шын мәнінде тәжірибеде орындалып, жүзе асса, келе типті білімпаздар қалыптасады деген ойдамын:

- белгілі бір мәселені шешуге қатысу;
- жауапкершілікті сезіну;
- білім беру технологияларын түсіну, меңгеру, қолдануда қабілеттілік таныту;
- ақпараттық қажеттіліктерді сезіну;
- көздеген мақсатқа жетуде әдіс-тәсілдердің бір-бірімен сай келуі;
- белгілі бір тәжірибені пайдалана білу;
- өз білімін өзара байланыстыра ұйымдастыру;
- өзінің жеке оқыту бағдарламаларын құра білу;
- ақпараттармен жұмыс жасай білу;
- өзгеріске икемділік таныту;
- қиындыққа көне және жеңе білу;
- жаңа шешімдер таба білу.

Қорытындылайтын болсақ, Кембридж университетінің бағдарламасы жаңа формациялы мұғалім қалыптастыруға бағдарлайды. Ал, ол мұғалім – оқушымен де, ата-анамен де, мектеп ұжымымен де, жалпы өмірде оңай қарым-қатынасқа түсіп, жан-жағын сәулелендіреді. Ұлы ағылшын ағартушысы Ульям Уорд айтқандай:

*«Жай мұғалім хабарлайды,
Жақсы мұғалім түсіндіреді,
Керемет мұғалім көрсетеді,*

Ұлы мұғалім шабыттандырады», – деген екен. Ендеше, еліміздің білім беру жүйесі – жетілдірудің дұрыс жолында, ұлы мұғалімдерді тәрбиелеу үстінде.

Әдебиеттер

1. Нағымжанова Қ. *Инновациялық технологияның құрылымы* / Қ. Нағымжанова. – Алматы: Өркен, 2007.
2. Ермағамбетова М.Қ. *Мұғалім жұмысындағы жаңашылдық – білімнің жаңа сапасы* / М.Қ. Ермағамбетова. – Астана: 2012.
3. Касмуханова Г.М. *Жаңа форматтағы біліктілік арттыру курсы құзіреттілікке бағытталған білім беру құралы ретінде* / Г.М. Касмуханова. – Астана, 2012.
4. *Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы*. – Астана, 2004. – 28 б.

Эффективность и перспектива курсов повышения квалификаций по программе Кембриджского университета

А.М. Асылбекова
учитель казахского языка и литературы,
средняя общеобразовательная школа №21, г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

Статья о новых технологиях. Рассматривается вопрос об эффективном использовании на уроках семи модулей. Об особенностях и значениях работ, используемых учащимися на уроках.

Ключевые слова: технология, модуль, уровневые задания, компетентность.

The effectivity and perspective courses of raising qualification of Cambridge University Programme

A.M. Asylbekova
Teacher of Kazakh language and literature
Secondary school №21, Pavlodar city, Kazakhstan

Summary

This article is about new technologies. The question of effective using of 7 modules at the lessons is considered. And also the peculiarities and meaning of works have to be used at the lessons by pupils.

Keywords: technology, module, levels tasks, competent

УДК 159.9

СТРУКТУРА ДЕТЕРМИНАНТ ПСИХИЧЕСКОГО:
К ИЗЛОЖЕНИЮ ВВОДНЫХ ТЕМ КУРСА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Н.С. Шадрин

*доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,
Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

В статье рассматривается психологическая структура мира человека. Выделяются его уровни (мир индивида, мир субъекта и мир личности) и его базовые детерминанты (мотив, образ, общение и деятельность). На этой основе предлагаются некоторые новации в изложении психологии для студентов.

Ключевые слова: мир человека, события, детерминанты психики, мотив, образ, общение, деятельность, преподавание психологии.

Проблему мира человека, личности (включая такие его ипостаси, как «жизненный мир», «внутренний мир») не отнесешь к числу второстепенных. В.А. Мазилев и В.Д. Шадрин считают возможным говорить о психологии, как науке о внутреннем мире личности, С.Д. Смирнов же связывает «образ мира» с объектом психологии.

Нередко высказывается точка зрения, что вопрос о едином научном понимании предмета психологии не может быть решен даже в перспективе. (С.Д. Смирнов, Т.В. Корнилова, М.С. Гусельцева и др. российские психологи.)

На наш взгляд, сейчас наблюдается дезинтегративный кризис психологии, попыткой завуалирования которого как раз и является взгляд на «полипарадигмальный» характер психологии и отставание принципа безбрежного «методологического плюрализма» психологических концепций и систем. В виду важности четкого раскрытия темы «предмет психологии» в курсе общей психологии для студентов специальностей «психология» и «психология и педагогика» такая позиция не может быть принята, не говоря уже о довольно обоснованной критике идеи «полипарадигмальности» такими методологами, как В.А. Мазилев, Е.Е. Соколова, В.В. Козлов, частично А.В. Юревич, которые настаивают на возможности интеграции психологического знания и единого понимания предмета этой науки. В связи с этим можно напомнить, что, согласно А.В. Юревичу, каждый студент, изучающий

психологию (на наш взгляд, так же и любой вдумчивый преподаватель-психолог), является «стихийным интегратором» психологического знания.

Заявленная проблема значима также и для психодиагностики, ибо ее важной задачей является выявление (совместно с общей психологией) того, что вообще мы можем предметно изучать в психике человека (А.А. Бодалев, В.В. Столин), для чего нужно знать структуру внутреннего мира человека, состав и характер базовых детерминант психического. В решении данного комплекса вопросов хотя бы абрисная обрисовка предмета психологии (как науки о внутреннем мире человека) через систему ее базовых категорий (начало чему положил М.Г. Ярошевский) обретает ключевое значение.

Зададимся сперва вопросом: что представляет собой «мир» вообще (в любой его форме)? С излагаемых позиций *мир* всегда предстает как *пространство* событий и лежащих в их основе *детерминаций* определенного типа [4, с. 295; 5, с. 36-43]. Соответственно, внутренний мир человека, личности как предмет психологии может быть определен как *пространство психологических событий и явлений, разыгрывающихся на основе таких базовых детерминант психического, как мотивы, образы, формы общения и деятельности*. Эти базовые детерминанты (к их числу принадлежит и сама личность) в свое время выделил М.Г. Ярошевский, попытавшись таким образом осмыслить предмет психологии [8, с. 17].

Хотелось бы остановить наше внимание на понятии *события* в его психологической ипостаси. В рамках *антропологического подхода в психологии* и связанного с ним биографического метода *феномен события* становится важной характеристикой «жизненного пути» человека (Ш. Бюлер, Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова) [1; 3]. Он также весьма значим в философии М. Бубера (см. его работу «События и встречи»), у М.М. Бахтина и выступает одним из центральных понятий *онтопсихологии* (В.В. Знаков). Выступая важной составляющей *жизни* личности, феномен «события» не может быть устранен и из анализа внутреннего мира личности, и человека в целом.

По Н.А. Логиновой, вычленяются «события среды», «события-впечатления», «события-встречи», «события-поступки» и т.д. [3, с. 76-79]. Жизненный путь, состоящий из ряда событий, мыслится у Б.Г. Ананьева в «пространстве и времени онтогенеза» [1, с. 134]. Специфика же *психологических событий* (соотносимых с «переживаниями» у Дильтея и Шпрангера) в том, что они, выступая как *внутренний аспект* осуществления жизненных событий (аспект их регуляции, интеграции и т.д.), разыгрываются во внутреннем мире человека на основе таких базовых психологических детерминант, как *мотивы, образы, формы деятельности и общения*.

С излагаемых позиций *внутренний мир человека в целом* представим как

единство трех взаимосвязанных уровней миров, в которых упомянутые выше базовые детерминанты имеют несколько различный характер.

Согласно В.И. Кабрину, это *мир индивида, мир субъекта и мир личности* (впрочем, к этому он добавляет также и мир человека, как организма, особый статус которого у него не вполне ясен [2]). Это членение опирается на идеи Б.Г. Ананьева о том, что в плоскости психологического анализа активности человека как *субъекта жизни* он выступает (на разных уровнях этой активности) как *индивид*, как *субъект* деятельности и как *личность*.

Поскольку *характер* указанных базовых детерминант во всех этих мирах различен, то схематически это можно отразить в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1. Внутренний мир человека, его базовые психологические детерминанты и их основные уровни

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ЧЕЛОВЕКА

Уровни жизни и активности человека	Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней индивидуальной жизни				Уровни миров человека
Личность	Мотивы 3	Образы 3	Общение 3	Действие 3	Мир личности
Субъект деятельности	Мотивы 2	Образы 2	Общение 2	Действие 2	Мир субъекта деятельности
Индивид	Мотивы 1	Образы 1	Общение 1	Действие 1	Мир индивида

БИОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Помимо определения **состава** базовых детерминант психического важнейшей методологической задачей общей психологии является также выявление **характера действия этих детерминант** в сложно-расчлененном мире человека. Так, неклассическая физика четко проясняет отличительные особенности действия физических детерминаций в *макро-мире* (жесткая детерминация) и в *микро-мире* (детерминация вероятностного типа).

Прежде всего, на всех указанных уровнях различна уже *сама природа* базовых психологических детерминаций. Так, их содержание и направленность **на уровне мира субъекта и мира личности** «вычерпывается» в процессе развития из «большого» мира-пространства *культуры*. Причем интересно, что это «вычерпывание» происходит *в ходе разыгрывания самих детерминаций внутреннего мира* (психика развивается в общении и деятельности, но свою роль здесь играют и образы, и мотивы и т.д.).

Важная роль здесь принадлежит процессам интериоризации и экстериоризации. Но *культура* не является источником жестких детерминаций, выступая как «*приглашающая сила*» (В.П. Зинченко) для человека как субъекта и как личности и не определяя в его психической активности на 100% ничего. (В этом же плане А.Г. Асмолов говорит о присутствии «механизмов неопределенности» в культуре.)

Что касается **мира индивида**, то он сопрягается с *биологическим миром-пространством существования человека* как организма, со средой его обитания (в настоящее время сильно трансформированной техногенными воздействиями, но все еще пригодной для жизни человека на биологическом уровне), с механизмами *реагирования* на ее факторы (включая роль мозга и коры). Несколько особую *природу* здесь имеют такие детерминанты, как *мотивы* поведения (они могут выступать здесь как биологические потребности, механизмы которых на организменном уровне связаны с реакцией активации, разворачивающейся из подкорковых «центров голода» и т.д.), а также *образы*, выступающие тут, скорее, *сигналами*, например, «первыми» сигналами или «вторыми» сигналами, по И.П. Павлову и т.д.

В целом действие всех детерминант на уровне мира индивида имеет достаточно *жесткий* характер. (В силу этого психологи стремились отграничить психологию от естественных наук, акцентировали ее *гуманитарный характер*, а также *аспекты свободы* поведения и всей активности человека, возможности его выхода на механизмы *само-детерминации*, которые, впрочем, имеют свой особый *генезис* и, соответственно, используются в полной мере далеко не всеми людьми.)

Смысл вышеприведенной таблицы (в которой фактически содержится сетка категорий психологии, знакомство с которыми может стать задачей первой части введения в психологию) в том, что она стимулирует ответ на вопрос о *специфике всех базовых детерминант психического* (мотив, образ, общение и действие) на каждом из трех уровней мира человека.

Если говорить о *мотивах*, то специфика действия *мотива в мире индивида* может осмысливаться в аспекте *анатомо-физиологических механизмов мотивации* – роль «центр голода» в гипоталамусе, реагирующего на концентрацию уровня белка в крови, особых подкорковых «центров рая» и «центров ада», а также «блока активации» в целом в регуляции активности человека. Обусловленные этими механизмами физиологические потребности (они «отражаются» в значительно преобразованном виде и на личностном уровне) являются «настоятельными, внутренними и гомеостатичными» (Люсьен Сэв) и, как и остальные детерминанты индивидуального уровня, отвечают критериям *жесткой* детерминации, раскрытой в *классической психологии* (автоматизм действия рефлексов, по Р. Декарту и т.д.).

Мотив на уровне мира субъекта выступает уже как *мотив конкретного вида профессиональной деятельности*, как профессионально-заданная мотивация, содержание которой определяется *требованиями* деятельности, а также *предметными условиями* ее осуществления (так, мотивы деятельности в профессиях типа «человек – человек» отличаются от мотивов, реализующихся в профессиональной деятельности типа «человек – природа» и т.д.)

Мотив же на уровне мира личности предполагает *увязку ряда мотивов* (доминирующие, подчиненные, ситуативные мотивы, отсюда феномен направленности и т.д.), а также глубинную связь мотива с более или менее масштабными *формами активно-деятельного существования личности в социуме* (экзистенциальный и ко-экзистенциальный аспект мотивации).

При этом *мотивы-потребности* (физиологические, материально-бытовые и пр.), связанные с поддержанием и воспроизводством локального, «фактического», в терминах экзистенциализма, существования личности *не исчерпывают* всех уровней мотивации личности! Более высокие уровни мотивации проявляются, например, в *конвенциональных нормах* (правовых, профессиональных, нормах повседневного этикета и т.д.), а особенно в *мотивах-ценностях*, предполагающих выход на «бытие-в-мире-миров».

Далее, *в мире индивида образ* осмысливается, скорее, как «сигнал», запускающий (во многом автоматически) какую-то реакцию (речь тут может идти о сигналах первой сигнальной системы, по И.П. Павлову).

В субъектном же мире образ выступает как образ ситуации или предмета деятельности и даже как образ самого 3-мерного пространства, в личностном – гораздо более широко как «образ мира или его фрагментов», включая сюда и сложный социальный мир [6, с. 160]. При этом *неклассическая психология* (в лице той же культурно-деятельностной психологии) хорошо раскрыла значимость интериоризации «сенсорных эталонов» (заданных и циркулирующих в «большом» мире культуры) в генезисе образов.

Естественно, что в мире индивида, субъекта и личности по-разному действует, что очень важно, и детерминанта *общения*.

Так, *в мире индивида общение* выступает со стороны анатомо-физиологических механизмов функционирования речевой деятельности (роль центров Брока, Вернике и т.д.), а также механизмов реагирования на второсигнальные раздражители у человека и т.п.

Впрочем, в мире индивида как такового (новорожденный до 40 дней) общения нет, хотя можно говорить о врожденной потребности в общении (М.И. Лисина) и сигнализировании ребенком своих физиологических состояний (плач, выразительные движения и т.д.). Лишь в конце новорожденности появляются особые ре-

акции ребенка на лицо взрослого – так называемый «комплекс оживления», – который расценивают как элементарную форму эмоционального общения ребенка и взрослого.

Используя принцип отраженности и «представленности» друг в друге различных уровней мира человека (В.И. Кабрин), мы полагаем, что указанные центры речи, а также механизмы второй сигнальной системы «активизируются» и «задействуются» лишь на стадии преобразования индивида в субъект деятельности. Не только детерминанта общения, но и другие детерминанты субъектного и личностного уровней как-то «завязаны» в процессе их реализации на механизмах (детерминациях) индивидуального уровня (значительно «усложненных» по сравнению со стадией новорожденности), выступающих в качестве природных *предпосылок, а не оснований*.

При этом в субъектном мире общение теряет характер реакции на сигнал, идущий от другого, выступая не только в виде обмена оперативной информацией, но и в форме координации действий людей в ходе их совместно-разделенной деятельности (интерактивная сторона общения).

