

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік
университетінің ғылыми журналы
Научный журнал Павлодарского государственного
университета имени С. Торайғырова

*1997 ж. құрылған
Основан в 1997 г.*



İ İ Ó
ÕÀÁÀÐØ ÛÑÛ
ÃÃÑÒÍ ÈÊ Ì ÃÓ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ

3 2012

Научный журнал Павлодарского государственного университета
имени С. Торайгырова

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет средства массовой информации
№ 4533-Ж

выдано Министерством культуры, информации и общественного согласия
Республики Казахстан
31 декабря 2003 года

Омирбаев С.М., д-р экон.наук, проф. (главный редактор)
Пфейфер Н.Э., д-р пед.наук, проф. (главный редактор)
Аубакирова С.Д., (отв. секретарь)

Редакционная коллегия:

Абибуллаева А., д-р пед.наук, проф., ЕНУ имени Л.Н. Гумилева;
Агавелян О.К., д-р псих.наук, проф., Россия, Новосибирск, НГПУ;
Бурдина Е.И., д-р пед.наук, проф.;
Калдыбаева А.Т., д-р пед.наук, проф., Кыргызстан, КГУ имени И. Арабаева;
Кертаева Г.М., д-р пед.наук, проф.;
Кудышева А.А., канд.пед.наук, профессор;
Анн Мерфи, д-р PhD, проф., Ирландия, Дублинский технологический университет;
Стефан Лашин, д-р пед.наук, проф., США, Нью-Йорк;
Альжанова М.К. (тех. редактор).

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 дискеты не возвращаются.
При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник ПГУ» обязательна.

МАЗМҰНЫ

Бурдина Е. И., Табынбаев Р. Э. Қытай тілін психологиялық және педагогикалық проблема ретінде оқып білуі.....	6
Бурдина Е. И., Черва С. Г. Білім беру балаларды әлеуметтік қорғау шарты ретінде.....	11
Буллекбаева С. Е., Гавриш Е. А. Болашақ педагогтардың кәсіби жарамдылық мәселесі	16
Жунусова А. Р., Касымбекова Г. К. Дарындылық мәселесін зерттеу.....	21
Жунусова А. Р., Куватов А. Ж. Ұлттық ойындар арқылы жастардың өмірге деген белсенділік ұстанымын қалыптастырудағы ретроқағидалары	30
Жунусова А. Р., Ташимова Т. М. Жасөспірімдерде девиантты мінездің пайда болуында отбасы және қоршаған ортаның рөлі	35
Исин М. Е., Найманова А. Б., Уайханова М. А. Математикалық талдау және математиканы оқыту әдістемесі курстарының өзара байланыстары туралы	40
Кудышева А. А., Баймолдина Д. Н. Балалық ерте аутизмі ауруына шалдыққан балаларға психо-педагогикалық көлік	45
Кулмагамбетова С. С. Педагогикалық мамандық студенттеріне сабақ жүргізу процесінде инновациялық технологияларды пайдалану	49
Кулмагамбетова С. С. Білім беру кеңістігі жобалаудың дидактикалық базасы ретінде	54
Кушнир М. П. Бастауышқа білім беру бакалаврларын математикалық-әдістемелік проблемасына дайындау	59
Мальгина Л. Ф., Махметова Н. К. Тұлғаның мәндік-өмірлік бағыттарының қалаптасу мәселелері.....	66
Пфейфер Н. Э., Худиева С. Р. Студенттердің өздік жұмысы қазіргі білім парадигмасының басым бағыты ретінде	70
Сулейменова Г. К. Музыкалық педагогика және музыкалық білімге оқытудағы мақсаттылық.....	76
Сулейменова Г. К. Оқушылардың музыкалық – көркем дамуы және оларды шығарманы өздігінен талдай білуге тәрбиелеу.....	82
Біздің авторлар	89
Авторлар үшін ереже.....	91

СОДЕРЖАНИЕ

Бурдина Е. И., Табынбаев Р. Э. Изучение китайского языка как психолого-педагогическая проблема	6
Бурдина Е. И., Черва С. Г. Образование как условие социальной защиты детей	11
Булекбаева С. Е., Гавриш Е. А. Проблема профессиональной пригодности будущих педагогов	16
Жунусова А. Р., Касымбекова Г. К. Изучение проблемы одаренности	21
Жунусова А. Р., Куватов А. Ж. Ретропринципы в формировании активной жизненной позиции молодежи посредством национальных игр	30
Жунусова А. Р., Ташимова Т. М. Роль семьи и окружающей среды в образовании девиантного поведения у подростков	35
Исин М. Е., Найманова А. Б., Уайханова М. А. О взаимосвязи курсов математического анализа и методики преподавания математики	40
Кудышева А. А., Баймолдина Д. Н. Психолого-педагогическая помощь детям с синдромом ранний детский аутизм	45
Кулмагамбетова С. С. Использование инновационных технологий в процессе преподавания студентам педагогических специальностей	49
Кулмагамбетова С. С. Образовательное пространство как дидактическая база проектирования	54
Кушнир М. П. К проблеме методико-математической подготовки бакалавров начального образования	59
Мальгина Л. Ф., Махметова Н. К. Проблемы формирования смысловых ориентаций личности	66
Пфейфер Н. Э., Худиева С. Р. Самостоятельная работа студентов как приоритетное направление парадигмы современного образования	70
Сулейменова Г. К. О музыкальной педагогике и о целенаправленности музыкального обучения	76
Сулейменова Г. К. Музыкально-художественное развитие учащегося и воспитание творческого подхода в интерпретации произведения	82
Наши авторы	89
Правила для авторов	91

CONTENTS

Burdina E. I., Tabinbaev R. E. Study of the Chinese language as psychological and pedagogical problem	6
Burdina E. I., Cherva S. G. Education as the condition of children's social protection	11
Bulekbaeva S. E., Gavrish Ye. A. The problem of professional suitability of future teachers	16
Zhunussova A. R., Kasymbekova G. K. Examination of abilities problem.....	21
Zhunussova A. R., Kuvatov A. Zh. Retroprinciples in formation of the active life position of youth through national games	30
Zhunussova A. R., Tashimova T. M. Role of family and environment in formation of deviant behavior of teenagers	35
Isin M. E., Naymanova A. B., Uaikhanova M. A. About interrelation of courses of the mathematical analysis and mathematics teaching method	40
Kudysheva A. A., Baimoldina D. N. Psychopedagogical aid for children with the syndrome of early children`s autism	45
Kulmagambetova S. S. Using innovation technology in the teaching process for students of pedagogical specialties.....	49
Kulmagambetova S. S. Educational field as didactic basis of projecting	54
Kushnir M. P. Problem of teaching mathematics to bachelors of primary education	59
Malgina L. F., Makhmetova N. K. Problems of forming of a person's life meaning orientations	66
Pfeifer N. E., Khudiyeva S. R. Students' self-study as the priority direction of the modern education paradigm.....	70
Suleimenova G. K. Reflections about musical pedagogics and about focus of musical training	76
Suleimenova G. K. Musical and art development of a pupil and education of the creative beginning of a performer	82
Our authors.....	89
Rules for authors	91

Е. И. Бурдина, Р. Э. Табынбаев

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются философские, педагогические и психологические аспекты изучения китайского языка.

В течение последнего десятилетия во всем мире растет интерес к изучению китайского языка. Однако изучение китайского языка значительно отличается от изучения европейских языков и представляет собой специфическую проблему для человека с европейским менталитетом. Интерес к этой проблеме обусловлен как ростом экономического и политического влияния Китая на международной арене и необходимостью в связи с этим обучения квалифицированных специалистов со знанием китайского языка, так и наличием практических вопросов в психолого-педагогическом сопровождении изучения китайского языка.

Изучение китайского языка представляет немало трудностей, часто обучаемые ставят под вопрос саму возможность качественного овладения китайским языком. Практика преподавания на языковых курсах показывает, что только единицы из общего числа слушателей курсов сохраняют рабочий настрой и добиваются практических успехов в изучении языка, значительная часть слушателей курсов испытывает психологический дискомфорт и отказывается от дальнейшего изучения.

Эта проблема требует разработки психологически и педагогически обоснованного образовательного подхода в обучении китайскому языку. За три с половиной тысячелетия существования китайской культуры, в Китае были выработаны различные методы обучения, позволяющие качественно овладеть китайским языком. Однако на современном этапе используются в основном европейские методы обучения, и практически отсутствует применение традиционных китайских методик.

Традиционный уклад жизни и менталитет китайцев основаны на китайской философии, которая в качестве основных взаимосвязанных составляющих содержит в себе идеи конфуцианства, буддизма, даосизма, а так же стратегическое мышление.

Эти идеи не только определяют духовную жизнь, но и являются основой повседневной практической деятельности в различных сферах. В учебе, работе и общественной жизни китаец следует нормам конфуцианства, в быту – даосизма, в особых жизненных ситуациях

обращается к буддизму или к стратегическому мышлению. Взаимосвязь традиционной философии и повседневной деятельности настолько сильна, что органически входит в жизнь китайца, и нормирующее воздействие отдельных ее составляющих может даже не осознаваться, а восприниматься как естественное и обязательное действие. В то же время, европейцы являются носителями другого менталитета, поэтому они мыслят и действуют иначе, и не способны без специальной подготовки понимать и правильно воспринимать действия и поведение китайцев. В том числе традиционное отношение китайцев к учебе и процессу познания в целом лежит глубоко в основе традиционных китайских методов обучения китайскому языку как родному, причем этот процесс воспринимается китайцами как естественный. Всеобщее среднее образование в Китае показывает, что обучение китайскому языку доступно для широких масс населения и не представляет для них особых трудностей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение изучения языка на основе традиционной китайской философии является актуальным вопросом современности. Гипотезой нашего исследования является утверждение, что если накопленный в Китае опыт преподавания китайского языка как родного использовать в разработке психолого-педагогического сопровождения, то это будет способствовать успешному усвоению китайского языка иностранцами, так как будет адаптировать традиционные методики к современным условиям.