Наконец, в *мире личностной регуляции*, где широко представлена *интегративная* (В.А. Ганзен) функция психики, предполагающая «вписывание» личностного существования в формы совместного социального бытия людей, можно говорить, на наш взгляд, не только о *перцептивной*, но и о *ко-экзистенциальной стороне* общения. Последняя обеспечивает все большее приобщение мира личности к другим личностным и социокультурным мирам и *позволяет реализовать существование личности как ее со-существование* (М. Бубер), воплотить все более соучастную позицию личности в социальном бытии вплоть до достижения ответственного *бытия-в-мире-миров* (или «бытия-события», по М.М. Бахтину).

При этом *ко-экзистенциальный аспект общения* предполагает обмен некими коммуникативными посланиями (знаково-зафиксированными посланиями) для установления «взаимного проникновения» двух личностных миров на базе их обращения к символически зафиксированному *опыту совместного существования в социуме* (зафиксированный в культуре опыт со-существования в различных группах и т.д.), в пределе же – к родовому опыту «бытия-события» (М.М. Бахтин). Здесь как бы заключается некий «договор», основанный на взаимном дополнении двух личностных миров, обычно завязанных на существование в каких-то социокультурных общностях (расширение «моего» мира в сторону мира другого!), который предполагает в дальнейшем известное со-действие, со-понимание, со-переживание и т.д. двух личностей. Ко-экзистенциальное общение на его высших уровнях предполагает обращение к знаково-зафиксированным формам упомянутого опыта *родового бытия-события*. Их мы могли бы назвать «эмоциональными знаками (сим-

волами) совместного бытия», которые могут присутствовать, например, в художественных образах. Здесь выражается тот «**пространственный**» аспект общения, когда достигается все большая интеграция конкретного личностного мира в более общий контекст «мира культурно-ментальных миров».

Одновременно, учитывая роль **временных** (в том числе *исторических*) параметров личностных и субъектных миров, можно говорить о *трансляции в ходе общения знаково-зафиксированного культурного опыта поведения в исторической цепи поколений*. Это обогащающее мир человека (на его личностном и субъектном уровнях) общение учителя и ученика, взрослого и ребенка, старшего и младшего и т.д. Его механизмы осмыслены в *неклассической* культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Наконец, поставим еще один вопрос: в чем **специфика собственно личностной регуляции** детерминант внутреннего мира (регуляция мотивации личности, ее образов мира, форм общения и деятельности и т.д.) по сравнению, например, с **субъектной** их регуляцией (или же **индивидуальной**)?

Надо сказать, что вопрос о *различиях собственно личностной, субъектной и индивидуальной регуляции в психологии не только не решен, но даже толком не поставлен*. Вообще, имеется путаница психологов в таких базовых понятиях, как *индивид, субъект и личность*, которую В.П. Зинченко верно назвал «блужданием в трех соснах». Внедрение такой путаницы в формируемое в высшей школе профессиональное мышление будущих психологов, конечно, крайне нежелательно.

В целом **личностная регуляция**, по-видимому, выступает как **личностно-смысловая и волевая регуляция**. При этом имеется в виду «проникновение» *глубинных* личностных смыслов существования отдельного человека не только в область мотивов, которые становятся именно *мотивами-смыслами* в противоположность *мотивам-стимулам* (А.Н. Леонтьев), но и в сферу образов мира или его фрагментов, а также в сферу *общения и действия* (личностный смысл деятельности).

Субъектная же регуляция проявляется как **произвольная или же непроизвольная регуляция внешней и внутренней деятельности человека**. Например, произвольное внимание концентрирует внимание на предмете деятельности, что является условием задачи ее успешного осуществления конкретным субъектом. Непроизвольная регуляция в какой-то мере тяготеет также к уровню *индивидуальной регуляции*. Потеря (или ослабление) личностной регуляции мира человека и его редукция к субъектной и даже индивидуальной регуляции есть важный симптом *отчуждения личности*.

Возможно, упомянутые взаимопереходы личностной, субъектной и индивидуальной регуляции можно осмыслить с позиций введения *понятия индивидуально-*

сти (если хотите, «интегральной индивидуальности»). Последняя, по-видимому, координирует (в каком-то «индивидуальном стиле») переходы активности человека на индивидуальном, субъектном и личностном уровне миров (при доминирующей роли личностного уровня!). К такому пониманию индивидуальности был близок Б.Г. Ананьев, акцентировавший ее особую роль для психологии. С другой стороны, субъективно, для самого человека, его роль как единой, универсальной регулирующей и интегрирующей инстанции (на всех уровнях его активности!) *осознается* в феноменах *Я* и «образа *Я*». Осмысление этой проблематики студентами возможно при изучении темы «Самосознание» как одной из приоритетных тем введения в общую психологию.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания* / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Кабрин В. И. *Антропологическая судьба субъекта* / В.И. Кабрин // *Методология и история психологии*. – 2010. – № 1. – С. 52-69.
3. Логина Н.А. *Психобиографический метод исследования и коррекции личности* / Н.А. Логина. – Алматы: Казак университеті, 2001. – 172 с.
4. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
5. Шадрин Н. С. *Потерянный и возвращенный мир: об отчуждении личности и путях его преодоления: монография* / Н.С. Шадрин. – Омск: ОмГТУ, 2014. – 124 с.
6. Шадрин Н.С. *Мир личности и проблемы интеграции ее деятельного существования в многообразие культурно-ментальных миров* / Н.С. Шадрин // *Наука и мир*. – 2014. – №9. – С.159-165.
7. Шадрин Н.С. *Дезинтеграция психологического знания как препятствие анализу отчуждения личности и поиску практических путей его преодоления* / Н.С. Шадрин // *Взаимоотношения исследовательской и практической психологии* / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: ИП РАН, 2015. – С. 494-537.
8. Ярошевский М.Г. *История психологии* / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

Психиканың базалық детерминанттар қурылымы: жалпы психология курсының кіріспе тақырыптарым түсіндіруде

Н.С. Шадрин
психология ғылымдарының докторы
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының профессоры
Павлодар қ., Қазақстан

Аңдатпа

Мақалада адам әлемінің психологиялық құрылымы қарастырылады. Оның деңгейлері (индивид әлемі, субъект пен тұлғаның әлемі) және базалық детерминанттары (түрткі, бейне, қарым-қатынас және іс-әрекет). Осы негізде студенттерге психологияны түсіндірудегі кейбір инновациялар ұсынылады.

Тірек сөздер: адам әлемі, оқиғалар, психиканың детерминанттары, түрткі, бейне, қарым-қатынас, іс-әрекет, психологияны оқыту.

The structure of determination of the psyche: to the question of the exposition of primer themes of general psychology

N.S. Shadrin

doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan

Summary

Psychological structure of the world of man is shown in the article. His elevens (world of individual, world of subject and world of personality) and his base determinations (motif, edge, communication and activity) are found. On this base some innovations on the exposition of the psychology for students are pretext.

Keyworlds: the world of man, events, determinations of the psyche, motif, edge, communication, activity, exposition of psychology

УДК 159.923.5

ТҰЛҒА БОЙЫНДАҒЫ ЖАН КҮЙЗЕЛІСІН ЖЕҢУДІҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

М.Б. Исаева

ИнЕУ магистранты, Павлодар, Қазақстан

Аңдатпа

Мақалада тұлға бойындағы жан күйзелісін жеңудің жолдары психологиялық негізінде ашылып көрсетілген.

Тірек сөздер: әлеуметтік-мәдени-когнитивтік тәсіл, синергетикалық тәсіл, тұлға, жан күйзеліс, психологиялық негіз.

Жан қуаттардың күрделі ағымын аңғару үшін оларды белгілі топтарға жіктеу керек. Мұны жан қуаттарының топтастырылуы деп атайды. Адамзат жаңа заман өміріне, ғылыми техниканың информациялық жасанды табиғатқа бейімделуде. Адам өмірге бейімді болғысы келсе, ол өзінің дене құрылымын, сана-сезімін, ақыл ойын соған жаттықтыра, шынықтыра түсуі қажет. Бұлар адамның сезім дүниесімен, санасымен, ақыл-ойымен атқарылады. Адам жанының әр түрлі қасиеттері, ауыртпашылықтар мен қиыншылықтар үстінде сан қилы қозғалыстарға түседі. Оны жан дүниесіндегі қозғалыстың сыр-сипаты адамның жеке басына түсетін ауыртпашылықтарды жеңу үстіндегі күрес кезіндегі жағдайларын және осы күрес үстінде ауыртпашылықтарды пәрменді жеңу үшін жан дүниесін қалай шынықтырудың тәсілдерін баяндау осы жұмыстың негізгі мазмұны болмақшы.

1936 ж. Ганс Сельенің ойынша стресс ағзаның өзін-өзі сақтайтын және стрессорға реакция үшін ресурстарды мобилизациялайтын гомеостатикалық модель болып табылады. Ағзаға әсер ететін барлық агенттерді екіге бөлді, ол спецификалық (тұмау вирусы тұмауды тудырады) және жалпы адаптациялық синдром түрінде көрінетін спецификалық емес стереотиптік эффектілер. Бұл синдром өзінің дамуында үш сатыдан өтеді: 1) мазасыздану реакциясы; 2) резистанция сатысы және 3) қажу сатысы. Селье ағзаның гомеостатикалық механизмдерінің адаптациялық құрылуы негізінде мобилизацияланатын адаптациялық энергия түсінігін енгізді. Қажу Селье бойынша ол қайтарылмайтын және ағзаның қартаюына, жойылуына алып келеді. Жалпы адаптациялық синдромның психикалық көрінуіне эмоционалды стресс деген стресті бастан өткізетін аффективті бастан кешу және адам ағзасын қолайсыз өзгерістерге алып келеді. Экстремалды және бұзушы факторлардың әсерінен стрестік реакциялық эмоционалды аппарат бірінші қосылады, ал бұл кез келген мақсатқа бағытталған мінез-құлықтық актімен байланысты. Осының салдарынан мінез-құлықтық реакцияны реттейтін вегетативті функционалды жүйелер және олардың спецификалық эндокриндік камтамасыз етілу белсендендіріледі. Стресстік ситуацияны жеңе алмаған жағдайда шиеленістік күй пайда болады да ағзаның алғашқы гормоналды өзгеріске алып келеді, бұл ағзадағы гомеосазды бұзады. Кейбір жағдайларда қиындықты жеңуге ағзаның мобилизациялануының орнына, стресс қауіпті бұзылыстардың себебі болуы мүмкін. Бірнеше рет қайталануынан немесе өмірлік қиындықтармен байланысты аффективті реакциялардың жалғасуынан эмоционалды қозу тұрып қалған стационарлы форманы қабылдауы мүмкін. Мұндай жағдайларда ситуация қалыпқа келсе де тұрып қалған эмоционалды қозу әлсіремейді. Ол вегетативті жүйке жүйсін белсендендіріп, сол арқылы ішкі органдарды және жүйенің жұмысының бұзылуына алып келеді. Егер ағзада әлсіз буындар болса, олар аурудың қалыптасуының негізі бола алады. Эмоционалды стрестен пайда

болған мидың нейрофизиологиялық реттелуінің түрлі құрылымындағы алғашқы бұзылыстар, жүрек тамыр жүйесінің, асқазан-ішек жұмысының қалыпты жұмыс істеуін өзгертеді, қан жүйесінің өзгеруіне, иммундық жүйенің бұзылуына әкеледі. Эмоционалды стрестер өзінің пайдаболуына әлеуметтік болып табылады, және оған деген қарсы тұра алу адамдар да әр түрлі болып келеді. Қазіргі көзқарастар бойынша, стрессордың нәтижесінен физикалық бұзылыспен бірге психикалық сферада бұзылысқа ұшыраса, стресс травмалық болып табылады. Мұндай жағдайда концепциялар бойынша, өзіндік құрылымы, әлемнің когнитивтік моделі, аффективті сфера, неврологиялық механизмдер, ес жүйесі, үйренудің эмоционалды жолы бұзылады. Мұндай жағдайларда травмалық оқиғаға жататындар – күшті негативті салдарға ие экстремалды дағдарыстық ситуациялар, өзіне және жақындарына өмірлік қауіп төндіретін жағдайлар болып табылады.

Атақты шетел психологі Ганс Селье стрестің келесі сатыларын анықтады: әсерге тікелей реакция (мазасыздану сатысы), максимальды эффективті адаптация (ресистенттілік сатысы), адаптациялық процестің бұзылуы (қажу сатысы). Бұл сатылар кез келген адаптациялық процеске тән. Стресті тудыратын факторлардың бірі эмоционалды шиеленістік, ол адамның эндокриндік жүйесінің өзгеруіне әкеледі. Мысалы, клиникадағы науқастарды экстремалды зерттеуде, үнемі жүйкелік шиеленісте жүретін адамдар вирустық инфекцияны ауыр өткеретінін анықтаған. Мұндай жағдайларда білікті психологтің көмегі қажет.

Психикалық стрестің негізгі белгілері:

- 1) стресс – ағза мен орта арасындағы өзара әрекетті көрсетеді;
- 2) стресс – неғұрлым шиеленіскен күй, әдеттегі мотивациялық күйге қарағанда, ол өзінің пайда болуында қауіпті қабылдауын талап етеді,
- 3) стресс – қалыпты адаптациялық реакция.

«Адам-орта» тепе-теңдігінің бұзылуы, бұл индивидтің психикалық және физикалық ресурстарының жетіспеушілігі, өзекті қажеттіліктерін қанағаттандыра алмауының көзі қауіп болып табылады. Қауіп бұл: белгісіз қауіпті сезінуден, диффузды қауіптену және үрейді күту, белгісіз мазасыздану болып табылады.

Адекватты емес жағдайдан мазасыздану қарқындылығы және ұзақтығы бойынша, адаптациялық мінез-құлықтың қалыптасуына кедергі келтіреді, мінез-құлықтық интеграцияның бұзылуына және адам психикасының жалпы дезорганизациясына әкеледі.

Професор Березин психикалық адаптация процесіндегі элементтерді көрсететін мазасызданудың қатарларын көрсетті:

- 1) ішкі шиеленісті сезіну-қауіптің айқын белгісін көрсетпейді, тек оның жақындап келе жатқандығы туралы сигнал береді және рихани дискомфорт тудырады.

2) гиперстезиялық реакция – мазасыздану күшейеді, алғашқы нейтралды стимулдар негативті көрініске ие болады, ашуланушылық күшейеді.

3) өзіндік мазасыздану – орталық элемент болып болып табылады. Белгісіз қауіпті түйсінумен көрінеді. Негізгі белгілері: қауіпті анықтай алмау, оның пайда болу уақытын айта алмаушылық. Адекватты емес логикалық қайта өңдеу жиі байқалады, соның нәтижесін фактілердің жетіспеушілігінен дұрыс емес қорытынды шығарады.

4) қорқыныш – белгілі бір объектіге нақтыланған үрей. Дегенімен үреймен байланыстырылған объектілер үрейдің себебі болмауы да мүмкін, субъектіде үрейді белгілі бір әрекеттермен өзгертуге болады деген түсінік қалыптасады.

5) жақындап келе жатқан катастрофаның қайтпайтының түйсіну – мазасызданушылық бұзылыстың қарқындылығының өсуі субъектіні болған оқиғаны жою мүмкін еместігі жөнінде түсінік қалыптасады.

6) мазасыз-қорқыныштық қозу (тревожно-боязливое возбуждение) – үреймен пайда болған дезорганизация максимумға жетеді және мақсатқа бағытталған іс-әрекет мүмкіндігі жоғалады.

Әр адам өз өмірінде сан алуан қиыншылықтар мен ауыртпашылықтарды кездестіруі мүмкін. Олармен күресіп, соларды жеңумен өмір жолын кешеді. «Күрес деген өмір шарты: күрес тоқтаса, ол өмірдің өшкені», деген В.Г. Белинский: Алайда өмірде кездесетін қиыншылықтар адамның мінез-құлқына, іс-әрекетіне байланысы жоқ тысқары дүниенің себебінен пайда болатын сәтсіздіктер, апаттар, бақытсыз жағдайлар. Одан адамның басына ойламаған жағдайда кенеттен тап болады. Мұндай жағдайдың салдарынан оған тап болған адам әр түрлі күйге түседі. Өзінің жеке басының ерекшелігіне байланысты әр адамның жан дүниесінде әрқилы психологиялық сипат туады. Біреулер кенеттен туған бақытсыз жағдайда тілден айырылғандай мелшиетін болса, екінші біреулер дауыс көтерін жылайды. Үшіншісінің көз жасы көл болып еңіресе, төртіншісі ұстамдылық етіп, өзін-өзі ұстай біледі, бойын билеген дегбірсіздіктен тез құтылады. Әрине, кенеттен болсын, біртіндеп болсын адам басына тап болған ауыртпашылық оның жан дүниесіне дақ салмай әр адам әр түрлі жолмен арылады. Адам жанына түсетін мұндай жарақаттар психикалық жарақаттар, деп аталады. Психикалық жарақаттың ерекше бір қасиеті оның сырттан онша білінбей жан-дүниесінің терең түбінде жатуында.

Мұның бәрі әр адамның жеке мінездерінің ерекшеліктеріне байланысты. Дегенмен де, ауыртпашылықтар қай адамның болса да көңіл-күйіне салмақ түсірмей, із салмай қоймайды, тек оның әсері әркімге әр түрлі. Жан күйзелісі түрлі қарым-қатынас жағдайында пайда болып отыратын барлығымызға мәлім. Күйзеліс – (латын тілінен *conflictus* – күйзеліс) қарама – қарсы бағыттағы оппоненттердің, субъектілердің мақсаттарының, көзқарастарының, бағыттарының қарама-қай-

шылықтары. Шартты түрдегі шектеулер – адамдар арасында «конвенция» болған жағдайда пайда болады, яғни салт – дәстүр, ғұрып өзін қалай ұстау керектігін көрсетеді. Осыған сай жасы төмен жастар – үлкендерді үлгі тұтып, тыңдау керек, үлкендер – кішілерді үйретіп, көмектесу керек, күйеу бала қалыңдығын қамқорына алу керек, қалыңдық – басқа ер адамдарға көңіл аудармау керек, достар-бір-бірін сатпай, алдамау керек.

Эмоционалды шектеу – қарым-қатынас атмосферасының құрылуында анықталады. Егер әңгімелесушілер бір-бірін кездестіргенде жасанды қуаныш пен махаббатты сезінсе, онда олар қарым-қатынастағы бақытты минуттарды бұзбау үшін олар өздерінің уайымы мен проблемаларын жасырады. Егер серіктестер эмоционалды суық болса немесе бір-бірімен жауласқан болса, онда олар конфликтіні шектеуге тырысып, қарым-қатынаста масканы қолданады. Мұндай жағдайда әркім өзінің серіктесіне қуаныш сыйлауы өте сирек болады. Н.И. Шевандрин біздің эмоциямызға негізделген келесі кедергілерді көрсетіп берді: жек көру және жиренгіштік кедергісі – күнделікті өмірде жиі кездеседі. Қолайсыз иістер, тер қолдар, әңгімелесушіге тым жақын жүру әдеті – бұның бәрі қарым-қатынастағы серіктесінің жиренгіштік сезімін туғызады. Уайым мен қайғырудан пайда болатын қарым-қатынастағы кедергімен кезкелген адам кездеседі. Қайғырудың адам ойын өзіне аударатыны соншалық, ол адамның ойын басқа адамдарға бұру өте қиын. Қайғыруға себеп әдетте трагедиялық оқиғалар, өзінің жағдайына қанағаттанбаушылықтан, артық физикалық шаршауды сезінуден пайда болады. Қорқыныш кедергісі – тұлғалар арасындағы қарым-қатынаста кедергі жасайтын жеңуі қиын кедергілердің бірі. Кейбір адамдарда өмірлік қиын жағдайлардан қорқыныш тез туындайды. Қорқыныштың себептері түрлі болып кетуі мүмкін. Сіз бұл қорқыныш кедергісін жеңе алуыңыз, оны қаншалықты дұрыс шеше алуыңызға байланысты. Ұят пен кінә кедергісі – бұл басқа біреудің немесе өзіне деген қолайсыздықтан туатын кедергі. Ұят адамды сынау немесе жақтау кезінде пайда болады. Артық ұялушылықтан зардап шегетін және ұятқа мойынсынбайтын адамдар да бар. Өте төмен және өте жоғары кінәні сезіну адамдар арасындағы психологиялық қарым-қатынасты бұзады. Күштеу шектеулері туралы біз серіктестердің біреуі тұлғааралық қарым-қатынасқа дайын болса, басқасы қандай да бір себептер арқылы бұдан өтіп кетіп, вербальды немесе вербальды емес жолдарды қолдана отырып, өзінің серіктесін тура соны істеуге мәжбүрлеуінен көреміз. Қабылдау кедергісі – түсініксіз ойды айтуда, әңгімедегі ойдың дұрыс құрылмауы, т.б. жағдайда пайда болады.

Күйзеліс жағдайына байланысты мінез-құлық стильдерін анықтайтын Томас-Килменн торы

Өзіңіздің жеке қызығушылықтарыңызды қанағаттандыруға тырысатын іс-әрекетіңіз	Қарсыластық стилі		Бірлестік стилі	Белсенді әрекеттер
	–	Компромисс стилі	–	
	Күйзелістен кетіп қалу стилі	–	Бейімделу стилі	Енжарлы әрекеттер
	Жеке әрекеттесу	–	Бірігіп әрекеттесу	

Бұл тор өзіңіздің және кезкелген басқа адамның стилін анықтауға көмектеседі. Алдымен белсенді және енжарлы әрекеттер деп белгілеп қойған жақтан бастаңыз. Егер сіздің реакцияңыз енжарлы болса, онда сіз күйзелістен шығуға тырысасыз, ал егер де белсенді болса, онда сіз оны шешуге талпынасыз. Тордың екі бөлігін біріктіргенде, ортасындағы компромисс стилімен қоса бес стильден тұратын матрицаны аласыз. Ол бірдей деңгейде кооперативті және индивидуалды, сонымен бірге енжарлы және белсенді мінез-құлықты қамтиды.

Қарсыласу стратегиясында іскерлік әріптесіне қатысты басқарушылық әдісін пайдаланады, даулы сұрақта өз бағытын алға шығаруға талпынады, әріптесінің қарсыласқанына қарамастан мұны өзгенің қызығушылығын тастап, жоғары белсенділік танытады. Біріккен іс-әрекет жасау стратегиясында да басқарушы алдыңғы стратегиядағыдай әрекетіндегі сәттілікке ұмтылады, алайда, мұнда тек өзінің емес, сонымен бірге әріптесінің де қызығушылығы ескеріледі, сөйтіп жан күйзелісі көзқарастан қашушылық орын алады. Компромисс стратегиясында басқарушы әріптесімен пікір келісін реттеуге тырысады, әріптесінің қызығуларына назар аудара отырып, оның назарын өз жағына аударады. Бейімделу стратегиясында басқарушы басқарушылық мақсаттағы іс – әрекетінің нәтижелілігіне белсенділік танытпайды, бейтараптылық бағытын ұстанады.

Келесі – күйзелістің «эскалациялық» сипаты бұл – жан күйзелісі жағдайдың өрши түсуі, қарсыласына деген жек көріністің өсуі. Күйзелістің мұндай түрін шешу әсіресе қиын болатын, мұны шешудің негізгі тәсілі келісімге келу мұнда жетістікке жету үлкен қиыншылық тудырады. Продуктивті күйзеліс – көбінесе белгілі бір мәселеге байланысты түрлі көзқарастардың және оның шешілуінің түрлі жолдарының болуына байланысты. Мұндай жағдайда күйзеліс тың өзі мәселені түсінуді қалыптастырады.

Қорыта айтқанда, қарым-қатынастағы күйзелістер біздің өміріміздің түрлі қырлары мен формаларының әлеуметтік-экономикалық және техникалық дамуының ерекшеліктеріндегі және адамның еңбек іс-әрекетіндегі психологиялық білімдерінің рөлі арта түсуде.

Әдебиеттер

1. Маслоу А. *Мотивация и личность* / А. Маслоу. – М., 1998. – 467 с.
2. Леонтьев А. А. *Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций* / А.А. Леонтьев. – М.: МГУ, 1999.
3. Жарықбаев Қ. *Психология: оқулық* / Қ. Жарықбаев. – Алматы: Білім, 1994.

Психологическая основа преодоления стресса у личности

М.Б. Исаева
магистрант ИнЕУ, г. Павлодар, Казахстан

Аннотация

В данной статье рассматривается психологическая основа преодоления стресса у личности.

Ключевые слова: социокультурно-когнитивный подход, синергетический подход, психологическая основа, стресс, личность.

Psychological basis of stress management of personality

M. Issayeva
master student of InEU, Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In this article psychological basis is examined overcoming of stress at personality.

Keywords: Socio-cognitive approach, synergetic approach, psychological basis, stress, personality.

УДК 159.923

ЦЕННОСТИ КАК ФОРМЫ МОТИВОВ И ИХ ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ

Н.С. Шадрин

*доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,
Павлодарский государственный педагогический институт,
г. Павлодар, Казахстан*

Ф.К. Нургазина

*студент факультета педагогики и спорта
Павлодарского государственного педагогического института,
г. Павлодар, Казахстан*

Аннотация

Личностные ценности рассматриваются как особая форма мотивации. В статье анализируются основные функции ценностей и их виды. Обращается особое внимание на смыслообразующую функцию ценностей.

Ключевые слова: ценности, мотивы, виды ценностей, функции ценностей, смыслообразующая функция ценностей.

Проблемой нашего исследования является специфика личностных ценностей как формы мотивации и характеристика их основных функций, которая в целостном виде психологами практически не давалась. Данная проблема имеет определенную теоретическую значимость, поскольку само понимание ценностей в работах современных авторов достаточно запутано и противоречиво. Даже наиболее широкоизвестные тесты на изучение «ценностных ориентаций» М. Рокича и Ш. Шварца и лежащие в их основе теоретические представления о ценностях критиковались Д.А. Леонтьевым, М.С. Каганом, Н.С. Шадриним и др. Кроме того, изучение данной проблемы значимо еще и потому, что в советский период проблема ценностей находилась под идеологическим запретом («буржуазная теория ценностей»), а их «заместителем» были духовные потребности. Практическая же значимость работы состоит в том, что формирование ценностей личности может стать одним из путей преодоления суицидальных наклонностей, связанных с потерей смысла жизни личности и с ее отчуждением.

Ценности следует рассматривать как особый вид мотивов. *Мотив* (от латинского слова *moveo* – «двигаю») – это то, что побуждает деятельность человека и направляет ее в определенное русло, то, ради чего она совершается. Виды мотивов

вов и их функции весьма многообразны; учет их особенностей имеет первостепенное значение для правильной ориентации воспитательного процесса, так как воспитание во многом сводится к формированию мотивационно-потребностной сферы личности.

Советские психологи традиционно выделяли две большие группы мотивов: 1) *неосознанные* мотивы (они осуществляют функцию побуждения и регуляции деятельности, выступают ее стимулами и т.д., но не осознаются человеком); 2) *осознанные* мотивы (интересы, убеждения, идеалы и т.д.).

А.Н. Леонтьев в своей теории личности выделял еще две большие группы мотивов, с точки зрения преобладания той или иной функции мотивов: *мотивы-стимулы* (они лишь стимулируют деятельность человека, заставляют его быть более активным и т.д.) и *мотивы-смыслы* (придают деятельности человека личностный смысл).

Функции мотивов. Вслед за А.Н. Леонтьевым, В.Г. Леонтьевым [1], А.Б. Орловым [2], Е.П. Ильиным и другими авторами мы выделяем следующие функции мотивов: *функция активации* деятельности или *стимулирующая функция*; *функция направленности* (состоит в том, что мотивы направляют деятельность в определенное русло, задают стержневое направление, «вектор» активности человека); *функция побуждения* деятельности; *смыслообразующая функция* (состоит в придании деятельности личностного смысла, понимаемого, по А.Н. Леонтьеву, как соотношение мотива и цели деятельности); *интегративная функция* мотивов (она является формой интегративной функции психики в целом, выделяемой В.А. Ганзеном) [3, с. 27-28].

В.Г. Леонтьев вычленяет также еще одну функцию мотивов, обычно не упоминаемую другими психологами, – *целемоделирующую* [1].

Как уже отмечалось, *ценности* – это мотивы достаточно высокого уровня развития, близкие к идеалам. Эту мысль дважды высказывал в свое время А.Ф. Лазурский в своей работе «Классификация личностей».

Согласно психологическому словарю А.Л. Свенцицкого, ценности – это «свойства разного рода объектов и явлений, которые делают их желаемыми, значимыми для людей» [4, с. 474]. По-видимому, это определение взято из «Большого толкового психологического словаря» А. Ребера, где ценности определяются как «качества или свойства предмета, которые делают его полезным, желанным, ценным» [5, с. 459]. Также Свенцицкий относит к ценностям социально одобряемые *установки и нормы* поведения.

Такое понимание ценностей представляется на данном этапе не совсем корректным. Ведь психология как наука не занимается качествами объектов, делающими их ценными (этим может заниматься культурология) или полезными.

Автор словаря явно не учитывает идею М.С. Кагана о том, что ресурсы, средства, любые физические объекты и материальные блага не могут выступать в качестве ценностей, несмотря на то, что они могут быть, конечно, желательными и полезными. По мысли М.С. Кагана, «утилитарная оценка (суждение типа «этот предмет мне полезен») и отнесение его к ценности ... два различных подхода к действительности» [6, с. 81]. Он подчёркивает, что надо различать ценностные оценки и оценки иного рода – познавательные и утилитарные [6, с. 79].

В то же время отличаются между собой не только ценности и полезность предметов, но также ценности и истина, которая, оказывается, тоже не может быть ценностью. Ещё Б. Рассел отмечал, что ценность не имеет отношение к истине или лжи. По словам М.С. Кагана, «включение истины в разряд ценностей правомерно либо для религиозного сознания ... либо для сциентического рационализма, который поклоняется знанию законов природы независимо от того, какие трагические последствия для человечества может иметь реализация этих мыслей (скажем, в геной инженерии)» [6, с. 71].