Обобщенный психологический портрет китайца, согласно профессору Н. А. Спешневу, определяет интровертную личность. Особенностью европейского и американского менталитета, и соответственно, абсолютного большинства используемых сейчас пособий по китайскому языку для иностранцев, является экстравертная ориентированность. Как правило, целью учебника является начальный уровень овладения разговорным языком, а содержанием является набор типовых фраз и ситуативные диалоги. При таком подходе, лексика и иероглифика всегда даются неупорядоченно, и поэтому овладение иероглификой представляет большую трудность для европейцев, так как возникает большое количество (по числу изученных слов) сложных в написании знаков, со сложной структурой, взаимосвязь структурных элементов которых, как правило, остается нераскрытой. В связи с этим, многие учебные пособия в последнее время полностью отказываются от изучения иероглифики, и дают лексику и тексты диалогов только в фонетической транскрипции. При этом теряется не только чтение и написание иероглифов, но и возникают дополнительные трудности понимания лексики, так как в китайском языке по звуковому составу всего 400 слов, и огромное количество омофонов-слов, которые произносятся абсолютно одинаково, даже с учетом тона произнесения. В иероглифической же записи различие

и значение слов очевидно, так как иероглифы являются изобразительными знаками, передающими именно смысловое значение слова.

В Китае сложившийся высший идеал ученого, человека знания, представляет собой совершенного человека, независимо от социального статуса и материального положения. В конфуцианстве в качестве образца для подражания и духовного ориентира предлагается модель благородного мужа. Причем подчеркивается независимость моральных установок благородного мужа от внешних факторов: «Учитель сказал: – Учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно? Встретить друга, прибывшего издалека, разве это не радостно? Человек остается в неизвестности и не испытывает обиды, разве это не благородный муж?» [1]. Отсюда вытекает ориентация не на внешние признаки успеха – слава, богатство, положение в обществе – а на внутренний мир, интеллектуальное и духовное содержание личности. А внешний успех уже считается следствием внутреннего развития. Еще одной из традиций, глубоко укоренившейся в сознании и практике китайцев, является сборник избранных произведений, антология, некая репрезентативная выборка сведений для обязательного изучения и запоминания, практически заучивания. Эта традиция основана на «Книге стихов и песен» Конфуция, который обобщил почти тысячелетнее культурное наследие своих предшественников в сборнике из 300 поэтических произведений, подобранных по содержанию и классифицированных по разделам: торжественные гимны, народные песни, и др. Отголоском этого являются многочисленные сборники произведений «300 стихов династии Тан», «300 пословиц и поговорок», «300 иероглифов для начального изучения» и так далее. Даже сейчас, для сдачи международного экзамена на знание китайского языка HSK, на первом уровне, который считается подготовительным, необходимо знание 150 слов, а на втором уровне, который соответствует европейскому уровню elementary, 300 слов. Однако в настоящее время нет единой принятой системы, и, например, сборников типа «300 иероглифов для начального обучения» существует много, и они не совпадают по содержанию. Выпускаемые карточки для изучения иероглифов так же сильно варьируются по количеству и содержанию, как правило, содержат от 81 до 300 иероглифов.

Традиционно в Китае обучение грамотности состояло в заучивании наизусть текстов конфуцианского содержания. Важной особенностью трактатов для начального обучения является ритмическая организация фраз по три или по четыре иероглифа в каждой строке. Такая организация фразы позволяет заучивать и многократно повторять изученные отрывки как стихи.

Традиционная последовательность обучения грамоте заключена в формуле «три-сто-тысяча», что означало последовательное изучение «трактата трех иероглифов», «списка ста фамилий», «трактата тысячи

иероглифов». После этого приступали к заучиванию Конфуцианских трактатов. Рассмотрим подробнее содержание начального обучения. «Трактат трех иероглифов» назван так из-за ритмического построения по три иероглифа в строке. Он содержал в себе краткие сведения по нормам конфуцианской морали (почтительность к старшим, стремление к знаниям, упорство и настойчивость в учебе), общие сведения познания мира, а так же краткие сведения из истории Китая, перечислялись необходимые к изучению философские трактаты с указанием последовательности их изучения. Написан «трех иероглифов» в свободной стихотворной форме, отдельные служебные слова и грамматические обороты повторяются в различных сочетаниях, основная нагрузка – смысловая, некоторые иероглифы встречаются много раз. «Список ста фамилий» содержит простое перечисление фамильных иероглифов, перечисленных по четыре в каждой строке, без всякой логической связи между иероглифами. Первоначально список содержал около ста фамильных иероглифов, со временем количество фамилий составило около четырехсот. «Трактат тысячи иероглифов» состоит из тысячи неповторяющихся иероглифов, являлся своеобразной запиской, иероглифы организованы по четыре в строке, и составляют осмысленный текст на древнекитайском языке, по содержанию во многом аналогичный «трактату трех иероглифов», содержит общие сведения о мире, об истории Китая. Все перечисленные трактаты до сих пор активно переиздаются в виде детских книжек с иллюстрациями и современными комментариями к устаревшим словам и выражениям, легко доступны в книжных магазинах, недорого стоят и используются в начальном домашнем обучении, однако уже не входят в официальные учебные программы.

Еще одной важной особенностью обучения родному языку является высокий информационный фон, окружающий китайцев с детства. На улицах городов всегда много разнообразных вывесок и табличек с иероглифами, и постоянно разглядывая их вокруг себя, уже в раннем детстве происходит усвоение многих иероглифов.

Мы считаем, что можно, хотя и в ограниченных масштабах, взять основную идею и достоинства традиционного метода обучения иероглифике и адаптировать его к обучению русскоязычных студентов китайскому языку.

При организации психолого-педагогического сопровождения изучения китайского языка мы считаем необходимым обеспечить основу и возможность определенной «интровертности»: сформировать начальный запас знаний об иероглифике, дать ритмически организованный подобно древним трактатам список наиболее часто встречающихся ключевых иероглифов для заучивания наизусть, и при изучении лексики по любому учебнику эти сведения будут позволять анализировать структуру новых иероглифов, обеспечить опору и психологический комфорт при изучении китайского языка. Так же

целесообразно использовать специально подобранные песенки на китайском языке, например учебное пособие Пэн Яюнь, Стэфани Хузар, «Пойте и учите китайский язык!» [2]. Это даст возможность студентам при многократном прослушивании песен в свободное от занятий время создать квазиязыковую среду, постоянно слышать звуки изучаемого языка, что будет улучшать способность к восприятию китайской речи на слух, а так же закреплять знание базовой лексики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Конфуций**, «Лунь Юй» (Беседы и Суждения): Восточная литература; 2001, ISBN 5-02-018024-6.

2 **Peng Ya-yun, Stephane Husar**, “Sing & Learn Chinese!”, ABC Melody, Paris, France, 2008.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 21.09.12.

Е. И. Бурдина, Р. Э. Табынбаев

Қытай тілін психологиялық және педагогикалық проблема ретінде оқып білуі

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 21.09.12 редакцияға түсті.

E. I. Burdina, R. E. Tabinbaev

Study of the Chinese language as psychological and pedagogical problem

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.
Material received on 21.09.12.

Бұл мақалада қытай тілінің философиялық, педагогикалық және психологиялық оқу аспектілері қарастырылады.

The article considers philosophical, pedagogical and psychological aspects of learning the Chinese language.

УДК 364.442.6–053.5

Е. И. Бурдина, С. Г. Черва

ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

В данной статье раскрывается значимость деятельности учреждений образования в процессе социализации личности ребёнка.

Социальная защита – это система, призванная обеспечивать определенный уровень доступа к жизненно необходимым благам и определенный уровень благосостояния граждан, которые в силу обстоятельств не могут быть экономически активными и обеспечивать себя доходами путем участия в достойно оплачиваемом труде.

На основе анализа международного опыта можно сделать вывод, что наиболее эффективные и комплексные системы социальной защиты обычно включают в себя следующие основные элементы:

- 1) государственные пособия;
- 2) обязательное социальное страхование;
- 3) накопительное пенсионное обеспечение;
- 4) социальную помощь.

Государственные пособия предназначены для обеспечения всех граждан гарантированными выплатами на определенном уровне в случае наступления обстоятельств, подлежащих социальной защите.

Социальная помощь предназначена для предоставления дополнительной защиты отдельным категориям граждан, в том числе детей, за счет средств бюджета.

Благоприятные изменения в экономике Казахстана в последние годы и предпринимаемые меры по обеспечению устойчивого роста позволяют перейти к созданию комплексной системы социальной защиты при наступлении социальных рисков.

В настоящее время свыше 75 000 казахстанских детей, находящихся в государственных специализированных учреждениях, лишены права воспитываться в атмосфере любящей семьи. Эти дети нуждаются в защите от насилия и требуют внимания и заботы. Кроме того, более 154 000 детей с особыми потребностями в Казахстане нуждаются в услугах и помощи в рамках специализированных программ в целях их защиты от социальной изоляции в будущем.

Современную национальную законодательную базу по вопросам обеспечения защиты прав и интересов детей представляют следующие

нормативные акты: Конституция Республики Казахстан, Законы Республики Казахстан: «О браке и семье», «О правах ребенка», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О детских деревнях семейного типа и домах юношества», «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждении детской безнадзорности и беспризорности; Положение об органах опеки и попечительства, Положение о патронате. При этом следует отметить как значительные пробелы в законодательстве, так и отсутствие механизмов реализации действующих актов и отсутствие в достаточной степени полномочного государственного органа.