Уже у А. Маслоу мы отчетливо видим понимание ценностей, как вида мотивационных образований. Он предлагает знаменитую пирамиду потребностей, которую следовало бы назвать, скорее, *пирамидой мотивационных образований*, на первом уровне которой находятся мотивы-потребности (физиологические и т.д.), а на высшем уровне – мотивы-ценности, благодаря которым происходит самоактуализация личности. Также на этом уровне находятся познавательные и эстетические потребности, на наш взгляд, производные от соответствующих ценностей. В целом эта пирамида выглядит так (рисунок 1) [7, с. 63-68]:



Рисунок 1 – Пирамида мотивационных образований А. Маслоу

* ПСА – потребности в самоактуализации (ценности, познавательные и эстетические потребности)

Понимание ценностей как мотивационных образований присутствует и у Д.А. Леонтьева. В работе «Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности» он приводит таблицу, в которой, в духе идей А. Маслоу, с самого начала подчеркивает различие между мотивами-потребностями (включая физиологические потребности) и мотивами-ценностями [8, с. 228] (см. табл. 1).

Таблица 1. Различия между потребностями и личностными ценностями (по Д.А. Леонтьеву)

	Потребности	Личностные ценности
1. Источник	Индивидуальные отношения «Я» с миром	Коллективный опыт социальной общности
2. Относительная значимость и побудительная сила	Постоянно меняется	Неизменна
3. Зависимость от момента	Сильно зависят	Не зависят
4. Субъективная локализация	«Внутри»	«Снаружи»
5. Характер воздействия	«Толкают»	«Притягивают»
6. Куда направляют	На желательное состояние	В желательном направлении
7. Насыщение и дезактуализация	Временно возможна	Невозможна
8. Форма репрезентации	Связи с объективными условиями жизни	Идеал (модель должного)
9. Критерии необходимости	Индивидуальные	Социальные (общие)

Из концепции ценностей Д.А. Леонтьева следует, что понятие ценностей надо отличать от понятий «мнение», «установка», «убеждение», «верование» и так далее, чего не учитывают критикуемые нами авторы. Такое понимание Д.А. Леонтьев находит, например, у М. Рокича. Отметая это понимание, Д.А. Леонтьев пишет: «Так понимаемые ценности не обладают самостоятельной побудительной силой, черпая ее из каких-то иных источников» [8, с. 223].

Действительно, любое мнение, верование, представление незначимо само по себе, здесь важно то, что человек верит во что-то. Получается, что сама вера не является ценностью, а ценностью является то, во что человек верит. Эта позиция содержит явные противоречия. По Д.А. Леонтьеву, «рассмотрение ценностей и установок как однопорядковых образований противоречит представлениям об особом статусе, месте и роли ценностей в человеческой жизни», характерным как для обыденного сознания, так и для большинства подходов к проблеме ценностей. [8, с. 224]. Вызывает определенное возражение не только общее понимание ценностей у М. Рокича и Ш. Шварца, но и сама попытка разработки ими некоего теста на «ценностные ориентации». Ведь, по А. Маслоу, в составе населения присутствуют

не более 1% ценностно-ориентированных личностей. Но «идеология любого теста-опросника такова, что исследуемый признак предполагается наличествующим (хотя и в разной мере) у 100% испытуемых, а не у 1%» [9, с. 8].

Также Д.А. Леонтьев четко различает *ценности* и *потребности*. Он говорит о том, что потребности представляют собой форму непосредственных жизненных отношений индивида с миром. Они действуют «здесь-и-теперь», отражая текущее состояние этих динамичных и постоянно меняющихся отношений. Через потребности человек как бы переживает свои отношения с миром «один на один», через ценности он переживает свою принадлежность к социальному целому. Поэтому Д.А. Леонтьев пишет: «*в своих потребностях человек всегда одинок, в ценностях, напротив, он всегда не один*» [8, с. 226]. Если потребности представляют в структуре мотивации нечто живое, динамичное, ситуативно изменчивое, то ценности — стабильное, «вечное» (даже «абсолютное»), не зависящее от ситуации.

По Д.А. Леонтьеву, реализация потребности и осуществление релевантной ей деятельности приводит к *временному насыщению* и *дезактуализации потребности*. Иной характер имеют ценности. Хотя, по словам этого автора, существуют релевантные любой ценности деяния и произведения, ни одно из них, или их совокупность, *не может насытить и дезактуализировать ценность* даже на короткое время [8, с. 227].

Если регулирующее действие потребностей выражается в задании некоторого *целевого состояния*, в принципе достижимого, то регулирующее действие ценностей выражается в задании *вектора деятельности, который направлен в бесконечность* (Д.А. Леонтьев, Ю.А. Борисов, И.А. Кудрявцев). Деятельность может соответствовать или не соответствовать этому вектору, но он не завершается конкретной достижимой целью, а ведет как бы за горизонт [8, с. 227].

Нужно сказать, что понимание ценности как вектора, направленного в бесконечность, связано с осмыслением ценностей (еще у В. Дильтея) как «направлений» (Einrichtungen) развития личности. Эта идея была воспринята впоследствии также П. Сартром [11, с. 137].

Н.С. Шадрин в своей концепции ценностей выделяет несколько положений, которые надо учитывать в понимании природы личностных ценностей и их взаимосвязей с *социокультурными* ценностями. Наиболее важным из этих положений является то, что в случае генезиса личностных ценностей речь должна идти об интериоризации не способов деятельности с объектом, не систем соответствующих операций, а об интериоризации *направленности* самих мотивов, побуждений и т.д. [10, с. 106].

Если говорить об основных функциях ценностей, нетрудно понять, что многие из этих функций схожи с функциями мотивов и выступают как их частный

случай. Н.С. Шадрин выделяет несколько основных функций ценностей, среди которых можно выделить:

1. *Функция управления* развитием конкретных социальных систем и систем практики (педагогическая деятельность, научная, политическая деятельность и т.д.). Так, наука, педагогическая деятельность – это не только «целеориентированные», но также и «ценностноориентированные» системы практики (Ю.А. Шрейдер). Ориентация коллективов на утверждение, поддержание и циркуляцию определенных ценностей и выражает вышеуказанную функцию (хотя при этом могут ставиться и конкретные цели).

2. *Смыслообразующая функция* (механизмы формирования личностных смыслов на некоторых, достаточно высоких их уровнях не могут быть поняты без обращения к ценностям).

3. *Побудительная (мотивирующая) функция*. Вытекает из самого понимания ценностей на уровне индивидуальной жизнедеятельности как разновидности мотивов.

4. *Функция коммуникации* между различными социальными субъектами (коммуникативная функция). Результатом такой коммуникации может быть *дополнение* или *углубление* групповыми, или индивидуальными субъектами собственных систем ценностей, а также расширение круга их знаний о ценностях и т.д. Хорошей основой для подобной коммуникации могут служить «общечеловеческие» ценности. Предпосылкой духовного общения здесь может быть не только общность, но и различие ценностей субъектов.

5. *Функция воспитания личности* (воспитательная функция). Она связана с известным в педагогике «аксиологическим подходом» к процессу воспитания.

6. *Функция приобщения личности к стержневым моментам профессиональной деятельности*, связанным, прежде всего, с профессиональной этикой поведения и т.д. Эта функция больше всего присуща профессиональным ценностям.

7. *Функция обеспечения* моральной устойчивости личности в условиях неблагоприятного нравственного и духовного окружения.

8. *Эмоционально-оценочная функция*. Дело в том, что ценности (например, политические, художественные, нравственные и т.д.) становятся критерием оценки окружающих явлений и событий. Они проявляются обычно в виде эмоциональной окраски восприятия и переживания данных событий или явлений конкретным субъектом (Здесь мы видим связь эмоций и ценностей.) [10, с. 73–77].

В дальнейшем нами планируется привлечение материала эмпирических исследований по смыслообразующей функции ценностей, намеченных в одной из школ г. Павлодара. Одной из надежных тестовых методик, выявляющих степень

реализации этой функции у конкретной личности, может служить тест СЖО, обработка которого компьютеризирована профессором Н.С. Шадриним.

Хотелось бы подчеркнуть, что большинство указанных выше функций ценностей присущи мотивам вообще. Однако на уровне мотивов-ценностей в максимальной степени проявляется их *направляющая* функция (ценность как мотив-вектор), а также *смыслообразующая* функция, поскольку ценности способны придавать смысл не только отдельным видам деятельности, но и всей системе деятельности человека *на протяжении всей его жизни*.

Список литературы

1. Леонтьев В.Г. *Мотивация и психологические механизмы ее формирования*. – Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
2. Орлов А.Б. *Психология личности и сущности человека* / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
3. Шадрин Н.С. *Психология личности: учебное пособие* / Н.С. Шадрин. – Астана: Фолиант, 2012. – 152 с.
4. Свенцицкий А.Л. *Краткий психологический словарь* / А.Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2009. – 512 с.
5. *Большой толковый психологический словарь* / сост. А. Ребер. – М.: Вече, 2001. – Т.2. – 560 с.
6. Каган М.С. *Философская теория ценности* / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
7. Маслоу А. *Мотивация и личность* / А. Маслоу. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
8. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Шадрин Н.С. *Ценностные регуляции деятельности: социогенез, феноменология, механизмы* / Н.С. Шадрин. – Павлодар: Кереку, 2009. – 360 с.
10. Шадрин Н.С. *Психология личностных ценностей как мотив поведения: научная монография* / Н.С. Шадрин. – переизд. – Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2006. – 227 с.
11. Sartre J.-P. *L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique* / J.-P. Sartre. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.

*Құндылықтар мотивтің формасы ретінде
және олардың негізі функциялары*

Н.С. Шадрин
психология ғылымдарының докторы
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының профессоры
Павлодар қ., Қазақстан

Ф.К. Нурганизова
Педагогика және спорт факультетінің студенті
Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Павлодар қ., Қазақстан

Аңдатпа

Жеке тұлғалық құндылықтар мотивтің ерекше формасы ретінде қарастырылады. Мақалада құндылықтың негізгі функциялары мен түрлері сарапталады. Құндылықтың мағынаны қалыптастырушы функциясына ерекше көңіл бөлінеді.

Қазақ тіліндегі кілт сөздер: құндылық, түрткі (мотив), құндылықтың түрлері, құндылықтың функциялары, құндылықтың мағына қалыптастырушы функциясы.

The values as the special form of motivation and their basic functions

N.S. Shadrin
doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology
of Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan

F.K. Nurgazinova
the student of the faculty of Pedagogy and Sport
of Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan

Annotation

The personal values as the special form motivation is shown. The basic functions of values and their kinds are analysed in the article. The special attention to the sense-forming function of values is drawn.

Key words: values, motifs, kinds of values, functions of values, the sense-forming function of values.

УДК 376.3

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

А.С. Кударина

*м.п.н., ст. преподаватель кафедры дефектологии,
Казахдинский государственный университет им. Е.А.Букетова,
г. Караганда, Казахстан*

К.С. Тебенова

*д.м.н., профессор кафедры дефектологии,
Казахдинский государственный университет им. Е.А.Букетова,
г. Караганда, Казахстан*

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема успеваемости, которая заключается в хорошо сформированном фонематическом и фонетическом слухе; фонематическое восприятие, наличие элементарных навыков звукового анализа, правильное произношение всех звуков родного языка являются необходимыми составляющими звуковой культуры речи и условиями для обучения дошкольника грамоте.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, дислексия, дисграфия, фонематическое восприятие, коррекционная работа, звуковой анализ.

Проблемы неуспеваемости детей в школе, дислексии, дисграфии, фонетико-фонематических нарушений речи, нарушения фонематического восприятия речи привлекали и привлекают внимание педагогов, логопедов, психологов, дидактов и изучаются в самых различных направлениях, о чем свидетельствует большое количество научных исследований. Изучением данных проблем и явлений в разные годы занимались такие ученые, как Л.А. Пиотровская, Л.В. Бондарко, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Спирина, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Е.И. Исенина, А.И. Макасов, А.И. Воскресенская, А.Н. Гвоздев, В.Е. Гмурман, Т.Г. Егоров, Л.Е. Журова, А.В. Запорожец, Е.Г. Карлсен, Ф.А. Сохин, Г.А. Туманова, А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, В.К. Орфинская, З.М. Истомина, Л.С. Выготский, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше, Т.А. Ткаченко, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия, Б.М. Гриншпун, Н.А. Чевелева, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко и др.

В Казахстане также проведен ряд работ, направленных на исследование путей повышения эффективности коррекционной индивидуальной работы и методов логопедического воздействия (Г.М. Коржова, С.Н. Амандаuletova, Г.Б. Ибатова), организации и содержания обучения и воспитания дошкольников с фонетико-фонематическими нарушениями речи (И.В. Пашигорева, Н.В. Шамрай и др.).

Вышеизложенное свидетельствует о том, что в дефектологии существуют известные теоретические основы и традиционные методики и технологии развития фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Все исследования и их результаты проходили в русле традиционных методик и разработок. Вместе с тем присутствует недостаточность интерактивных технологий, разработанных современных компьютерных программ, современных практических разработок в этой области, которые будут сокращать сроки коррекции и развития фонематического восприятия. А также применение компьютерной техники является мощным стимулирующим фактором для качественного выполнения всех заданий, помогает обогащать коррекционно-логопедические занятия новыми возможностями, оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности.

Недостаточная разработанность указанной проблемы, отсутствие современных практических разработок в этом направлении, необходимость широкого применения разработанных программ по развитию фонематического восприятия.

Причиной неуспеваемости школьников зачастую служат фонетико-фонематические нарушения речи, которым свойственна недостаточность развития фонематического восприятия в дошкольном возрасте.

Развитие фонематического восприятия является одной из важнейших задач, стоящих не только перед логопедами, но и перед родителями, воспитателями, учителями, работающими с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Несформированность фонематического восприятия негативно влияет как на формирование звукопроизношения, так и на формирование письма и чтения. Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормального, верного произношения. Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом.

Проблемы неуспеваемости детей в школе, дислексии, дисграфии, фонетико-фонематических нарушений речи, нарушения фонематического восприятия речи

привлекали и привлекают внимание педагогов, логопедов, психологов, дидактов и изучаются в самых различных направлениях, о чем свидетельствует большое количество научных исследований.

Коррекционно-логопедическая работа представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и воспитания.

В процессе организации корригирующего обучения большое значение передается общедидактическим и специфическим принципам.

Воспитание звуковой культуры речи – одна из важнейших задач развития речи в раннем возрасте, так как именно ранний дошкольный возраст является наиболее сенситивным для ее решения. Показателями звуковой культуры речи являются непосредственно фонетическая и орфоэпическая правильность речи, четкая дикция и интонационная выразительность. В звуковой культуре речи выделяют два раздела: культуру речепроизношения и речевой слух. Поэтому и работа должна вестись в двух направлениях: развитие речедвигательного аппарата и развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух).

Наличие первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, но его недостаточно для овладения чтением и письмом. А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова.

Существуют определенные различия между понятиями фонематическое восприятие и звуковой анализ. Если речевое развитие ребенка в норме, то фонематическое восприятие не требует специального обучения, а звуковой анализ требует (это дидактический фактор) специального обучения. Фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая (порядковый фактор). Фонематическое восприятие формируется в период от 1 года до 4 лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте (возрастной фактор). Под фонематическим восприятием понимается определение количества слогов в слове, количество звуков, наличие гласного или согласного в начале и в конце слова. А под звуковым анализом подразумевается определение порядка слогов и звуков в слове, установление различительной роли звука, выделение основных качественных характеристик звука. То есть фонематическое восприятие – это способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, а звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме (содержательный фактор).