Целями государственной политики Республики Казахстан в интересах детей являются:

1) обеспечение прав и законных интересов детей, недопущение их дискриминации;

2) упрочение основных гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление их прав в случаях нарушений;

3) формирование правовых основ гарантий прав ребенка, создание соответствующих органов и организаций по защите прав и законных интересов ребенка;

4) содействие физическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и миролюбия, а также реализации личности ребенка в интересах общества, традиций народов государства, достижений национальной и мировой культуры;

5) обеспечение целенаправленной работы по формированию у несовершеннолетнего правосознания и правовой культуры.

Государственная политика в интересах детей является приоритетной областью деятельности государственных органов и основана на:

1) законодательном обеспечении прав ребенка;

2) государственной поддержке семьи в целях обеспечения полноценного воспитания детей, защиты их прав, подготовки их к полноценной жизни в обществе;

3) установлении и соблюдении государственных минимальных социальных стандартов, направленных на улучшение жизни детей с учетом региональных особенностей;

4) ответственности должностных лиц, граждан за нарушение прав и законных интересов ребенка, причинение ему вреда;

5) государственной поддержке общественных объединений и иных организаций, осуществляющих функции по защите прав и законных интересов ребенка.

Следует особо обратить внимание на учреждения образования, на использование пребывания детей в школе как на подготовку их к взрослой жизни, на возможность защитить детей, максимально адаптируя их к проживанию в конкретных условиях и на перспективу.

С теоретической точки зрения, система образования должна отвечать ряду критериев:

1) степень удовлетворения потребностей в получении или повышении уровня образования, показывающая, в какой мере запросы конкретных граждан могут быть удовлетворены системой образования;

2) общественная значимость, определяющая степень удовлетворения системой образования, потребностей не только отдельных граждан, но и общества в целом в рамках действующего перечня предоставляемых образовательных услуг;

3) государственная целесообразность, оцениваемая полнотой охвата системой образования совокупности задач, которые необходимо решать государству: оборона, охрана общественного порядка, здравоохранение, воспитание и обучение граждан.

В ходе получения образования не только удовлетворяются актуальные, но и формируются новые перспективные потребности. В процессе социализации, усвоения ценностей данной культуры, базовых форм деятельности и мышления, образовательный институт мотивационный потенциал, который и определяет будущее поведение индивидов, приоритеты их деятельности в данном обществе, мироощущение, мировосприятие, мировоззрение, мироотношение.

Роль института образования относительно человеческих потребностей:

1) реализация социальных функций, обеспечение общественной потребности в образовании, складывается из взаимодействия индивидуальных и коллективных субъектов разного уровня и удовлетворения их интересов;

2) институт образования является инструментом целенаправленного формирования индивидуальных потребностей, легитимных данному обществу, усвоения социально-культурных норм деятельности индивидов в обществе;

3) институт образования может стать инструментом формирования новых перспективных потребностей, изменяющих наличные формы деятельности индивидов и общества.

Педагогам необходимо работать с учётом обозначившихся популяций в подростковой среде:

– детско-подростковая среда, ориентированная на семью, школу, позитивные социальные ценности и необходимую для жизни успешность в личностном росте, уважение к общественному порядку и закону;

– детско-подростковая маргинальная среда, ориентированная на установки и позиции малых подростковых и юношеских групп,

организованных по типу дворовой, уличной общности, привязанной к определённому клубу, дискотеке, музыкальному стилю, увлечению и т.д.;

– подростковая и юношеская криминальная среда, устойчиво ориентированная на криминализацию, как на способ обеспечения своего социального статуса, на решение эгоцентрических интересов, как выражение своеобразного протеста.

Именно две последние группы нуждаются в пристальном внимании, социальной психолого-педагогической поддержке, поскольку составляют группу риска, способную увеличить количество детей с девиантным поведением. Учреждения образования совместно с органами защиты могут и должны усилить психологическую службу, работу социального педагога, направленную на адресную работу с подростками и учащейся молодёжью.

В последнее время широкое распространение получил психотерапевтический подход, преимущество которого доказала многолетняя практика.

Психолого-педагогическая помощь детям и подросткам должна представлять собой совокупность социально-профилактических, психокоррекционных и реабилитационных мер. Она должна быть обращена к механизмам психологической защиты, повышению форм позитивной активности личности, к организации социально-психологической поддержки и направлена на формирование навыков разрешения конфликтов неагрессивным путём, на расширение адаптивных возможностей ребёнка.

Эти задачи не могут быть решены средствами краткосрочной психокоррекционной и реабилитационной помощи, так как речь идёт о достаточно фиксированных личностных структурах. Они не могут быть решены без выведения ребёнка с устойчивым асоциальным поведением из среды, которая поддерживает у него асоциальные механизмы реагирования. Наиболее оптимальными методы и средства для такой работы может предоставить образовательное учреждение, имеющее в составе педагогического коллектива специалистов (социальные педагоги, психологи).

Процесс коррекционно-реабилитационной помощи предполагает следующие этапы:

- 1) этап диагностики ведущих проблем ребёнка с учётом личностных свойств и факторов риска нарушений социального функционирования.
- 2) этап педагогической коррекции различных форм отставания в обучении.
- 3) этап специальной психотерапевтической помощи.
- 4) этап социально-психологической поддержки.

Указанные этапы представляют единую технологическую цель психолого-педагогической и социальной поддержки детей и подростков на принципах междисциплинарного взаимодействия педагогов, психологов, социальных педагогов, социальных работников.

Другое, не менее важное направление в работе с детьми, нуждающимися в особой опеке со стороны государства, может быть, следует поискать или в не столь отдалённом прошлом. Речь идёт о домах для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, беспризорниках, нуждающихся в пище, крове над головой, в элементарном участии. И здесь уместно заглянуть в историю. Например, процесс становления социальных учреждений, инициированных императрицей Марией Фёдоровной, или вклад в развитие социальной помощи В. Ф. Одоевского. В приютах и воспитательных заведениях 19 века стремились воспитывать достойных граждан, используя самые гуманные методы и формы работы: игры, посиделки, рыбалки, участие в хоре, рукоделие, работав саду и огороде, обучались ремёслам.

Широко практиковалось самообслуживание с профессиональным обучением. С помощью чего детей готовили к будущей самостоятельной жизни. В этом отношении есть смысл обратиться к созданию школ-интернатов для детей группы риска. Но интернаты не в советском варианте, когда учащиеся школ-интернатов жили на всём готовом и ни в чём не нуждались, не овладевая в полной мере навыками самообслуживания. Здесь нужно использовать и самообслуживание, профессионализацию, и приобретение навыков социально-нормативного поведения. У детей из неблагополучных семей как раз присутствует привычка действий ненормативного поведения.

Лишение родительских прав и помещение детей в приюты – не самая лучшая практика, так как эти дети испытывают привязанность к своим непутёвым родителям. Пребывание в интернате позволило бы детям при помощи педагогов-психологов и нормативно-организованной среды привить детям социальные нормы поведения, мотивацию на успешность, веру в свои силы и возможности оторваться от родительской семьи и самостоятельно выбрать свою жизненную траекторию.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, во-первых, что школа сегодня должна быть хорошо укомплектована не только учителями-предметниками, но и иметь в своем составе профессиональную службу психолого-педагогической и социальной поддержки школьников; во-вторых, на региональном уровне, в качестве пилотного эксперимента, можно открыть школу-интернат для детей из малоимущих и неблагополучных семей, обеспечив тем самым не только государственную заботу, но и навыки самообслуживания и профессионализацию.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 21.09.12.

Е. И. Бурдина, С. Г. Черва

Білім беру балаларды әлеуметтік қорғау шарты ретінде

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 21.09.12 редакцияға түсті.

E. I. Burdina, S. G. Cherva

Education as the condition of children's social protection

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.

Material received on 21.09.12.

Бұл мақалада бала тұлғасының әлеуметтену үрдісінде білім беру мекемелерінің қызметтік маңызы қарастырылады.

The given article contains the importance of educational establishments in the process of a child's personality socialization.

УДК 371.13

С. Е. Булекбаева, Е. А. Гавриш

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В этой статье авторы рассматривают профессионализм и профессиональную пригодность как одну из основных его составляющих, а также проблему формирования профессиональной пригодности педагогов.

Профессиональная деятельность в любой отрасли требует от человека определенной склонности, необходимых физических и психических данных, личностного развития, т. е. так называемой пригодности к данной профессии. Особенно важно наличие профессиональной пригодности человека к педагогической деятельности. Недаром выдающийся русский химик Д. И. Менделеев писал: «К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому, медицинскому или тому подобным, не тех, которые стремятся только обеспечить себе жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и к науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение, понимая общую народную надобность» [1].

Профессионализм учителя – основной критерий, от которого в первую очередь зависит успешность школьного образования, обучения и воспитания. В свое время, Уинстон Черчилль сказал: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать». Ведь именно от уровня

профессионализма учителя и осознания им того, насколько ответственной является его профессия, зависит то, какими людьми выйдут из школы ученики, насколько целостно и правильно будет сформирована личность каждого из них, какими знаниями, умениями и навыками они будут обладать.

Для того чтобы говорить о профессионализме педагога, нужно, прежде всего, выяснить, что входит в понятие «профессионализм».

В плане научного рассмотрения проблема профессионализма специалистов различных категорий нашла свое отражение в ряде исследований российских психологов. Так, имеется значительное число работ, посвященных теоретической разработке проблемы профессионализма человека: ее месту и роли в общем развитии человека, обоснованию ее сущности и содержания, а также разработке и обоснованию этапов и категорий профессионализма. К их числу относятся работы Зеер А. В., Климова Е. А., Кудрявцева Т. В., Марковой А. К., Поваренкова Ю. П., Радалева В. А., Романова Е. С., Смирновой Е. Э., Шадрикова В. Д. и других.