Слуховое восприятие может быть активным и целенаправленным лишь при условии достаточной сформированности устойчивого и концентрированного внимания. Внимание, в свою очередь, только тогда развивается успешно, когда новое включается в уже сформированные связи, дополняет, развивает или изменяет их. Эти сложные системы связей, отражающие знания и опыт, основаны на памяти.

Занятия по развитию фонематического восприятия должны содержать следующее:

1) Умение опознавать и различать звуки как осознанные. Это требует от ребёнка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребёнка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, не полагаясь на то, что он спонтанно им овладевает.

2) Исходными единицами речи должны быть слова, так как звуки – фонемы существуют лишь в составе слова, из которого путём специальной операции они выделяются при анализе. Лишь после того ими можно оперировать как самостоятельными единицами и проводить наблюдения за ними в составе слоговых цепочек и в изолированном произнесении.

3) Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознания и дифференциации фонем, проводятся в начале работы на материале с правильно произносимыми ребёнком звуками. После того как ребёнок научится узнавать тот или иной звук в слове, определять его место среди других звуков, отличать один от другого, можно перейти к другим видам операций, опираясь на умения, сложившиеся в процессе работы над правильно произносимыми звуками.

4) Работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребёнка не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно ребёнка максимально ограничивать или исключать собственное его проговаривание, перенеся всю нагрузку на слуховое восприятие материала.

5) Проговаривание ребёнка желательно подключать на последующих занятиях, когда возникает необходимость сравнения его собственного произношения с нормированным.

Список литературы

1. Исенина Е.И. *Различие и узнавание как механизмы фонематического слуха: автореферат дис ... на соиск. уч. степени канд. психол. наук* / Е.И. Исенина. – испр. и доп. – 2002.
2. Максаков А.И. *Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений* / А.И. Максаков. – 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.

3. Бондарко Л.В. *Звуковой строй современного русского языка* / Л.В. Бондарко. – М.: Просвещение, 1999. – 176 с.
4. *Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.*
5. Гвоздев А.Н. *Усвоение детьми звуковой стороны русского языка* / А.Н. Гвоздев. – М.: Акцидент, 2004. – 64 с.
6. Гмурман В.Е. *Общие основы педагогики: учебник* / В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев. – М.: Просвещение, 2001. – 390 с.
7. Егоров Т.Г. *Психология овладения навыком чтения* / Т.Г. Егоров. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 304 с.
8. *Обучение дошкольников грамоте по методикам Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой, Н.В. Дуровой: программа. – Школьная пресса, 2011.*
9. Леонтьев А.Н. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. стат. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.: ил.*
10. Сохин Ф.А. *Развитие речи детей дошкольного возраста* / Ф.А. Сохин. – Издательство №6, 2000.
11. Бельтюков, В.И. *Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии): монография* / В.И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 2005. – 176 с. – переизд.
12. Боскис Р.М. *К проблеме овладения фонетической стороной речи в детском возрасте* / Р.М. Боскис, Р.Е. Левина // Педагогика. – 2006. – № 6.

Түзету-логопедиялық жұмыстың дамуының фонемасы

А.С. Кударина

м.ғ.к., дефектология кафедрасының аға оқытушысы

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды қаласы, Қазақстан

К.С. Тебенова

м.ғ.д. дефектология кафедрасының профессоры

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қаласы, Қазақстан

Аңдатпа

Берілген мақалада оқу үлгерімінің тежелуіне тосқауыл болатын фонетикалық бұзылыстар жайлы айтылады. Фонетикалық қабылдау мен есту, дыбыстық анализ бен синтездің дамуы тіл мәдениетінің құрамдас бөлігі болғандықтан, сауаттылықты қамтамасыз етеді.

Тірек сөздер: оқу үлгермеушілік, дислексия, дисграфия, фонематикалық қабылдау, түзету жұмысы, дыбыстық анализ.

Correctional-logopedic work on the development of phonemic awareness

A.S. Kudarinova
m.p.n. Lecturer of the Department of defectology,
Karaganda State University. E.A.Buketov, Karaganda, Kazakhstan

K.S. Tebenova
MD, professor of defectology,
Karaganda State University. E.A.Buketov, Karaganda, Kazakhstan

Summary

In this article the problem of performance that is well-formed and phonemic hearing phonetic, phonemic perception, the presence of the basic skills of sound analysis, the correct pronunciation of sounds of the native language are necessary components of the sound of speech and the conditions for teaching preschool literacy.

Keywords: school unprogress, dyslexia, dysgraphia, phonemic awareness, correction work, voice analysis.

УДК 297 (574)

ХАНАФИ МЕКТЕБІНІҢ ҚОҒАМДЫҚ ҚАТЫНАСТАРДЫ РЕТТЕУДЕГІ
ҚЫЗМЕТІ**Ю.Қ. Бертымұратов***С. Төрайыров атындағы ПМУ,
«Мәдениеттану» кафедрасының магистранті
Павлодар, Қазақстан**Аңдатпа*

Мақалада Ханафи мәзһабы мектебінің қоғамдық қатынастарды реттеудегі қызметі мен қоғамдық рөлі қарастырылған.

Тірек сөздер: ислам, фикха, дін, Ханафи мәзһабы, Ханафи мектебі, қоғам, құқық, ис-техсана, таклида.

Ханафи мәзһабы мектебінің қоғамдық қатынастарды реттеу мақсатымен атқарған қызметін жан-жақты зерттеу өзекті. Алдымен Ханафи мектебі мен Құран және оның хадистері аралық шегараны айрып алған жөн. Ханафи мәзһабының қызметін зерттеген: А.Ф. Кремер, П. Цветков, А. Мец, М.И. Садагдар, Г.М. Керимов, А. Массэ, А.Г. Халиков, М.С. Хайдарова, И.Б. Буриев, Н. Хакимов, Г.С. Азизкулова, И. Сафаров, Ж. Баишев, В.Г. Байкенова, М.А. Сарсембаев және т.б. мектепті – академиялық санайды [1, 40]. Зерттеуші П. Цветков Әбу Ханифа тағылымдарын бірінші орынға, одан соң Құран мен Суннаны қояды. Автордың бұл ойымен келіспеуге болады, себебі бұл ой Әбу Ханифа негізін салған ханафилік мектептің негізгі ұстанымына қайшы келеді. Ағзамның өзі: «Буду судить по книге Бога, если в ней не найду, стану судить по Сунне Пророка, а если не найду ответа в Коране и Сунне, тогда вынесу решение сообразно решениям сподвижников...» деген [1, 40]. Әбу Ханифаның Құран аяттары мен Пайғамбар хадистерінің мазмұнын оқып, үнемі толғаныс, ой үстінде отыратыны жөнінде мәлімет бар [1, 40]. Ханафи мектебінің өзі, алдымен Құран мен хадистерді жан-жақты зерттеп барып, туындап жатқан жағдайларды реттеу үшін құқықтық нормаларды енгізен. Осы түсіндірме негізінде Әбу Ханифа мектебінің маңызды рөлін айқындаймыз. Әбу Ханифа өз раъясын нақты белгілеп, шәкірттерінің соңынан көзсіз еруін қадағалаған. Фикха жөніндегі шешімдері мен ойларын қағазға түсірген шәкірті Әбу Жүсіпке: «не записывай всё, что ты от меня слышишь, ибо воистину может случиться и так, что сегодня я придерживаюсь одного мнения, а завтра от него отказываюсь, зав-

тра придерживаюсь иного и отказываюсь от него послезавтра» [1,42]; ханафиттік оқымысты Сайид Мухаммад Амин ибн Әбедин Әбу Ханифаның сөздерін: «Любому, кто не знает доказательства наших слов, не разрешается руководствоваться этими словами» деген [1, 43]. Әбу Ханифадан «Правдивой ли без сомнения является данная тобой фетва?» деген сауалға: «Не знаю, может быть, она без сомнения не правильна» деп жауап берген. Сондай-ақ, Әбу Ханифа шәкірттері ағзамның қоғамдық қатынастарға байланысты фетхаларының құқықтық және тәжірибелік маңызын алға тартып, тұжырымдарының ислам құқығына қарсы келмейтінін дәлелдеген. Кейбір мәселелерге байланысты Әбу Жүсіп пен ұстазы Әбу Ханифа аралық келіспеушіліктерді және хадистерге енгізілген кішігірім өзгерістерді көреміз. Мысалы, бос немесе қаусап қалған жерлерге байланысты, Әбу Жүсіп Пайғамбар хадисіне сүйеніп: «Каждый, кто оплодотворяет мёртвую землю, получает эту землю в свою собственность», деп және бұған жер иесінің рұқсаты керек жоқ деген. Әбу Ханифа бұндай шешім жер иесінің рұқсатымен алыну керек, яғни: «Не видишь, каждый раз, когда двое мужчины избирают одно место, и каждый из них хочет оживить и оплодотворить землю в этом месте, то кто из этих двух мужчин прав в своём мнении. Не видишь, какой-то мужчина желает оплодотворить и оживить мёртвую землю в конкретной местности, а другой заявляет, что данная местность принадлежит ему и деятельность желающего оживить мёртвую землю на территориях его собственности может навредить его интересам», яғни Әбу Ханифа мұндай жағдайда жер иесінің рұқсаты жалпы жағдайдың тәртіпке келуі үшін қажет деп санаған. Егер басшы біреуге мұндай рұқсатын берсе, ол адам сол, қаңырап қалған (өлі) жерді қайта қалпына келтіруге құқы бар адам ретінде уайымсыз айналыса алатын болған. Бұл дұрыс шешім саналып, қарама-қайшылықтар мен келіспеушіліктердің алдын алған. Әрине, бұл жағдайда Әбу Ханифаның мақсаты бейбітшілікті, тәртіпті және өзара түсініспеншілікті сақтауға негізделген. Сондықтан да, бұл мәселеге байланысты Әбу Ханифаның фетхасы Пайғамбар хадисіне қайшы келмейді. Әбу Жүсіп өз уағызында: «Однако я верю, что когда никому не наносится ущерб и никто не заявляет свои права и претензии на данную землю, тогда разрешение Пророка действует до Судного дня и лицо, оплодотворяющее мёртвую землю, становится её собственником, вне зависимости от того, что он не брал предварительно разрешения у правителя!» деген [2, 5].

Көптеген, исламтанушы зерттеушілер Әбу Ханифа өз тұжырымдарын көпшілік алдында талқылау және кеңесу әдісіне сүйеніп құрған деп санаған [3, 126]. Бір қызығы Әбу Ханифаның бұл әрекеті Сократ қолданған әдіске ұқсас [4, 353]. Шын мәнісінде ежелгі грек ғылымы Араб халифаты бөлігіндегі ирак оқымыстылары үшін өзекті, әрі қол жетімді болса керек, сәйкесінше шығыс ғалымдары грек еңбектерін қолданып, Әбу Ханифа ежелгі грек идеяларының білгірі саналған.

Исламдық фикхты мазмұнына қарай діни-құқықтық білім деп санап, оны ғылыми тұрғыдан қайта ой өзегінен өткізуде қажетінше сақ болған дұрыс. Әбу Ханифа жоғары да айтып кеткендей асығыстық танытпай, әр қашан шура (арабе, ұжымдық талқылау) принципіне сүйенген, себебі жіберілген қате, міндетті түрде құқық пен діни құндылықтарға кереғар нәтиже беретіні ескерілген. Әбу Ханифа шешім қабылдаудан бұрын асығыстық пен қателік жасамау кепілдігін ескерген. Сондай-ақ, өз төңірегіндегі шәкірттері фикха саласы бойынша сапалы білімді иеленген, олар көпшілік жағдайда Әбу Ханифа шешіміне бағынулары оның кәсіби біліктілігінің шүбәсіздігімен дәлелденеді. Атақты ислам оқымыстылары Әбу Ханифаны ұстазы санаған. Осыған байланысты Ыдрыс Шафии: «В области знания фикха все являются детьми Абу Ханифы. В области религиозных наук все являются детьми учёных Ирака, а иракские учёные – учениками учёных Куфы, куфийские же учёные – учениками Абу Ханифы» деген [5, 16].

Сондай-ақ, бір көңіл бөлетін жайт ханафиттық мектепте талқыға түсетін мәселелер қағазға тіркеліп отырған. Негізінен көпшіліктің даусына ие болған шешімдер ғана фисацияланған. Әбу Ханифа бұл дәстүрді қолдағанмен оған үйір болуды, немесе жалғастыруды бұйрық етпеген. Сөйтіп, фикха сұрақтарын шешуде интерактивтік әдіс ханафиттық мектеп қызметінің құрамдас бөлігі болды. Ханафиттық мектептің қоғамдық қатынастардағы құқықтық реттеулерге байланысты келесі бір ерекшелігі оның фикханың гипотетикалық сұрақтарын шешуге байланысты ынтасы. Бұған ықпал еткен, Иракта Әбу Ханифа дәуірінде «фикха тәкдири» ғылымымен айналысу, яғни тәжірибе бойынша ханафиттер тек қана, туындап жатқан құқықтық мәселелерді ғана емес, сонымен қатар әлі туындамаған, бірақ болжаммен туындап қалуы мүмкін сұрақтарға жауаптар өңдеген [3, 126-127].

А.Б. Филипстың мәліметі бойынша, рационалдық пікір-таластардың иелері ретіндегі ханафиттердің танымалдығы олардың гипотетикалық сұрақтарға деген ынтасымен түсіндіріледі. Болжам бойынша, гипотетикалық фикхаға деген ынталық дәстүрдің негізін салушы, өңдеуші, әрі дамытушысы Әбу Ханифаның өзі болса керек, ал шәкірттері мен ізін басушылар, ұстазының белгілеп кеткен тәртібі бойынша жалғастырушылар болып саналады. Әбу Ханифаның фикханың гипотетикалық мәселелерін ойластырып шешуге деген қабілеті оның күнделікті базардағы коммерциялық қызметінің ықпалымен дамыған деген болжам бар.

Алтын ғасыр уақытында исламдық құқықтың дамуы шешуші рөл ойнады, ханафиттық мектеп басқа исламдық-құқықтық мектептермен қатар дамып, сол дәуірдің жағымды жақтарын бойына сіңірген.

Сондай-ақ, ханафиттық мектептің қызметіне байланысты: «С середины VIII в., когда в халифате начали складываться основные школы мусульманского

права, наступил новый этап формирования мусульманско-правовой науки – «период кодификации и имамов – основателей толков (мазхабов)», бұл ағым екі жарым ғасырға созылып, мұсылмандық құқықтың дамуындағы «алтын ғасырға» айналды [6, 68]. Оның басты қорытындысы Құран мен Сунаны талдап түсіндіру жолында әртүрлі бағыттардың пайда болуы.