Под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие «профессионализм» не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда – это и особое мировоззрение человека [2].

Нельзя не согласиться с Е. А. Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики [3].

Критерии профессионализма, т.е. показатели, на основе которых можно судить об уровне профессионализма, могут быть двух видов [4]:

- внешние по отношению к человеку (объективные);
- внутренние (субъективные).

В первую группу критериев входят такие показатели результативности деятельности, как количество и качество произведенной продукции, производительность и т.д.

Во вторую группу критериев оценки уровня профессионализма включают:

- профессионально важные качества (ПВК);
- профессиональные знания, умения и навыки;
- профессиональную мотивацию;
- профессиональную самооценку и уровень притязаний;

- способности к саморегуляции и стрессоустойчивость;
- особенности профессионального взаимодействия.

Все критерии, относящиеся ко второй группе можно объединить в одно понятие – профессиональная пригодность.

Профессиональная пригодность – совокупность психических качеств человека, необходимая и достаточная для достижения общественно приемлемой эффективности труда. Она определяется не только профессиональными способностями, но и зависит от склонностей и мотивации, знаний и умений, черт характера, психических состояний, удовлетворенности процессом и результатом труда [5].

Качество деятельности учителя во многом определяется уровнем его профессиональной подготовки, но не менее важна степень развития его профессиональной пригодности. Данный аспект профессионального становления педагога на наш взгляд всегда отходил на второй план в процессе обучения, в то время как теоретическая и практическая подготовка в области предметного направления педагогов и психолого-педагогических дисциплин усиливается год от года.

Вместе с тем, профессиональная пригодность, как мы уже выяснили, является неотъемлемой составляющей профессионализма, а значит профессиональная пригодность – это необходимое условие для формирования профессионализма педагога.

Профессионализм педагога включает несколько уровней: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство.

Педагогическая умелость – необходимая база любого учителя. Не достигнув этого уровня, просто нельзя осуществлять педагогическую практику. Педагогическая умелость подразумевает достаточные теоретические и практические знания, которые приобретаются в процессе обучения, развиваются и совершенствуются в процессе практической деятельности учителя в совокупности с наличием профессиональной пригодности.

Педагогическое мастерство – доведенная до высокого уровня педагогическая умелость. Совершенное владение методами учебно-воспитательной деятельности, дающее максимальный эффект их применения. Для достижения педагогического мастерства, человек, безусловно, должен не только обладать природными способностями, но и желанием добиться успеха в своей профессиональной деятельности, вести постоянную, активную работу в этом направлении, иметь значительный опыт учительской практики и уметь правильно использовать его результаты.

Педагогическое творчество связано с внесением новизны в практическую деятельность учителя. Однако, в данном случае, новизна эта связана не с

принципиально новыми методами или подходами к учебно-воспитательной работе, а с некоторыми видоизменениями уже известных.

Педагогическое новаторство – высшая ступень профессиональной педагогической деятельности. Педагог – новатор вносит принципиально новые способы, методики, идеи, принципы и приемы в учебно-воспитательную деятельность, основываясь на собственной практике и практике своих коллег, проводя анализ, исследования и обобщение результатов и соответствующих выводов [6].

Как мы уже отмечали ранее, высокого уровня профессионализма невозможно достигнуть, не обладая профессиональной пригодностью к данной профессии.

Профессиональная пригодность к педагогической деятельности связана с наличием у человека физического и психического здоровья, хороших речевых данных, уравновешенности нервной системы, способности выдерживать воздействия сильных раздражителей, проявлять выдержку и т.д. К числу личностных качеств, характеризующих пригодность к педагогической деятельности, также относятся: склонность к работе с детьми, коммуникабельность, тактичность, наблюдательность, развитое воображение, организаторские способности, высокая требовательность к себе. Конечно, профессиональная подготовка педагогов подразумевает и работу по самосовершенствованию своих профессионально важных качеств. Однако, учитывая низкий уровень ответственности большей части современной молодежи, надеяться на то, что каждый будущий педагог будет планомерно работать над совершенствованием своих личностных и духовно-нравственных качеств не приходится.

Таким образом, обозначена проблема развития профессиональной пригодности будущих педагогов, которую на наш взгляд необходимо решать в процессе профессиональной подготовки в пределах образовательного учреждения. Изучение профессиональной пригодности, а также формирование и развитие ее составляющих, таких как профессионально-важные качества должно стать обязательным компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
- 2 Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8), – С. 26–44.

3 **Климов Е. А.** Пути в профессионализм (Психологический взгляд). – М.: МПСИ; Флинта, 2003. – 320 с.

4 **Дмитриева М. А., Дружилов С. А.** Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып. 2000 (4). – Новокузнецк: Изд-во Института повышения квалификации, 2001. – С. 18–30.

5 **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.

6 **Харламов И. Ф.** О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. 1992. – №7.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 19.09.12.

S. E. Bulekbaeva, E. A. Gavriish

Болашақ педагогтардың кәсіби жарамдылық мәселесі

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 19.09.12 редакцияға түсті.

S. E. Bulekbaeva, Ye. A. Gavriish

The problem of professional suitability of future teachers

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.
Material received on 19.09.12.

Авторлар бұл мақалада кәсібилік пен кәсіби жарамдылықты оның негізгі құраушысы ретінде, сондай-ақ педагогтардың кәсіби жарамдылығының қалыптасу мәселесін қарастырады.

The authors consider the professional suitability as one of the main components of professionalism as well as the problem of formation of professional suitability of teachers.

ӨОЖ 371.212.22

А. Р. Жунусова, Г. К. Касымбекова**ДАРЫНДЫЛЫҚ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУ**

В данной статье рассматривается понятие одаренности и проблемы ее изучения.

Объектом исследования в настоящей статье являются процесс развития одаренности. Предметом исследования является взаимосвязь одаренности и особенностей интеллектуального развития. Целью настоящей статьи является выявление и комплексное исследование в теоретическом и практическом аспектах основных проблем, связанных с выявлением одаренности. Актуальность выбранной темы исследования определяется задачами практики по выявлению одаренностей и их развития. В настоящее время нет единого мнения о понятии способностей, нет единой программы по выявлению и их развитию. Данная программа обеспечивала бы интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренности, а также оказание одаренным детям психологической помощи. В работе приводятся мнения авторов о понятии одаренность. Дается авторское толкование понятию одаренность.

Қазіргі кездегі жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдай бойынша, кәсіпкерлік іс-әрекетте табысқа жалпы және әдейі қабілеттің ең болмағанда аз ғана бөлігімен, білімділікпен, шығармашылықпен қамтамасыз етілгенде ғана жетуге болады. Сондықтан, балалар алдында, сонымен қатар, ата-аналар, мұғалімдер алдында да жаңа міндет тұр, яғни жеке тұлғаның потенциалды мүмкіндіктерін зерттеу, дамыту және осының негізінде баланың болашағын анықтау.

Адам қабілеттілігінің даралық ерекшеліктеріне дарындылық, шеберлік, талант, данышпандық, шабыт кіреді. Әр түрлі іс-әрекеттер аймағына қажет білім, ептілік-дағдылар бірлігін жеңіл әрі нәтижелі игеруді қамтамасыз етуші жалпы қабілеттер ерекшелігін дарындылық деп атайды. Дарындылық әрбір адамның ақыл-сана, оқу, шығармашылық, көркем-өнер, адам аралық қатынастар түзу және психомоторлық қызметтерінде көрініс береді. Дарынды адамдарға тән қасиеттер: зейінділік, жинақылық, тұрақтылық, әрқашан қызметке дайын болу; мұндай тұлғалар, сонымен бірге, мақсатқа жетуде ақылға сай табандылыққа ие, еңбекте шаршап-шалдығуды білмейді, басқалармен салыстырғанда интеллекттік деңгейі анағұрлым жоғары [1; 54].

Өз қызығулары бағытында дарынды адамдар қайтпас қажырлылық таныта алады. Бұл қасиеттің адамдағы көрінісі 2–3 жасар баланың бір іспен үзбей шұғылдана алу уақыты, басқа қатарларымен салыстырғанда әлдеқайда ұзақ болады. Дарынды бала өзін қызықтырған іспен бірнеше сағат шұғылданып, қажет болса, оған бірнеше күндер бойы қайта оралып, көздегеніне жетпейінше, әрекетін тоқтатпайды [2; 89].

Дарындылық дәрежесінің артуы қажетті білімдер мен ептілік, дағдыларды игеріп, жетілдіріп дамытуға тікелей тәуелді.

Дарындылықтың өзіндік ерекшелігі ең алдымен қызығушылық бағдарға байланысты. Осыдан, біреу математикаға құмар, екінші – тарихқа және біреулер – қоғамдық жұмыстарға, лидер болуда өз дарындылығын іске қосып, оны нақты іс-әрекетте кейін дамыта түседі.

Дарынды балалар – жалпы және арнайы дарындылығын (музыкаға, сурет, техникаға т.б.) байқатқан балалар. Дарындылықты ақыл-ой дамуының қарқыны бойынша басқадай жағдайлар бірдей болғанда баланың өз құрдастарының озықтық дәрежесі бойынша диагностикалау қабылданған (ақыл-ой дарындылығы тесттері осыған негізделген) [3; 96].

Мұндай көрсеткішті асыра бағалауға болмайды, өйткені ақылдық шығармашылық жағының бірінші дәрежелі маңызы бар. Басқалардан бұрын балалардың көркемдік дарындылығын (музыка саласындағы, одан соң сурет салуда) байқауға болады. Ғылым саласында бәрінен гөрі математикаға дарындылық тезірек байқалады. Баланың жалпы ақыл-ой деңгейі мен неғұрлым арнайы қабілеттіліктің көркемдігі арасында алшақтық болатын жағдайлар аз емес. Ақыл-ой қабілеті тым ерте дамыған, ерекше айқын жетістіктерге жеткен балаларды вундеркинды деп атайды.

Алайда, баланың тіпті ең үздік деген жетістіктерінің өзі болашақ таланттың жеткілікті кепілі бола алмайды. Туа біткен бейімділіктер индивидуалдық психологиялық ерекшеліктердің қалыптасуының күрделі процесінің бір шарты ғана, оның бәрі қоршаған ортаға байланысты. Балада ерекше қабілеттіліктер болуының нышандары оның жасынан ажырағысыз: олар көбіне кемелдену қарқынына және жастық өзгерістерге байланысты [4; 164].

Дарындылықтың бағалануы тестілеуге ғана негізделмеуі керек – оның дәрежесі мен өзіндік ерекшелігі оқыту мен тәрбиелеу барысында, балалардың белгілі бір мазмұндағы іс-әрекетті атқаруы кезінде байқалады. Ерте бастан мамандандыру күн ілгері және шамадан тыс болмауы керек. Дарынды балалардың анықталып кемелдендірілуі мектептер (мысалы, музыка, математика мектептері) факультативтік сабақтар, алуан түрлі үйірмелер, студиялар, мектеп оқушыларының олимпиадаларын, балалардың көркем өнерлерінің конкурстарын өткізу және т.б. жағдай жасайды. Дарынды балалардың дамуының теңелуіне жол беруге болмайды. Мұндай балалардың оқу жүктемесі, оқыту және тәрбиелеу нысандары олардың мүмкіндіктеріне

сай келуі тиіс. Дарынды балалар туралы қамқорлық қабілеттердің дамытылуын жалпы білімдік дайындықпен және тұлғаны кемелдендірумен ұштастырылуын көздейді [5; 35].

Баланың дарындылығы деп – бірдей өмір шартында, өз құрбыларымен салыстырғанда оқуға қабілеттілік және шығармашылық құбылыстары жоғары болып табылуы түсіндіріледі.

«Дарындылық» – бұл «дарын» сөзінен шыққан және ол дамудың аса қолайлы, сыртқы алғышарттарын білдіреді. Педагогикалық энциклопедияда бұған келесі түсінік беріледі: «Дарындылық» – бұл адамның белгілі іс-әрекет аумағында ерекше табыстарға жетуге көмектесетін, қабілет дамуының жоғары деңгейі. «Дарындылық» түсінігі «қабілет» түсінігіне өте жақын. «Қабілеттілік» сөзі орыс тілінде кем дегенде екі мағынаны қамтиды. Д. Н. Ушаковтың талқылау сөздігі бойынша: табиғи дарын; бір нәрсені жасай алу мүмкіндігі [6; 78].

Біз «қабілеттілік» сын есімінің бірінші сөздік мағынасында (мысалы, «қабілетті оқушы», «қабілетті жас ғалым») қолданамыз. Осындай жағдайда бұл терминдер, яғни «дарындылық» және «қабілеттілік» өте тығыз байланысты, мәнделес, оларды айыра алмай да қаласың. Бірақ жоғарыда келтірілген «қабілеттілік» сөзінің басқа да мағынасы бар. Ол – жинақталған тәжірибе нәтижесі және ол толығымен соған бағытталады (Н. С. Лейтес) [7; 123].

«Қабілеттілікке» философиялық энциклопедиялық сөздікте мынадай түсінік берілген: «Қабілеттілік – бұл субъективті жағдайда белгілі бір іс-әрекеттің табысты орындалуындағы жеке тұлғалық даралық ерекшеліктері». Қабілеттілік индивидте бар білім, дағды, үйренуге бағытталмайды. Ол кейбір іс-әрекеттерді орындауда басқалардың әдістері мен тәсілдерінен тереңдегі мен беріктігінен көрініс береді және оған жетуге мүмкіндік беретін ішкі психологиялық регулятор болып табылады [8; 90].

Дарындылық – бұл бірдей өмір шартында, қатарларымен салыстырғанда үйрену мен оқытуда аса жоғары қабылдаулары мен шығармашылықтың ерекше көрініс беруі. Дарындылық – бұл тек ақыл-ой дамуының жоғары деңгейі ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаның дамуына бағытталған кейбір ішкі талап-мақсаттар. Сонымен қатар, дарындылық – бұл әлеуметтік құбылыс. Өйткені, адамның іс-әрекетінің әлеуметтік сферада жетістіктерге жетуі туралы сөз болып отыр.

Әлеуметтік ортаның дарындылыққа байланысты жүргізілген әр түрлі зерттеулерінің нәтижесі (әлеуметтік-экономикалық қатынастар, қаржылық қамсыздандыру, әлеуметтік – күнделікті шарттар т.б.) әр түрлі. Осыған байланысты келесідей тұжырым жасауға болады: әлеуметтік-экономикалық шарттар дарындылықтың дамуына әсер етеді, өйткені, олар адамның өмір деңгейін анықтайды. Қоғам экономикалық дамыған сайын, ол адам дамуы үшін қолайлы болып келеді [9; 145].

Дарындылықтың дамуында да жанұя өте маңызды жағдай болып келеді, соның ішінде: жанұя құрылымы мен оның эмоционалды климаты; бала мен ата-ана арасындағы қарым-қатынас стильдері; ата-аналардың бала дарындылығына қатынасы. Жанұя құрылымы мәселесіне жүгіне отырып, балалардың көбі (87 %), толық жанұяларда тәрбиеленген деп айтуымызға болады. Жиі, 70 % жағдайында жанұяда балалармен және ата-аналармен қатар, туыстарының ішінен біреулер: әжелер, апалар және ағалар, жиендері тұрады. Зерттелген балалардың ешқайсысында кіші сіңлі-қарындастары немесе інілері болмады. Р. Зайонц зерттеулері көрсетуі бойынша интеллектуалды дарындылық, жанұядағы балалар санынан тәуелді. Р. Зайонц бойынша, жанұяда іні мен қарындас, сіңлілер көп болған сайын интеллектуалдылықтың коэффициенті орташа болып келеді.

Жанұя құрылымы, көп жағдайда туыстар арасындағы қатынастар және жанұяның эмоционалды климаты жүйесімен байланысты. Өзара қарым-қатынастың мазмұнды жағы туралы айта келе, көптеген зерттеушілер балаға қарама-қарсы жынысты ата-ананың әсері мәнді деп көрсетеді. Көптеген зерттеушілер дарынды балаға жылылық, оны қабылдау, сүйу және сыйлау қажет деп санайды.

Бала мен ата-ананың қарым-қатынас стилі туралы мәселе аса ауқымды зерттелген. Ғалымдар баланы қатты бақылауға алу, күш көрсету, қысым көрсету сияқты стильдер дарынды тұлғаны дамытуға мүмкіндік бермейді деп санайды.

Р. Хесс және В. Шипман өзара әрекетті ата-аналық стильдері императивті және инструктивті деп бөлді. Императивті стиль үшін мынадай бұйрықтар сәйкес келеді: «Мен айтқан секілді жаса...», «Тыныш отыр...». Ата-аналар баласының айтқандарын бұлжытпай орындауын күтеді. Олардың қатынасы ересектің беделіне негізделеді. Мұндай стиль балада пассивтік және тәуелділік пен конформизмді дамытады [10;87].

Инструктивті стильде ақпарат көбірек болады, ал талаптар мынадай болып негізделеді: «ойыншықтарыңды жина, ал мен еденді сыпырамын...». Ата-аналар баласымен өзінің теңі ретінде әңгімелеседі. Олардың талаптары, заңдылықтары саналы түрде жүреді. Бұл, балада инициативалықты дамыту (бастау) және қаттылықты тәрбиелейді.

Ата-аналардың бала дарындылығына деген қатынасы маңызды болып табылады. Бұл фактор – бала мүмкіндіктерін іске асыруға әсер ететін негізділердің бірі. Бұл жағдайда қарым-қатынас типтері мынадай болып келеді: теріс; ашуландырушы (игнорирующее); дұрыс-оң; гиперсоциализация (ата-аналар дарындылықты, өз-өзін таныту мүмкіндігін, өз баласының қабілеті арқылы жасауы немесе өздерінің орындалмаған потенциалды мүмкіндіктерін іске асыру). Дарынды балаларда әділеттілік сезімі болады. Адамгершіліктің ерте дамуы қабылдау мен таным процестерінің дамуы алға басуымен байланысты.

Олар қоршаған ортадағы әділетсіздікке өте сезімтал болады, өздеріне және айналадағыларға үлкен талаптар қояды. Дарынды балалар есептерді шығаруда ойын элементтерін енгізеді, киялы дамуда болады, шығармашылығы, фантазиясы терең дамыған (ойдан шығарған достары, аға-інілері, апалары).

Дарынды балаларда әзіл-сықақ сезімі өте дамулы, күлкілі, сәйкес келмеушіліктерді, сөздерді жасыру т.б. ойындарды ұнатады.

Дарынды балалар эмоционалды баланс жетіспейді, олар балалық шақта шыдамсыз болады.

Дарынды балалар энергиясы көп болуымен және олар аз ұйықтауымен ерекшеленеді. Олардың моторлы координациясы мен қолдарын басқару, танымдық қабілеттерінен артта қалады. Оларға практика қажет. Мұндай балалардың интеллектуалды және дене-физикалық дамуының арасындағы ерекшелік оларды толғандырып, өзбеткейлігінің дамуына әсер етуі мүмкін. Дарынды балалардың көру процесі 8 жасқа дейін тұрақсыз, оларға жақын қашықтағы фокусті алыстағыға алмастыру қиынға соғады.