Ғалымдардың болжамы бойынша, ханафиттық мектепте салыстырмалы-тарихилық әдіс тиімді қолданылған, мұндағы мақсат құқықтық сұрақтарды талдап, Құран және хадистердің нормаларымен жүргізіліп отырған қоғамдық қатынастар ортасына енгізу. Ханафиттер қандай да бір кикілжің туғызып отырған тарихи жағдайға міндетті түрде көңіл бөлген. Осы тұрғыдан, арабтарда мемлекеттік мүлік жалпының ортақ мұрасы саналған; А.Ф. Кремер: «чрезвычайно строг – мусульманский закон относительно кражи; Абуханифа старался по возможности его смягчить. ...Он установил, чтобы для тех, которые обкрадывали казну, родителей, детей, сестер и братьев, жестокое наказание изуродованием было семьи, как на общее. Поэтому и кражу, совершённую в этом отношении, нельзя было сравнивать с обыкновенным воровством, так как вор принадлежал к числу наследников в одном и том же имуществе» деген [1, 46].

Қарастырылған ханафиттық құқықтық әдістер ішінде, біршама ерекшесі истехсана және шариатпен ұстау (истехсана и шариатского улова), олар күрделі қоғамдық жағдайларды шешуде ерекше саналған. Бұл әдістер кейбір жаһанды мәселелерді сәтті шешуде және исламның негізгі құндылықтарын қорғау тұрғысынан қолданылған. Истехсан араб тілінен «астахсину» – таңдау (предпочтение) деп түсіндіріледі. Сондай-ақ: «Истехсан представляет собой выбор наиболее приемлемого юридического решения путём сравнения выводов кияса с интересами мусульманской общины. Истехсан был впервые разработан Абуханифой, который прибегал к его помощи лишь в случаях неэффективности и противоречивости выводов применимого им кияса интересам мусульманской общины» [7, 150-151]. Әбу Ханифа бойынша истехсан тұрғысынан әртүрлі мысалдар келтіруге болады. Сондай-ақ, истехсан жөнінде ханафилық факих оқымыстыларының ойы бір жерден шығады: «... истехсан был обоснован Абуханифой как метод или направление выведения рационального правового решения, учитывающее сбалансированность интересов классического шариата и мусульманской общины. Именно поэтому, вероятно, основатель маликитской правовой школы – Малик ибн Анас, придав официальность обоснованности этого метода, считал истехсан девятой частью науки из десяти» [8, 222]. Истехсанды қажет емес киястан тез қайтып, туындаған жағдайға байланысты жаңа шешім қабылдау деп түсіну керек, осы тұрғыдан М.С. Хайдарованың ойымен келіспеуге болады. Ол, истехсанды кияс негізінде шешілетін, мәселе түсініксіз немесе дау туғызатын жағдайда

қолданылады деп түсіндірген [9, 154]. Дегенмен Әбу Ханифаның истехсанның осы аспектідегі шешімдері бірқатар зерттеушілердің сынына ұшыраған.

Шариғатпен ұстау (шариатский улов) араб тілінен «хиял» – қулық деп түсіндіріледі. Бұған – қатынастарды реттеуші әдіс ретінде Құранға сілтеме жасалады [10]. Тура және мазмұндық мағынасында Шариғатпен ұстау (шариатский улов): «... обоснованный юридический обман, применяющийся в целях защиты общих принципов исламского права, и, прежде всего, принципа справедливости. Если исходить из норм Корана и правовых установлений пророков доисламских эпох, то получается, что шариатский улов представляет из себя подстроенную юридическую ситуацию, способствующую достижению конкретным субъектом основной цели (например, история пророка Юсуфа (Иосифа) и его братьев), или метод искусственного изменения формы реализации юридических решений (например, история пророка Айуба и его жены)» [11, 48]. Исламдық зерттеуші-ғалым, Дамасктан шыққан Ибн Кайимил Джавзия (751 ж.х./1350 ж. қ.б.) шариғатпен ұстауды Әбу Ханифаның әдістеріне жатқызады. М. Әбухахраның пікірі бойынша Әбу Ханифа біраз күрделі қоғамдық мәселелерді шешкен шариғаттық ұстанымның бірнеше түрлерін қалдырған. Сондай-ақ, Әбу Ханифа шариғатпен ұстауды қолданудың теориясы мен тәжірибесі жөнінде арнайы кітап құрастырған. Ханафиттық мектепте шариғатпен ұстау «қиын жағдайдан шығу» деп түсіндіріледі. Ханафиттық оқымысты-факих Ал-Хамави «... содержание улова означает следующее: хорошо, пристально смотреть на что-то с той целью, чтобы по-шариатски помочь кому-то выбраться из лабиринта проблем религиозно-правового характера», ал Әбу Ханифаның өзі «...руководствовался методом шариатского улова при разрешении труднейших юридических вопросов» деп түсіндіріледі [1, 51].

Жоғарыда аталған ханафиттық мектеп әдістері мен түбегейлі тұжырымдары VIII–X ғғ. аралығында құрылып, өңделген. Кейін ханафилық құқықтық мектеп қызметі «таклида» бағытында жүрді. Бұл «құбылыстың» пайда болуын оқымыстылар әртүрлі түсіндіреді. Мысалы А.Г. Халиков: «связывает явление подражания и традиции с кульминационным периодом процветания рационального исламско-правового мышления, т. е. с IX в., который был признан «золотым» веком иджтихада, когда «врата иджтихада» были закрыты для мусульман-последователей суннитского направления ислама. Ибо до этого времени муджтахидами были истолкованы и разрешены на основе Корана и хадиса все необходимые для правового регулирования вопросы», ал, И.Б. Буриев: «к «эпохе таклида» привело признание в качестве источника права доктрины» деп бағалаған [1, 53]. Тарихта «таклиданың» қалыптасып дамуы IX–X ғғ. – XIX ғ. екінші жартысын қамтиды. Жалпы, «таклиданың» ислам құқығы мен ханафилық мектептің дамуына тигізген рөлі жөніндегі ой, жаңашыл исламтану ғылымында пікір-талас

туғызған сыңай танытады. Кейбір ғалымдардың пікірінше «таклида» дәуірі ислам ғылымының дамуында негативтік рөл ойнап, әрі қарай дамуын тежеді деген. Мысалы: «А.Б. Филипс связывает этот период с эпохой застоя и упадка в мусульманском праве, при котором «фикх утратил динамизм, и многие из его положений становились всё более устаревшими и неприемлемыми в существующем виде», ал Л.Р. Сюкияйнен: «... с наступлением «периода традиции» развитие доктрины и, следовательно, системы действующего мусульманского права не только не прекратилось, но продолжалось весьма активно в рамках нескольких школ, за которыми нередко стояли вполне определённые политические интересы» деген [1, 55]. «Таклида» дәуірі ханафилық мектеп тарихында ізін қалдырды. Көптеген сол заманның ханафилық фикх оқымыстылары «таклида» мәселесіне байланысты таңдау туғанда Әбу Ханифаның тұжырымдарына сүйенетін болған. Әбу Ханифа өзінің «Ал-олим ва ал-мутааллим» шығармасында: «Не разрешается кому-то взять наши слова, не зная о том, откуда они были нами добыты» деп, көпшілікті таңдау алдына қойған. Әбу Ханифаның бұл шешімін талдаған ХХ-ғасырлық атақты исламдық хадистанушы-оқымысты Мухаммад Носируддин әл-Албани: «это высказывание Абуханифы лишь в отношении человека, не знавшего его доказательства, но каким бы скверным было положение того человека, который, зная достоверные доказательства, давал бы противоречащие им фетвы. Поэтому надо помнить об этих словах. И этих слов достаточно, чтобы не следовать слепому таклиду. Именно по этой причине некоторые ученики Абуханифы отказались от тех установлений своего наставника, по которым они не имели от него доказательств» деп түсіндірген [1, 56]. Әбу Ханифа шәкірті имам Әбу Балхи: «Ты много не спеши и в даче фетвы будь осторожен. Если не согласен с моими решениями, будь искренним и попроси меня прокомментировать их! Может случиться так, что человеку не понравятся услышанные им слова» деген [1, 56-57]. Жалпы, ханафилық мектепте «таклид» екі аспектіде қарастырылған. Дегенмен Әбу Ханифа «таклидка» міндетті түрде ғылыми және логикалық түсіндірме берілу қажеттігін айтқан, сонымен қатар, ол қауымды құқықтық рационалды ойлауға шақырады: «Наше суждение – это раъй, и этот наш раъй является наилучшим, чего мы достигли. И если кто-то найдёт лучшее, чем наш раъй, то он достоин благоденствия» немесе: «Если вы найдёте мнение более сильное и правильное, чем моё, то берите то мнение, я от своего отказываюсь» [1, 57-58]. Мұнан, біз ханафилық мектепте көзсіз, ойсыз «таклидаға» еруді көрмейміз; яғни, «...ханафитской школе права было не свойственно слепое следование «таклиду». Ханафитами поощряется «таклид», так называемых, «людей знания», иные же лица, не специализирующиеся в основных установлениях исламских наук, не полномочны как в «таклиде», так и в свободном, рациональном правовом суждении» [1, 57-58]. Әбу Ханифа және ханафилық мектептің

спецификалық әдістерінің қызметі Х-ғасырға дейін Араб халифаты және т.б. фикх оқымыстыларымен өңделіп, неғұрлым жақсартылып отырған. Х-ғасырдан кейін ханафилық мектеп «таклида» дәуірімен тығыз қарым-қатынасқа түсті, дегенмен осы уақыттың өзінде Әбу Ханифа және т.б. мазхабтардың еңбектерін назардан тыс қалдырмай, ескеріп талдау жұмыстарымен айналысқан. Осы уақыттан доктрина қоғамдық қатынастарды реттеуші негізі мұсылмандық қағидалардың шыншылдығын дәлелдейтін, әрі түсіндіретін дерекке айналды.

Әдебиеттер

1. Обидов Д.С. *Ханафитская правовая школа и ее значение в суннитском направлении исламского права (мавераннахрское течение): дисс. ...канд. юрид. наук / Д.С. Обидов. – Душанбе, 2008.*
2. *Ал Мухаддисун Нокид Мавлано Зафар Ахмад ал-Усмани ат-Тахави Эълоу сунан: в 15-томах / под ред. и исслед. Хозима ал-Кози. – Бейрут-Лубнон: Дорул кутубил илмия, 1418 Х.; – СПб, 1997. – Т.13. – Ч. 18.*
3. *Абу Амина Биляль Филипс Законы жизни мусульман. Эволюция фикха / Абу Амина Биляль Филипс. – М., 2002. – 281 с.*
4. *Ал-Имам Мухаммад Абузахра Таърихул мазохибил ал-исломияти фис-сиясати вал акоиди ва таърихил мазохибил фикхия / Имам Мухаммад Абузахра. – Кохира: Дорулфикрил араби, (б. г. и.). – 355 с.*
5. *Керимов Г.М. Шариат и его социальная сущность / Г.М. Керимов. – М., 1978. – 150 с.*
6. *Сюкияйнен Л.Р. Мусульманское право. Вопросы теории и практики / Л.Р. Сюкияйнен. – М., 1986. – 170 с.*
7. *Рустам Батыр Абу-Ханифа: жизнь и наследие / под общ. ред. Д.В. Мухетдинова. – Нижний Новгород, 2007. – Ч. 1. – 288 с.*
8. *Химматзода М. Жизнь и творчество имама Абуханифы / М. Химматзода. – Худжанд, 2004. – 96 с. (на тадж.яз.).*
9. *Хайдарова М.С. Формирование и развитие мусульманского права в Арабском Халифате (XII–XIII вв.): дисс. ... к. юрид. наук / М.С. Хайдарова. – М., 1985.*
10. *Коран / пер. с араб. акад. И.Ю. Крачковского. – М., 1986.*
11. *Коран. Сура «Йусуф», аят 70 (70). – С. 190-191.*

*Деятельность регулирования
общественных отношений ханафитской школы*

Ю.К. Бертымуратов
магистрант кафедры «Культурология»
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова
г. Павлодар, Казахстан.

Аннотация

Работа посвящена анализу деятельности и роли регулирования общественных отношений ханафитской школы.

Ключевые слова: ислам, фикха, религия, школа Ханафи, общество, право, итхсана, тақлида.

Regulation of public relations activities of the hanafi school

J.K. Berdimuratov
Magistrant of the department «Cultural Studies»
Pavlodar State University. S.Toraigyrov
Pavlodar, Kazakhstan

Summary

The paper analyzes the activities and the role of regulation of public relations at the beginning of the Hanafi school.

Keywords: islam, fiqh, religion, the Hanafi school, society, law, itehsana, taqlid.

УДК 297.1 (574)

СОЦИАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНЫЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА
ЖЕНСКОГО РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА**Г.М. Раздыкова**

*к.и.н., профессор кафедры философии и культурологии
Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова,
г. Павлодар, Қазақстан*

Е.М. Маширапов

*магистрант кафедры «Культурология»
Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова,
г. Павлодар, Қазақстан*

Аннотация

Статья посвящена проблеме выезда казахстанских девушек за рубеж с целью участия в «священной войне против неверных». В статье подробно рассмотрены социально-бытовые, психологические и духовно-нравственные условия и факторы, которые заставляют верующих и приобщающихся к исламу девушек и женщин покидать свои семьи и выезжать в «горячие точки», оккупированные международными террористическими организациями. Статья также содержит разъяснения таких ключевых для данной темы понятий, как «джихад», «хула» и т.д.

Ключевые слова: террористические организации, ислам, женщина-мусульманка, джихад, радикальные учения, вербовка.

Кардинальные перемены в международных отношениях и геополитической ситуации после окончания «холодной войны» не сделали мир безопасней. На смену вероятности ядерной угрозы пришло одно из самых опасных и труднопрогнозируемых явлений современности, которое приобретает все более разнообразные формы и угрожающие масштабы – это религиозный экстремизм и террористические угрозы. Вызовом мировой безопасности в настоящее время является современный терроризм. Все эти угрозы требуют от мирового сообщества и науки выработки международных подходов и межгосударственных концепций, обеспечивающих возможность эффективной защиты личности, общества, государств от проявлений терроризма.

К сожалению, в последнее время мы все чаще и чаще становимся свидетелями, когда угрозу жизни и безопасности представляют женщины. Современная ре-

альность столкнулась с такой проблемой, как «женский экстремизм». Реалии сегодняшнего дня свидетельствуют о том, что экстремизм чаще всего сопровождается массовыми убийствами невинных людей, влечет за собой разрушение материальных и духовных ценностей, пытается провоцировать войны между государствами, вызывает конфликты между социальными и национальными группами, которые иногда невозможно преодолеть в течение жизни целого поколения.

На современном этапе радикализм и, как его следствие, экстремизм, который является одной из крайних форм борьбы ряда азиатских стран против западной идеологии, приобретает религиозную окраску, что делает данную тему актуальной для изучения в социокультурном аспектах [1, 306].

Специфической особенностью современного терроризма в последние десятилетия является то, что активными участниками в них становятся женщины. Такого рода динамика прослеживается как на Ближнем Востоке, так и в соседних государствах. Террористические акты стали «визитной карточкой» многих международных террористических группировок, а женщины-террористки распространенным явлением, что обуславливает актуальность изучения региональных особенностей проявления женского экстремизма в Казахстане [2, 140].

Так, например, в настоящее время наметилась тенденция к увеличению выездов казахстанских женщин за рубеж для проживания на территориях, оккупированных международными террористическими организациями (в основном, в Сирию и Ирак). На практике существует немало примеров, когда женщины стремятся выехать за рубеж вопреки воле своих родителей, а также супругов, от которых перед самым выездом требуют развода по шариату (таляк). Данное стремление усиливается ошибочным представлением радикально настроенных женщин о необходимости участия в «священной войне против неверных» (т.н. «джихаде»), как исполнения одной из основных для мусульман обязанностей.