Дарынды бала қарым-қатынас жүйесінде де ерекшеленеді. Мектепке дейінгі шақта, олардың жүргізуші іс-әрекеті – рольдік ойындар. Балаларға құрбыларымен жеткілікті түрде айқын және тұрақты көрінетін қарым-қатынасқа деген қажеттілік туылады. (М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова) [11; 76].

Дарынды балалардың мінез-құлықтары мен жеке тұлғасының кейбір ерекшеліктері, оларды құрдастырының түсінбеуіне, олардың өзара қарым-қатынасында дау-жанжал кездесуіне және тіпті басқа балалардың оларды шеттетуіне әкелуі мүмкін. Оған мыналар себеп болады: серіктесін тыңдай алмау, доминанттылыққа ұмтылу, бірге ойнайтын ойындарда өзіне ұйымдастырушы ролін алу, өз білімін көрсетуге ұмтылу, ересектердің зейінін өзіне аудартуға әрекет ету, табысы өзінен төмендеу балаларға қатысты шыдамсыздық таныту, комформсыздық, басқаларды дұрыстау әдетінің болуы Л. Хоменгуерт дарынды балаларды шеттетудің тағы бір мүмкін болатын себебін көрсетеді: «ойы жоғары болуына орай, дарынды балаларға өз құрбыларының ойындары қызықсыз болуы мүмкін». Өз құрбыларымен өзара әрекетінде қиындықтар кездескендіктен немесе олардың себептерін түсінбеуінен, балалар ересектермен және үлкен балалармен достасуға ұмтылады. Бірақ үлкен балалармен қарым-қатынасы кезінде, оларда қиялдың тууы мүмкін. Себебі, үлкен балалардың дене-физикалық дамуы озық болады, сондықтан дарынды балаларға мұндай қоғамда лидер болу қиынға түседі. Қозғалу дағдыларының дамуы алға басқан үлкен балалар сияқты бір нәрсені жасай алмағандықтан, дарынды бала өздерінің адекватты еместігі мен өзіндік бағалаудың төмен болып қалыптасуына әкелуі мүмкін. Өйткені, олар өздерінің жетістіктеріне өте сыншыл болып келеді. Адамдармен қарым-қатынасында өзінің мүмкіндіктері туралы пікірлері кесірін тигізеді.

Сондықтан дарынды баланың өз әрекетін іске асыруда «Мен» концепциясы маңызды болып табылады.

Дарынды баланың интеллектуалдық қажеттілігі эмоционалды күйдің күрделілігіне, неврозға және тіпті психозға әкелуі мүмкін. Ал невроздар өз кезінде депрессияға әкелуі мүмкін. Бұл кезде бала өзін айналаланы танып білуге неге ұмтылатынын түсіне алмайды. Ол шындық пен ойдан шығарудың арасындағы шкаланы бұзатын өзінің қиялындағы әлемге кетуі мүмкін.

Бала қаншалықты дарынды болса да, оны оқыту керек екенін ұмытпау қажет. Оларды тұрақтылыққа, еңбек етуге, өз бетімен шешім қабылдауға үйрету керек.

Дарынды бала қысымды, шеттетуді, айқай-шуды көтермейді. Баланы мектепке дейінгі уақыттан бастап шығармашылық еңбекке қатыстырып, шығармашылыққа қолайлы жағдай туғызу қажет.

Таланттарын дамыту үшін дарынды балалар өз уақытын еркін жұмсап, кеңейтілген оқу жоспарымен оқытылу керек. Бала өз мұғалімі жағынан назар аудару мен индивидуалды қолдау көрсетуді сезуі қажет. Бұл жерде нені емес, қалай оқыту маңызды болып табылады. Дарынды баланың айтылған ойлар мен болжамдарды талдай алу мүмкіндіктері, табиғи аналитикалық және сыншыл ой-тұжырымның дамулы екендігіне сәйкес келеді.

Қазіргі жағдайда дарынды балалармен жұмыс жасаудың түрі – балалар шығармашылық үйлерін құру болып табылады.

Дарындылық түрлерінің дифференциациясы сыныпификацияға негізінделген критерий бойынша анықталады. Дарындылықта сандық және сапалық аспектіні бөлуге болады.

Дарындылықтың сапалық мінездемесін талдау бойынша түрлерді адамның психикалық мүмкіндіктерінің спецификасына және оладың қандай да бір іс-әрекетте көрінуіне байланысты бөлуді ұсынады. Дарындылықтың сандық мінездемесін талдау адамның психикалық мүмкіндіктерінің деңгейін сипаттауға мүмкіндік береді.

Ғалымдар дарындылық мәселесін зерттей келе, оның жалпы және әдейі немесе арнайы түрін бөліп көрсетеді. Дарындылықтың 2 түрі де іс-әрекеттің әр түрлілігі мен формасында жалпы кезеңдер болуына байланысты. Осылай, жалпы ақыл-ой дарындылығы іс-әрекеттің барлық түрімен қамтамасыз етілгенде ғана орындалады. Олардың табысты орындалуы үшін белгілі ақыл-ой сапасы, «ақыл-ой құндылығы» қажет болады. Арнайы дарындылық, өзі ерекше ашылып көрінетін белгілі іс-әрекет түрлерімен байланысты (математикалық, техникалық, музыкалық, сурет салу өнері, ақындық дарындылық және т.б.).

Кәсіптік қабілеттерді зерттеумен танымал ғалым Ч. Спирмен ақыл-ой энергиясының жалпы факторы бар екенін көрсетті. Ол фактор түрлі іс-әрекеттің табысты шешілуін анықтайды.

Жалпы ақыл-ой дарындылығы ақыл-ой жетістігі талап етілетін жағдайдың бәрінде болады (жалпы сұрақ-әртүрлі жаттығуда индивидтің ақыл-ой қабілеті мүмкіндігінің бірдей болмауы). Мектептің жалпы білім беру шартындағы оқушылар арасындағы ақыл-ой қатынасы бойынша ерекшеліктер жоспарда бірінші орынға шығады.

Мектепте «орташа оқитын» оқушыны бағалау негізінде бағдарлау өткен уақыттарда қалды. Қазір біздің қоғамның жаңа дамуында құрбыларын интеллект белгілерін көрсете отырып, озық еткен балаларға көңіл аудару – мектептің көкейтесті міндетінің бірі болып табылады.

Жалпы ақыл-ой қабілеттілігіне біршама психологтардың зерттеу жұмыстары арналған. «Ақыл-ой» мүмкіндігінің біртұтас сипаттамасын, жиі «интеллект» сөзімен белгілейді. Психологияда бұл термин аумағында дау-жанжал туылуда: интеллект құрылымының күрделілігі анықталуда, оның әр түрлі сапалы түрлері бөлінуде. Бірақ бұл терминнен бас тарту дұрыс емес секілді көрінеді. Ол таным және шығармашылық мүмкіндіктердің өзіндік деңгейін белгілеуге арналады (ақыл-ой сферасында), яғни көбіне «ақыл-ой дарындылығы» түсінігінің термині ретінде қолданылады [12;78].

Интеллект – өсіп жатқан адамның түрткі болулары мен ұмтылыстарымен біртұтас дамуы күмәнсіз. Ақыл-ой дарындылығы интеллектке сай келмейді. Дарындылық – бұл жеке тұлғаның ерекше құрылымы.

Ақыл-ой дарындылығының арнайы түрлері, яғни философиялық-теориялық жаттығуларға, қоғамдық іс-әрекетке, қандай да бір ғылым аумағында, техникаға немесе ұйымдастырушылық-практикалық іс-әрекет түрлеріне дарындылық мәселенің маңызды бөлігі болып табылады.

Ақыл-ой дарындылығы – бұл жалпы және жеке ақыл-ой сапасының сәйкес келуі. Психологиядағы бар материалдар, мұғалімдер мен тәрбиешілерді ақыл-ойға байланысты дарынды балалардың 3 категориясына назар аударуға көмектеседі. Бірінші категорияда – өмірдің бірдей шартында ақыл-ой дамуының ерекше жоғары деңгейін көрсететін балалар. Олар жиі мектепке дейінгі және төменгі сынып жасындағы балалардың арасында кездеседі. Екінші категорияда – арнайы, мысалы: математика немесе басқа ғылымның қандай да бір аумағында ақыл-ой қабілеттілігінің белгілері бар балалар. Мұндай оқушылар жасөспірім жаста байқалуы мүмкін. Үшінші категорияда – оқуда табысты болып үлгермеген, бірақ психикасының оригиналдылығымен, танымдық белсенділігімен, сирек кездесетін ақыл-ой қорымен қамтамасыз етілген балалар енгізілген. Бұл жерде потенциалды немесе «жасырынды» дарындылық туралы сөз болып отыр. Мұндай ақыл-ой мүмкіндігі бар оқушылар жоғары сыныпқа дейінгі жаста жиі көрінеді.

Балалардың жалпы интеллектуалды және арнайы дарындылығы түрлерінен бөтен, бұл феноменнің даралығы басқа критерийлер бойынша да болуы мүмкін. Ресейлік психологтар (Ю. А. Бабаева, Д. Богоявленская,

А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтес, А. М. Шумакова, А. Н. Панов, И. В. Клиш, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич): «дарындылықтың жұмысшы, жиі қолданылатын концепциясы» деп берілген психологиялық білім берудің келесі критерийлері мен сыныпификациясын бөледі: психика сферасын қамтамасыз етушілер мен іс-әрекет түрлері; дарындылықтың қалыптастырушы деңгейі; дарындылықтың көрініс беру формасы; дарындылықтың әр түрлі іс-әрекет түрінде көрініс беруінің ауқымдылығы, дамудың жас ерекшелігі [13;54].