Необходимо отметить ряд условий и факторов, под воздействием которых отдельные женщины-мусульманки вынашивают намерения по выезду за пределы Казахстана. К ним можно отнести социально-бытовую неустроенность. Данное условие может явиться общим как для мужчин, так и женщин. Молодая женщина, особенно если она является верующей или приобщается к исламу, переживает острее, поскольку прививаемые ей с детства привитые понятия «хранительница очага», «мать» и «добронравная женщина» вступают в противоречие с реальной действительностью. Например, низкий уровень материального положения, безработица, отсутствие приемлемых жилищно-бытовых условий, агрессия в человеческих взаимоотношениях, вызываемая конкуренцией за выживание и приобретение социального благополучия.

В представлении верующей женщины происходит ломка классических стереотипов о своем жизненном предназначении, к которому ее готовили с детства. Такое состояние порождает неуверенность в том, что она может состояться в жизни как успешный человек, а именно – найти достойную работу, приобрести жилье, создать семью, родить и воспитать здоровых детей. Такого рода психологический дискомфорт нередко подталкивает молодую женщину к поиску жизненных ориентиров, «душевной опоры», которые должны помочь ей справиться с различными проблемами. Для упомянутой категории женщин такой опорой зачастую служит обращение к исламским ценностям, которое в большинстве случаев по ряду разных причин делает их фанатичными приверженками нетрадиционного ислама.

Молодые женщины, пытающиеся приобщиться к исламу, из-за своей религиозной малограмотности подвержены влиянию радикальных учений. Современный человек активен в виртуальном пространстве, где расставлены «сайты-капканы» международных террористических и религиозно-экстремистских организаций. На данных сайтах крен сделан на пропаганду выезда женщин в «горячие точки» для того, чтобы они стали «женами муджахидов». Тем более, такое «замужество» преподносится ими как обязанностью мусульманки или действие, приравненное к т.н. «джихаду» [3, 50-55].

К таким решениям приходят и замужние женщины, разочаровавшиеся в совместной жизни с мужем, с ощущением безысходности от существования лишь в рамках семейно-бытовых отношений и т.п. Перед выездом за пределы страны эти женщины объявляют своим мужьям развод по мусульманским обычаям, допуская грубые ошибки в применении норм шариата, определяющих порядок и содержание брачных разводов у мусульман. Однако такой упрощенный развод с искаженным толкованием нормы шариата стал весьма распространенным явлением у отдельной части верующей молодежи.

Нами обозначены основные факторы выезда наших женщин в страны Ближнего Востока. Более детальный анализ может показать, что все причины имеют переменный характер и сугубо индивидуальны. Но в основе всех вербовочных тактик лежат общие идеологические матрицы.

В качестве элементов идеологической подготовки женщин средних лет («черных вдов») может использоваться:

- отрыв этих женщин от семьи и максимальное подчинение джамагату (ваххабитской общине);
- мощная идеологическая обработка и приучение к психотропным препаратам;
- программирование действий по сценарию организаторов теракта.

В качестве элементов идеологической подготовки молодых девушек может использоваться:

- предстоящее замужество;
- сексуальное насилие, которое снимается на видео, с целью дальнейшего шантажа;
- предупреждение жертвы и родителей, что запись может стать известна всем друзьям и родственникам;
- мощный идеологический и психотропный прессинг, цель которого – показать, что единственный выход – «смерть во имя Аллаха» [4].

Террористки-смертницы, или «чёрные вдовы» – женщины-самоубийцы. Феномен «черных вдов» начал рассматриваться в последнее время как особенное явление, так как долгое время считалось, что, хотя и в истории были случаи использования женщин-террористок, – это исключение из правил, так как для подавляющего большинства психически здоровых женщин невозможна сама мысль об убийстве невинных людей, детей при помощи варварских методов. Исследования показывают, что женщины – члены террористических организаций – более мужественны, более преданы идеалам организации, более фанатичны. Их психология отличается от психологии мужчин: они менее интересуются политическими и идеологическими мотивами. Женщины сражаются не за абстрактные идеи, их мотивы носят более конкретный характер: это месть за родных и близких, за любимого человека. Получив сильнейшую эмоциональную травму после гибели человека, который сильно дорог, женщины видят смысл оставшейся жизни только в отщениии, тем самым становясь идеальным материалом для обработки идеологами ваххабизма. К данной ситуации следует прибавить социальную неустроенность, тяжелое материальное положение, готовность подчиняться беспрекословно мужчине. Также надо отметить, что в мусульманском мире женщины-террористки, совершая теракт, обретают бессмертие, так как рай, по законам ислама, уготован только для мужчин. Все эти факторы, возможно, оказывают сильное влияние на возникновение такого явления, как женщины-бомбы [5, 26].

На фоне этих процессов формируется новая угроза внутривнутриполитической стабильности республики в виде подготовленных для проведения террористической деятельности в Казахстане боевиков из числа наших сограждан, среди которых доля участия женщин постепенно идет к увеличению.

Вследствие этого данный феномен стал в последние годы пристальным объектом социальных, политических и психологических исследований. Однако гендерный аспект экстремизма и терроризма, изучение которого необходимо для понимания личности террористок, уровня значимости их статусов и распределения ролей в террористической деятельности, недостаточно научно проработан. В об-

ществе существует стереотип, что женщины милосерднее, жалостливее и слабее «боевым духом», чем мужчины. Тем не менее, реальность сегодняшнего времени убеждает, что это далеко не всегда так. Большинство террористов составляют мужчины, хотя много и женщин, роль которых в террористических организациях очень высока. Социально и психологически женщина более защищена, она меньше воспринимается как террорист, нежели мужчина. Прикрытие, внедрение и проведение террористических актов для женщин задача менее сложная, чем для мужчин, исходя из социального статуса женщины в обществе [6].

Данная статья – это попытка показать основные аспекты феномена женского религиозного экстремизма в современном казахстанском обществе.

Исследование феномена женского религиозного экстремизма, его причин и тенденций развития в современном мире и геополитических процессах представляется весьма актуальным, так как оно позволит выработать стратегию для борьбы с этим деструктивным и противоправным явлением.

В настоящее время религиозный экстремизм и терроризм относятся к числу самых опасных и труднопрогнозируемых явлений современности, которые приобретают все более разнообразные формы и угрожающие масштабы. Террористические акты чаще всего сопровождаются массовыми человеческими жертвами, влекут за собой разрушение материальных и духовных ценностей, вызывают войны, пытаются спровоцировать войну между государствами. Именно поэтому изучение терроризма и экстремизма, его причин и тенденций развития является одной из наиболее важных проблем современного научного сообщества.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. *Терроризм. Криминологическое и уголовно-правовое исследование* / Ю.М. Антонян. – М.: Щит, 1998. – 306 с.
2. Арестов В.Н. *Религиозный экстремизм: содержание, причины и формы проявления, пути преодоления* / В.Н. Арестов. – Харьков: Вища школа, 1987. – 149 с.
3. Викторов В. *Живые бомбы. Женский терроризм становится реальной угрозой* / В. Викторов // *Военно-промышленный курьер*. – 2005. – С.50-55.
4. *Десятилетие «живых бомб» // Статистический анализ [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: jewukr.org/observer/eo2003/page_show_ru.php?id=1058
5. Евстафьев Д.Г. *Международный аспект ближневосточного терроризма* / Д.Г. Евстафьев, В.И. Чекалкин // *Политические исследования*. – 1991. – № 4. – С.26.
6. Еловик Е. *Джувлетты с гранатой в руках, или Королевы террора*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://7days.belta.by/7days.nsf/last/866DB6621734C96042256CB4002>

*Әлеуметтік-діни аспектілері феномені
әйелдер діни экстремизм*

Г.М. Раздыкова
т.ғ.к., философия және мәдениеттану кафедрасының профессоры
С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті
Павлодар қаласы, Қазақстан

Е.М. Машрапов
«Мәдениеттану» кафедрасының магистранты,
С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті
Павлодар қаласы, Қазақстан

Аңдатпа

Мақала қазақ қыздарының шетелде «дұрыс қарсы қасиетті соғысқа» қатысуға кетуін талқылайды. Мақала олардың отбасы қалдыру және халықаралық лаңкестік ұйымдардың атқарған «ыстық дақтар», баруға қалай адал жасауға әлеуметтік-тұрмыстық, психологиялық және рухани-адамгершілік факторлар мен шарттар мен қыздар мен әйелдердің Исламға қоса тіркеледі сипаттайды. Сондай-ақ, «жихад», «Құдайға тіл тигізді» т.б.

Тірек сөздер: лаңкестік ұйымдар, ислам, мұсылман- әйелдері, джихат, радикалды ілім, іріктеу.

*Social and religious aspects
of the phenomenon of women religious extremism*

G.M. Razdykov
Ph.D., Department of Philosophy and Cultural Studies
Pavlodar state University named after S. Toraigyrov (PSU), Pavlodar, Kazakhstan

E.M. Mashrapov
Magistrant of the department «Cultural Studies»
Pavlodar state University named after S. Toraigyrov (PSU), Pavlodar, Kazakhstan

Summary

The article discusses the departure of Kazakh girls abroad to participate in a «holy war against infidels». The article describes how the social and domestic, psychological and spiritual and moral factors and conditions that make the faithful and attached to the Islam of girls and women to leave their families and go to the «hot spots», occupied by international terrorist organizations. The article also contains explanations of key concepts for the topic, as a «jihad», «blasphemy», etc.

Keywords: terrorist organization, Islam, Muslim woman, Jihad, radical teaching, recruitment.

УДК 297 (574)

ДЕСТРУКЦИЯ СКРЫТОГО СМЫСЛА В СОДЕРЖАНИИ ЗАРУБЕЖНЫХ
МУЛЬТФИЛЬМОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЗНАНИЕ ДЕТЕЙ**Е.А. Нурахметов***магистрант кафедры «Культурология»
Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова,
г. Павлодар, Қазақстан**Аннотация*

В настоящей статье автор рассматривает скрытую деструктивность мультипликационных фильмов. Проводится анализ информационных войн, которые осуществляют свою деятельность на примере мультфильмов, предназначенных для подрастающего поколения. Рассмотрены причины, способствующие появлению-распространению нетрадиционных ценностных ориентаций общества.

Ключевые слова: деструкция, информационная война, мультфильмы, ценности, идеалы.

На современном этапе проблемы информационных войн вызывают в странах постсоветского пространства все больший возрастающий интерес. Это новый тип войн, в которых объектом является массовое сознание людей. Они основаны на возможности манипулирования и управления общественным сознанием, подчинения воли человека. Это происходит неосознанно для тех, кто подвергается информационно-психологическому воздействию независимо от возраста и пола человека. Потому что главной опасностью для человечества в этих войнах является информационное оружие, которое трансформирует или меняет сознание людей, заставляет их неадекватно воспринимать реальность, жить в мире иллюзий и совершать губительные для себя и окружающих поступки, не исключая при этом массовое истребление отдельных народов, в том числе к гибели современной цивилизации в целом.

При этом целью организационно-информационной агрессии были качественное изменение традиционно-культурной и духовной жизни, нарушение преемственности национальных идеалов и ценностей, демонтаж исторической памяти. Развенчиваются культурные достижения народа, подвергаются некорректной критике и даже осмеянию традиционный образ жизни, культурные герои нации. Слом культурного самосознания означает конец идейного сопротивления, что, соответ-

ственно, приводит к смене типа управления, подменяются национальные интересы и цели государственного развития.

Одним из уязвимых подобным информационным атакам институтов общества является институт семьи, неотъемлемой частью которого являются дети.

Сегодня в эпоху цифровых технологий мультипликация стремительно развивается, разные жанры которой способны удовлетворить самого привередливого зрителя. Мультфильмы играют важную роль в развитии ребёнка во всех аспектах – физическом, интеллектуальном, мировоззренческом и эмоциональном.

Мультфильмы любимы всеми за счёт яркости образов, доступности для восприятия сказочных жанров, благодаря игровым сюжетам, общению героев, содержательно детям понятного. Мультперсонажи формируют первичные представления ребёнка о добре и зле, социальном поведении. Ребёнок сквозь призму отношений мультипликационных героев учится воспринимать себя и окружающих, преодолевать трудности. Мультфильмы очень сильно воздействуют на фантазию детей, их герои становятся примером для подражания [1].

В этой связи в данном материале рассматривается один из самых острых вопросов, волнующих большинство родителей – какие идеи сегодня внедряются в сознание детей через мультфильмы.

Множество проводимых психолого-педагогических экспертиз специалистов стран СНГ сходятся во мнении, что популярные детские мультфильмы для детей не только не соответствуют простейшим требованиям нравственности и морали, но и прямо нацелены на воспитание в детях эгоизма, жестокости, агрессивности и глупости.

Оценка воспитательной стороны всей этой продукции позволяет понять, где мы сегодня находимся, и какие цели преследуют те, кто создают и показывают такие мультфильмы. Наши правильные действия начинаются с правильной оценки обстановки, и если мы хотим защитить детей от вредного влияния СМИ, то нужно хорошо себе представлять, что это за вредное влияние, и каким образом оно реализуется на практике. Регулярный просмотр даже хороших зарубежных мультфильмов отстраняет ребёнка от истории и культуры своей страны, своего народа. Во многих иностранных мультфильмах пропагандируются существенно иные ценности, культура, жизненные позиции, нравственные принципы [2].

Так, хотелось бы рассмотреть основные вредные признаки популярных среди детской аудитории мультфильмов более детально, при этом показать и описать возможные последствия для психики ребёнка и его поведения:

1. Превалируют агрессивные действия главных героев, сцены насилия, убийств. Как следствие, дети в своих поступках проявляют гнев, безжалостность, эгоизм, что в будущем чревато совершением общественно опасных деяний.

2. Персонажи постоянно демонстрируют девиантное поведение, динамично развивающийся сюжет строится только на этом, не давая времени на осмысление его нормативной подоплёки. Нарушения сложившихся в обществе правил поведения, показанные в мультфильме, не способствуют формированию у детей послушания, снимают табу на плохие поступки.

3. Преобладание в сюжете опасных сцен, трюков, форм поведения, которые сложно претворить в реальной жизни. Подражание им детьми может привести не только к разочарованию, неадекватному восприятию реальности, но и к потере здоровья.

4. Неуважительное отношение положительных героев к людям, животным, растениям, когда такие сцены преподносятся с юмором.

5. Главными персонажами являются герои, не похожие на тех, кто встречается в человеческом обществе, часто с уродливой внешностью. Как считают психологи, внешность мультяшных персонажей имеет огромное значение для формирования психики ребёнка. Если персонажи вымышленные, независимо от их ролевых функций ребёнок теряет внутренний ориентир для адекватной оценки окружающего мира. Стремясь подражать своим любимым героям в разных проявлениях, он всё более погружается в виртуальную реальность.

6. Герои демонстрируют неадекватные гендерные особенности поведения. Мужчины могут быть безвольными, безынициативными, а женщины – мужественными, агрессивными, напористыми, легко справляющимися с традиционно мужскими обязанностями, игнорирующими или пренебрежительно относящимися к воспитанию детей, поддержанию семейного очага.