Бүгінгі күнде дарындылық мәселесі түбегейлі шешілмеген және дағдарысы мен дарындылық табыстылығы арасында қарама-қайшылық бар. Дарындылық нәресте шақтан пайда болады, ол үнемі дамытуы қажет етеді.

Арнайы ұйымдастырылған оқыту процесінің өзі оқытушы мен дарынды оқушының арасындағы түрі жағынан бірлескен-диалогтық, ал мазмұны жағынан танымдық іс-әрекеттерді жүзеге асыруға болады. Осыған байланысты дарынды баланың жеке тұлғалық дамуы жүреді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 **Матюшкин А. М.** Загадки одаренности. – Москва, 1993. – 220 с.
- 2 **Чудновский В. Э.** Одаренность: дар или... – Москва: Знание, 1990. – с. 15–28.
- 3 Учителю об одаренных детях (пособие для учителя) под ред. В. П. Лебедевой. В. И. Панова. – Москва: Молодая гвардия, 1997. – с. 18–26.
- 4 Психология одаренности детей и подростков / под.ред. Н. С. Лейтеса. – Москва: Издат. Центр «Академия», 1996. – с. 4–55.
- 5 **Лейтес Н. С.** Об умственной одаренности. – Москва, 1960. с. 158–171.
- 6 Краткий энциклопедический словарь. – Москва: Юрид. Литер, 1997. – с. 13–17.
- 7 **Яковлев Е.** Развитие творческой одаренности детей школьного возраста (школьный психолог) №39, 2001. – с. 6–7.
- 8 **Готсдиннер А. Л.** К проблеме многосторонних способностей. Вопросы психологий. – М., 1991. №4, – с. 82–88.
- 9 **Лейтес Н. С.** Способности и одаренность в детском возрасте. – Москва, 1984. – с. 3–12, 54–68.
- 10 Педагогика и психология одаренности школьников (под ред. У. Б. Жексенбаевой, А. К. Сатовой. – Алматы, 2002. – 248 с.
- 11 Одаренные дети (пер. с англ. // общ. Ред. Г. В. Бурлинской и В. С. Слуцкого. – М., 1991. – с. 151–166, 166–314, 191–194.
- 12 **Асмолов А. Г.** Личность как предмет психологического исследования. – Москва: изд. МГУ, 1984. – 105 с.
- 13 **Выгодский Л. С.** История развития высших психических функций. В собр. Соч. в 6–томах. 3 том. – Москва: Педагогика, 1983. – с. 86–97.

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 18.09.12 редакцияға түсті.

Г. К. Касымбекова, А. Р. Жунусова

Изучение проблемы одаренности

Павлодарский государственный университет имени С. Торайғырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 18.09.12.

G. K. Kasumbekova, A. R. Zhunusova

Examination of abilities problem

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.
Material received on 18.09.12.

В данной статье рассматривается понятие одаренности и проблемы ее изучения. Объектом исследования в настоящей статье являются процесс развития одаренности. Предметом исследования является взаимосвязь одаренности и особенностей интеллектуального развития. Целью настоящей статьи является выявление и комплексное исследование в теоретическом и практическом аспектах основных проблем, связанных с выявлением одаренности. Актуальность выбранной темы исследования определяется задачами практики по выявлению одаренностей и их развития. В настоящее время нет единого мнения о понятии способностей, нет единой программы по выявлению и их развитию. Данная программа обеспечивала бы интенсивное развитие исследований и использование накопленного практического опыта выявления одаренности, а также оказание одаренным детям психологической помощи. В работе приводятся мнения авторов о понятии одаренность. Дается авторское толкование понятию одаренность.

In this article the concept of abilities and the problems of their examination are reviewed. The research object in the article is the process of the abilities developing. The subject of the research is interconnection of abilities and features of intellectual development. The aim of the given article is exposure of abilities and complex research in the theoretical and practical aspects of the basic problems related to the exposure of abilities. Actuality of the chosen theme of research is determined by the tasks of exposure of abilities and their development. Presently there is no single opinion on the concept of abilities, there is no single program on their exposure and development. This program would provide intensive development of researches and use of the accumulated practical experience of exposure of abilities of the gifted

and talented children, and also provide them with the psychological help. In the research the authors' opinion about the concept "ability" is given. Authors' interpretation to the concept "ability" is given.

ӘОЖ 37.03

А. Р. Жунусова, А. Ж. Куватов

ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ЖАСТАРДЫҢ ӨМІРГЕ ДЕГЕН БЕЛСЕНДІЛІК ҰСТАНЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ РЕТРОҚАГИДАЛАРЫ

Мақалада дене тәрбиесіндегі жастардың дене қабілетін белсенділікке бағдарлаудың ретроқағидалары қарастырылады.

Бүгінгі таңда қазақ елі тәуелсіз мемлекет аталып, өзінің жоғын жоқтап, елдігінің, халықтығының белгісі, биік мәртебесі болып табылған рухани байлығы – тілінің, тарихы мен мәдениетінің ауыр тағдырын қайта карауға мүмкіндік алып отыр. Бұл ондаған жылдар бойы жүргізіліп келген үшқоры, шет қақпай саясаттың нәтижесі. Ойындардың көбі еленбей, мағынасы көрсетілмеген. Қай халықтың болмасын ойын-сауығы болады. Жалпы ойынның қандай түрі болмасын, атадан балаға, ұрпақтан ұрпаққа ауысып отырады. Яғни, халық ойындары тіршілік қажетімен туады да, психологиялық жағынан денсаулық сақтау, тірлік элементі ретінде өркенін жаяды. Жалпы ойынның қандай түрі болмасын жасөспірімдердің сан алуан мәдени, рухани талап-тілектеріне бағытталуға тиіс.

Ойын – тарихи қоғам өміріндегі құбылыс, өз бетінше адамға тән қалыптасқан іс-әрекет. Ол өзін-өзі бөлудегі лажсыз әдіс, демалыстағы ойын-сауық дене және әлеуметтік тәрбиедегі тәсіл спорттағы тиімді құрал.

Әуелде ойынның түрлері жартылай өнер ретінде алғашқы қоғам дәуіріндегі адамдардың қай-қайсысының болмасын еңбектегі қимылын, күнделікті өмірін, тұрмыс-жағдайын қамтып көрсетудегі іс-әрекет болды. Ал қазіргі уақытта болашақ ұрпақты тәрбиелеудегі ойынның орны мен маңызы ерекше, сондай-ақ, ол жасөспірімдермен идеологиялық жұмыс жүргізуге мүмкіндіктер туғызады.

Ойын өте сезімшіл әрекеттерге бой алдырғыш тиімді құрал, сол себепті оны тәрбие жұмыстарына пайдалану зор нәтиже әкеледі. Ұлттық ойындар қай-қайсысы болса да күшті, жылдамдықты, ептілікті және төзімділікті мейлінше жетілдіруге мүмкіндік береді.

Қазақ даласында ең көп тараған және біз білетін ойындардың бірілері: «Тоғызқұмалақ», «Айгөлек», «Алтыбақан», «Тең көтеру», «Арқан тартыс», «Ұпай», «Сақина тастау», «Алтын сақа», «Ақсерек, көксерек», «Орамал тастау», «Бес тас», «Асық ойындары», «Хан талапай», «Асық ату».

«Күшті боламын десең – жүгір

Сұлу боламын десең – жүгір

Ұзақ жасаймын десең – жүгір»

– деген ерте дүниедегі грек халқының данышпан ғалымдары. Жан-жақты жарасымды дамыған ертеңгі ұрпақты жастарды тәрбиелеу жүйесінде дене тәрбиесі маңызды орын алады. Ал оны неғұрлым баланың жас кезінен бастап үйретсе, нәтижелі болатынын ғылым да, өмірлік тәжірибе де көрсетіп отыр. Денені шынықтыру, спортпен айналысу – адам денсаулығын жақсартып ауруға шалдықтырмай, сымбатты, өз-өзіне сенімді, салауатты өмір сүрудің кепілі. Уақыт өткен сайын адам ағзасында түрлі өзгерістер болып тұратыны табиғи заңдылық. Осы өзгерістер кезінде денсаулыққа көмек беретін дене шынықтыру деп білеміз.

Ел Президентінің «Қазақстан – 2030» жолдауындағы ұзақ мерзімді басымдылықтың бірі «Қазақстан азаматтарының денсаулығы, білімі мен әлауқаты» тармағында былай делінген: «...салауатты өмір салтын ынталандыру әрқайсымыздың дене тәрбиесімен айналысуымызға, дұрыс тамақтануымызға, есірткелерді, темекі мен алкогольді тұтынуды қойып, тазалық пен санитария шараларын сақтауымызға және тағы сол сияқты бағытталған».

Гимнастикамен, жеңіл атлетикамен, жүзумен, шаңғымен және тағы басқа спорт ойындарымен жүйелі түрде және үздіксіз айналысатын жастар дені сау болып қана қоймай, дене жаттығуларын орындаумен айналыспаған өздерінің құрдастарына қарағанда сергек, саналы болып өсетін ғылым мен өмір тәжірибесі толық дәлелдеп отыр.