7. Демонстрируется неуважительное отношение к традициям и взрослым, поощряется быстрое достижение целей, без особых внешних и внутренних усилий, нередко в результате противоправных действий, коварства и хитрых уловок.

8. Фигурируют образы таких мужчин и женщин, которых нет в действительности, их фигуры имеют нереалистичные пропорции, кукольные лица шаблонны, что взрослому мальчику обрекает на бесплодные поиски своей «половины», а девочку толкает на тщетные попытки выстроить свой образ в соответствии с недостижимым идеалом. Искажение не только людей, но и животных и иных объектов окружающей человека среды, также затрудняет адаптацию ребёнка к социуму, способствуя бегству в виртуальный мир.

9. Поведение героев нецеломудренно; женщины (животные, которые изображают человеческие отношения) очень физиологичны, ведут себя напористо или даже демонстрируют признаки нетрадиционной ориентации. Поведение героев нецеломудренно [3].

Представленные признаки вредных мультфильмов нередко носят комплексный характер. Если растущий человек пропускает через себя большое количество такой мультпродукции в течение длительного периода времени без корректирующего влияния взрослых, то вероятность деструктивного его развития сильно возрастает, так как справедливо предположить, что вредоносное воздействие отдельных факторов в этом случае усиливается.

В заключение хотелось бы всё-таки акцентировать внимание на позитивном развивающем потенциале хороших мультфильмов. Хорошие мультфильмы – это в меру яркие (нередко в западных мультфильмах применяются слишком яркие, ядовитые цвета), зрелищные, образные, с простым и добрым сюжетом, доступные детскому восприятию мультфильмы. Хорошие мультфильмы формируют у ребёнка первичные представления о добре и зле в контексте общечеловеческих ценностей, лучших образцов культурного наследия. Через сравнение себя с положительными героями растущий человек должен иметь возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим [4].

События, происходящие в хорошем мультфильме, повышают осведомлённость ребёнка, развивают его мышление и воображение. Отметим, что подавляющее большинство советских мультфильмов, по мнению многих специалистов, отвечают этим критериям. Для них характерно, что зло не вечно «правит балом», добро побеждает, часто перевоспитывая даже отрицательных персонажей.

Хороший мультфильм должен быть подарком, праздником для ребёнка. Полезно использовать мультфильмы как инструмент поощрения и наказания. Следует иметь в виду, что нормально развивающийся ребёнок всегда предпочитает телевизору «живое» общение, окружающий его социум [5].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что у государства не будет благополучного будущего, если подрастающее поколение зомбируется и развращается негативными западными мультипликационными постановками, которые в будущем могут привести только к деградации и упадку нашего общества, утрате культурных, национальных, религиозных и государственных ценностей.

Список литературы

1. Кочетков М. Вредные мультики: влияние анимации на детскую психику / М. Кочетков, К. Неуструева // *Культура и искусство за рубежом* // Гос. библиотека. – 2014. – Вып. 4. – С. 3.
2. Столяров А. Информационное общество будущего и современность / А. Столяров // *Сб. науч. работ.* – 1996. – Вып. 2. – С. 4.
3. Лисичкин В. Третья мировая информационно-психологическая война: дис... 24.00.01. / В. Лисичкин, Л. Шелепин. – Н. Новгород: РГБ, 2006. – С.111-113.

4. Медведева И. *Детство под угрозой: вредные мультфильмы* / И. Медведева // *Вестник*. – 2014. – №2. – С.50-55.

5. Лисичкин В. *Война после войны: информационная оккупация продолжается* / В. Лисичкин, Л. Шелепин // *Культура и наука*. – 2013. – Вып.5. – С.5.

Деструкция жасырын мағынасы, мазмұны шетелдік мультфильмдер мен олардың балалардың санасына әсері

Е.А. Нурахметов
«Мәдениеттану» кафедрасының магистранты,
С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті
Павлодар қаласы, Қазақстан

Аңдатпа

Осы мақалада автор жасырын деструктивтік мультипликациялық фильмдерді қарастрады. Ақпараттық соғыстар, олар өз қызметін жүзеге асырады мысалында мультфильм арналған, өскелең ұрпақ үшін талдау жүргізіледі. Себептері пайда болуына ықпал ететін – тарату дәстүрлі емес құндылық бағдарларды қоғам қаралды.

Тірек сөздер: деструкция, ақпараттық соғыс, мультфильмдер, құндылықтар, идеалдар.

Destruction the hidden meaning of the foreign cartoons and their influence on the minds of children

E.A. Nurakhmetov
Magistrant of the department «Cultural Studies»
Pavlodar state University named after S. Toraigyrov (PSU), Pavlodar, Kazakhstan

Summary

In this article the author examines the hidden destructiveness of animated films. The analysis of information warfare, which operate on the example of cartoons intended for the younger generation. The reasons contributing to the emergence of – the spread of non-traditional value orientations of society.

Keywords: destruction, information warfare, cartoons, values, ideals

1. Жұрналға педагогика ғылымдарының барлық салалары бойынша 2 данамен компьютерде терілген, бір жарым жоларалық жиілікпен беттің бір жағына барлық шетінен 3 см орын қалдырып басылған мақалалардың қолжазбалары және «OpenOffice.org 3.0 Writer үшін» мәтін редакторындағы толық материалдарының дискеті қабылданады (кегль –12 пункт, гарнитура – Times New Roman/KZ Times New Roman).

2. Мақалаға барлық авторлардың қолы қойылады. Аңдатпаны, әдебиеттерді, кестелер мен суреттерді қоса есептегенде қолжазбаның жалпы көлемі 8–10 беттен аспауы керек.

3. Ғылыми дәрежелері жоқ авторлардың мақалалары ғылым докторының не ғылым кандидатының пікірімен бірге берілуі керек.

4. Мақалалар төмендегі ерекше талаптарды қатаң сақтауды қажет етеді:

– ОӘК – ондық әмбебап кестесі бойынша;

– мақаланың аты: кегль – 14, гарнитура Times New Roman (орыс, ағылшын және неміс тілдеріндегі мәтін үшін), KZ Times New Roman (қазақ тілі үшін тақырыптың аты ерекше жазу арқылы, тақырып аты ортасында болуы керек;

– мақаланың атауы, автордың ата тегі, авторлар туралы мәлімет, мақаланың аңдатпасы және кілтті сөздер қазақ, орыс және ағылшын тілдерде беріледі;

– автор(лар)дың аты-жөн(дер)і, мекеменің толық аты: кегль – 12, гарнитура Arial (орыс ағылшын және неміс тілінде), KZ Arial (қазақша мәтіндерге), азат жол ортасында болуы керек;

– Аңдатпа: кегль – 12 пункт, гарнитура Times New Roman / KZ Times New Roman қазақ және ағылшын тілдерінде (ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), орыс және ағылшын тілдерінде (қазақша мәтіндер үшін), қазақ және орыс тілдерінде (ағылшынша мәтіндер үшін);

– мақала мәтіні: кегль – 12 пункті, гарнитура Times New Roman (орысша, ағылшынша және немісше мәтіндер үшін), KZ Times New Roman (қазақша мәтіндер үшін), бір жарым жоларалық интервал;

– қолданылған әдебиеттер тізімі (сілтеме мен ескертулер қолжазбадағы нөмірлерімен және квадрат жақшада беріледі) әдебиеттер тізімі МемСТ 7.1–84 талаптарына сәйкес жасалуы керек.

Мысалы:

Әдебиеттер:

1. Автор. Мақаланың аты. // Жұрнал аты. Басылған жылы. Том (мысалы, 26–том) – нөмірі (мысалы, №3) – беттері (мысалы, 34–бет немесе 15–24 беттер).

2. Андреева С.А. Кітаптың аты. Басылған жылы (Мысалы, – М:) Баспа (мысалы, Ғылым) басылған жылы. Кітаптың жалпы бет саны (мысалы, 239 б.) немесе нақты беті (мысалы, 67-б.)

3. Петров И.И. Диссертация аты: пед. ғыл-ның канд. дисс. – М: Институттың аты, жылы. Бет саны.

4. С. Christopoulos, The transmission – Line Modelling (ТМЬ) Method, Piscataway, NJ: IEEE Press, 1995.

Бөлек бетте автор жөнінде (қағазға басылған және электронды түрде) мәліметтер беріледі:

– аты-жөні толығымен, ғылыми дәрежесі мен ғылыми атағы, жұмыс орны, («Біздің авторларымыз» бөлімінде жариялау үшін) мақала тілінде терілуі керек;

– толық пошталық мекенжайлары, қызмет және үй телефондары, E-mail (редакцияның авторлармен байланыс жасауы үшін, жарияланбайды);

4. Иллюстрациялар. Суреттер мен сурет жазбалары бөлек беріледі және мақала мәтініне енгізілмейді. Әр суреттің артында оның нөмірі, аты, автордың тегі, мақаланың аты болуы керек.

Дискетте суреттер мен иллюстрациялардың TIF немесе JPG (жерек форматында кемінде файл 600 dpi рұқсатымен беріледі (файлдар атаулары «1-сурет», «2-сурет», «3-сурет» және т.б.).

5. Математикалық формулалар Microsoft Word Equation 3 немесе MathType формуласы сияқты (әр формула – бір объект) тіркелуі керек. Сілтемелері бар формулалар ғана нөмірленеді.

6. Автор мақалаға қатысты шектеулерді ескереді, сондай-ақ мақала мазмұны үшін жауап береді.

7. Редакция әдеби стильдік өңдеумен айналыспайды. Қолжазба мен дискеттер қайтарылмайды. Талапқа сай келмейтін мақалалар басуға жіберілмейді және авторға қайтарылады.

8. Материалдар, қолжазба және диск мына мекенжайға жіберілуі керек:

140002, Қазақстан Республикасы, Павлодар қаласы, Мир көшесі, 60 үй.

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Ғылыми-баспа орталығы

Тел. (7182) 32-48-04

факс: (7182) 34-42-22

e-mail gio@ppkkz.

РГП на ПХВ «Павлодарский государственный педагогический институт» МОН РК

БИН 040340005741

РНН 451500220232

ИИК KZ109260501163654000

АО «Казкоммерцбанк»

БИК KZKOKZKX

ОКПО 40200973

КБЕ 16

РГП на ПХВ «Павлодарский государственный педагогический институт» МОН РК

БИН 040340005741

РНН 451500220232

ИИК KZ609650000061536309

АО «Альянсбанк»

БИК IRTYKZKA

ОКПО 40200973

КБЕ 16

1. В журнал принимаются рукописи статей по всем направлениям педагогических наук в двух экземплярах, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с полуторным межстрочным интервалом, с полями 3 см со всех сторон листа, и дискета со всеми материалами в текстовом редакторе «OpenOffice.org 3.0 Writer» (кегель – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman / KZ Times New Roman).

2. Статья подписывается всеми авторами. Общий объем рукописи, включая аннотацию, литературу, таблицы и рисунки, не должен превышать 8–10 страниц. Минимальный объем рукописи должен составлять 5–6 стр.

3. Статья должна сопровождаться рецензией доктора или кандидата наук для авторов, не имеющих ученой степени.

4. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами:

– УДК по таблицам универсальной десятичной классификации;

– название статьи: кегель – 14 пунктов, гарнитура – Times New Roman Cyr (для русских, английских и немецких текстов), KZ Times New Roman (для казахских текстов), абзац центrovанный;

– в сведениях об авторах следует указывать фамилию, имя, отчество полностью, полное название учреждения, кафедры, звание, должность: кегель – 12 пунктов, гарнитура – Arial (для русских, английских и немецких текстов), KZ Arial (для казахских текстов), абзац центrovанный;

– аннотация статьи и ключевые слова: кегель – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman /KZ Times New Roman;

– название статьи, фамилия автора, сведения о нем, аннотация статьи и ключевые слова предоставляются на казахском, русском и английском языках;

– текст статьи; кегель – 12 пунктов, гарнитура – Times New Roman (для русских, английских и немецких текстов), KZ Times New Roman (для казахских текстов), полуторный межстрочный интервал;

– таблицы и схемы должны сопровождаться названиями и нумерацией;

– литература в литературных источниках печатается по мере употребления в рукописи;

– изречения авторов должны сопровождаться сносками [1, 38], где 38 – страница, источник 1; количество сносок должно соответствовать количеству литературных источников;

– список использованной литературы (ссылки и примечания в рукописи обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1–84. Например:

Список литературы

1. Автор. Название статьи // Название журнала. Год издания. Том (например, Т. 26). – номер (например, №3). – страница (например, С. 34 или С. 15–24).

2. Андреева С.А. Название книги. Место издания (например, – М.:) Издательство (например, Наука,) год издания. Общее число страниц в книге (например, 239 с.) или конкретная страница (например, С. 67.)

3. Петров И.И. Название диссертации: дис. канд. пед. наук. М.: Название института, год. Число страниц.

4. С.Christopoulos, The transmission Line Modelling (TML) Metod, Piscataway, NJ: IEEE Press, 1995.

На отдельной странице (в бумажном и электронном варианте) приводятся сведения об авторе:

– Ф.И.О. полностью, ученая степень и ученое звание, место работы, набранные на языке статьи;

– полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, E-mail (для связи редакции с авторами, не публикуются);

4. Иллюстрации. Перечень рисунков и подрисовочные надписи к ним представляют отдельно и в общий текст статьи не включают. На обратной стороне каждого рисунка следует указать его номер, название рисунка, фамилию автора, название статьи. На дискете рисунки и иллюстрации в формате TIF или JPG с разрешением не менее 600 dpi (файлы с названием «Рис. 1», «Рис. 2», «Рис. 3» и т.д.).

5. Математические формулы должны быть набраны как MicrosoftWord Equation 3 или MathType (каждая формула – один объект). Нумеровать следует лишь те формулы, на которые имеются ссылки.

6. Автор просматривает и визирует гранки статьи и несет ответственность за содержание статьи.

7. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи. Рукописи и диски не возвращаются. Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

8. Рукопись и диск с материалами следует направлять по адресу:

140002, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Мира, 60
Павлодарский государственный педагогический институт
Научно-издательский центр.
Тел. (7182) 32–48–04
факс: (7182) 34–42–22
e-mail rio@ppkkz.

РГП на ПХВ «Павлодарский государственный педагогический институт» МОН РК
БИН 040340005741
РНН 451500220232
ИИК KZ109260501163654000
АО «Казкоммерцбанк»
БИК KZKOKZKX
ОКПО 40200973
КБЕ 16

РГП на ПХВ «Павлодарский государственный педагогический институт» МОН РК
БИН 040340005741
РНН 451500220232
ИИК KZ609650000061536309
АО «Альянсбанк»
БИК IRTYKZKA
ОКПО 40200973
КБЕ 16

Компьютерде терген: С. Пилипенко
Корректорлар: Р. Кайсарина, С. Абдуалиева
Теруге 02.12.2015 ж. жіберілді. Басуға 29.12.2015 ж. қол қойылды.
Форматы 70×100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі 8,85 шартты б.т. Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс №0947

Компьютерная верстка: С. Пилипенко
Корректоры: Р. Кайсарина, С. Абдуалиева
Сдано в набор 02.12.2015 г. Подписано в печать 29.12.2015 г.
Формат 70×100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 8,85 уч.-изд. л. Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ №0947

Научно-издательский центр
Павлодарского государственного педагогического института
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60.
E-mail: rio@ppi.kz