Студенттердің Жаңа әлемдегі Жаңа Қазақстан кеңістігінде өмірге деген белсенділік ұстанымын қалыптастырудың қағидалары түзіледі:

1) жеке тұлғаның ұлттық ойын арқылы белсенділік ұстанымын айқындау және оны қалыптастырудың қағидасы;

2) жеке тұлғаның Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің ЖОО мемлекеттік стандарт талабына сай дене шынықтыру пәнінің мазмұнына ұлттық ойындарды олардың құзыреттілігін арттыру мақсатында енгізу қағидасы;

3) ұжымдық психологияның қозғаушы күші жеке тұлғалық психологияға бағыну іс-әрекеті тұрғысында жүзеге асырылу қағидасы;

4) оқыту жүйесінің қарапайымнан күрделісіне, оңайдан күрделілігі өрлеу қағидасы;

5) оқыту үдерісіндегі оның ғылымилық қағидасы;

- 6) жақыннан алысқа, алыстан жақынға, нақтылыдан дерексізге бағдарлау бірлігіндегі қағида;
- 7) жүйелілік және реттілік қағидасы;
- 8) саналылық және белсенділік қағидасы;
- 9) білімнің тұрақтылығы және оның танымдық күшінің жан-жақтылық қағидасы.

Студенттердің дене шынықтыру пәнінде белсенділік ұстанымын қалыптастырудың қағидалары жаңадан туындаған нысан еместігін ескерсек, ретроқағида, яғни бұрыннан бүгінгіге дейін сабақтасып келгеніне маңыз береміз. Бірақ, жоғарыдағы түзілімдемен ұсынылған қағидалар бұрынғы тарихи педагогикадан бері келе жатқанымен, оны модернизм кеңістігіне бейімдеп алғанымыз жөн.

Аталған ретроқағидалар дене шынықтыру пәнінде ұлттық ойын арқылы студенттердің белсенділік ұстанымын қалыптастыруда қандай нәтиже бермек? Біріншіден, әр студенттің ішкі белсенділігін арттыратын ойын таңдалуы көзделеді. Мәселен, *«Тоғыз құмалақ»*.

Ойында жүз алпыс екі құмалақ. Бір ойыншыда сексен бір құмалақ. Барлығы тоғыз ұя жарысады. Үлкен бір қазан. Әр ұяда тоғыз құмалақтан болады. Ойынды бірінші бастаушы әркез ұядан бастайды және қостаушы өзінің әркез ұясынан жалғастырады. Ойыншы ұядан бірнеше құмалақ алып, әр ұяға бір-бірден салады. Ақырғы құмалақ түскен ұяда құмалақ саны жүй болса, ойыншы өз қазанына салады. Екінші ойыншы ойынды өз жүрісімен жалғастырады. Ойын барысы бойынша кім бірінші сексен екі құмалақ жинаса, сол женеді деп саналады. Ойын кезінде біріншіден бастап сегізінші ұяға дейін әркезінде екі құмалақ болса, екінші ойыншы сол ұяға ережені сақтап үшінші құмалақ салса, сол құмалақ түскен қазан *«Тұздық»* деп аталады.

Бұл ойынның мәтіндемесінен аңғарғанымыз студент жүз алпыс екі құмалақты ұдайы жарыстыру арқылы бөлшектен бүтіндік және шапшаңдық, логикалық ойлаудағы ішкі белсенділік секілді сапалар дамиды.

Екінші бір ойынның түрі – *«Тең көтеру»*.

Кілем үстіне бір ойыншы етпетінен жер бауырлап жатады. Енді «тең» болатын ойыншылар әлгі жатқан адамның екі жақ бүйіріне келіп, қарама-қарсы отырады да, екеуі де аяқтары оның арқасына салады. Отырған ойыншылар бірінші аяғын бірі мықтап ұстап алып:

Тең-теңімен,

Тезек-қабымен.

Ең алдымен сен көтер,

Екеуімізді тең көтер.

Жатқан ойыншы әлді болса, үстіндегі екі жігітті көтеріп алып, төрт тағандап жүре береді.

«Тең көтеру» ойынның кейбір күшті жігіттер екі иығына екі-екіден төрт адамды отырғызып та орындайды. Бұл қазақтың тұрмыс-салтынан тұрған, күшін сынайтын әрі сахнада да орындалатын спорт ойынының бір түрі болып саналады. Ұсынылып отырған ойыннан әр студент өзінің ішкі белсенділік ұстанымын ширатуына мүмкіндік алып, өз-өзін билейтін дәрежеге бағдар жасап, оның жүйесін түсінуге мүмкіндік алады.

Келесі бір ойын – «*Орамал тастау*».

Ойыншылар қоршалана тұрады (отырады), ойын бастаушы ортаға шығып, ескерту жасайды. «*Сөзге сөз тауып айтпасаңдар – сөздің атасы өледі*» – деген мақал бар. Алдымен қолына орамал алып, оны өзі қалаған баланың алдына тастайды. Оған бір сөз айтады.

Мысалы: *Бала*

Орамал алушы: *Бала балдан тәтті.*

Ойын одан әрі әрі қайталана береді. Әлгі орамалды үшінші балаға беріп, басқа сөз айтады.

Мысалы: *Мал*

Орамал алушы: *Мал баққанға бітеді.*

Осы орамалды келесі ойыншыға тастап, жаңа сөз беріледі.

Мысалы: *Сөз*

Орамал алушы: *Көп сөз күміс – аз сөз алтын.*

Әр студенттің сөйлеу іс-әрекетіндегі ғылымилық (өз деңгейінде) қағида басымдықта келіп, тапқырлыққа, ой ұшқырлығына ширауына қолайлы жағдай туғызылады.

Ұлттық ойындардың ішіндегі бүгінгі күнге дейін жеткені – «*Алтыбақан*».

Алтыбақан жаз күндері ойналады. Алтыбақанды құру үшін әрқайсысының ұзындығы 3–4 метрдей алты сырық ағашпен мықты арқан керек. Мосыға ұқсатып үш-үштен ағашты бір жақ басынан байлайды да, жерге қадап, ортасына көлденең тағы бір сырық қояды. Ойнаушылар арқанды аяғын тірейтіндей етіп тұйып байлайды. Тегінде арқанды тебушілер құлап кетпей, сүйеніп тұратындай етіп байлаған жөн. Мұнан кейін алтыбақан ойнаушылар карама-қарсы тұрып, байлаған арқанды аяқтарымен тіреп, бір бөлігімен белінен орап тебе береді. Алтыбақан тепкен екі ойыншының бастауымен жерде тұрған ойнаушылар әуенге қосылып ән салады. Қасындағы ойнаушылар оларды қозғап, екі жаққа тербетіп тұрады. Сөйтіп ойнаушыларды алтыбақанға кезек-кезек отырғызып алмастыра береді.

Ретроқағиданы іске асырудың бір амалы – «*Асық ойындарын*» дене шынықтыру пәнінің құрамына енгізу. Мемлекеттік стандарттағы жаттығуларды бірыңғай орындау студенттердің жалығуына әкелетіні тәжірибе барысында айқын көрінеді. Сол себепті ұлттық ойындардың түр-түрін сыналап енгізу арқылы мемлекеттік стандарттың талабын толықтай дерлік орындауға және олардың қызығушылық уәдесін арттыруға мүмкіндік береді.

Асық ойындары – қазақ даласында кең тараған ойындардың бірі. Бірақ бұл ойын ұлан-байтақ қазақ жерінің барлық жерінде біркелкі ойнала бермейді. Жер шалғайлығына қарай ойын түрлері мен ережелері де әр өңірде әрқилы болып келеді. Жалпы асық ойындары балалардың дене қимылының жітілігін, ептілігін, оңтайлығын арттыруға сондай-ақ, көз мергендігі мен қол икемділігінің дамуына көп септігін тигізеді.

Асықшылар асықтарын сан түрлі етіп бояп, сақаларын қорғасын құйып безендіреді. Жалпы, асық ойындарының бірнеше түрлері бар. Олар ойнау әдіс-тәсілдеріне орай, «Алшы», «Орда», «Ұпай», «Хан талапай» т.б. болып бөлінеді.

Қорыта келгенде, ұлттық ойындар арқылы дене шынықтыру сабағында студенттердің жан және тән саулығын сақтаудың ретроқағидасы бұрынғы заманнан бері дәстүрімізден жоғалмай келе жатқаны байқалды. Ұлттық сипатты айшықтайтын сараланып бүгінгі күнге жеткен ойындар студенттердің көңіліне қана келетін мазмұндылығы, тілінің жаттықтығы, танымның тереңдігі, түсінігінің үйлесімдігі секілді қасиеттерді дарытуға таптырмайтын нысан. Ұлттық кодымыздағы сана-парасатымызға табиғи тұрғыда жақын бұл ойындар тиімді қолданымда болған жағдайда берері мол. Дене қимылын қамтамасыз етумен шектелмей, тіл, ой, сөйлем құру, мысалы, парасатты сөйлеу, сөйлесім мен қатысымға түсу секілді іс-әрекеттер студенттердің таптаурын болған жаттығулары, жай қайталауларынан гөрі жаңа бір кеңістікке бойлауына бірден-бір мүмкіндік беріледі.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 **Құдайкүлұлы Ф.** Мектеп балаларының ойындары. // Қазақстан мектебі, 2001, №4. – 6 б.

2 **Таникеев М. Т.** Қазақстанның ұлттық ойындарының көмегімен дене тәрбиесі. – Алматы, 1983. – 37 б.

3 **Шотаев М., Жұмабаев Н., Ақназаров С.** Таңғажайып тоғызқұмалақ. – Түркістан: ХҚТУ баспасы, 2004. – 16 б.

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 19.09.12 редакцияға түсті.

А. Р. Жунусова, А. Ж. Куватов

Ретропринципы в формировании активной жизненной позиции молодежи посредством национальных игр

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 19.09.12.

A. R. Zhumussova, A. Zh. Kuvatov

Retroprinciples in formation of the active life position of youth through national games

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.

Material received on 19.09.12.

В статье рассмотрены направления ретропринципов активной жизненной позиции молодежи в физической культуре.

In the article there are considered the directions of retroprinciples of the active life position of youth in the physical culture.

ЭОЖ 316.624 – 053.6

А. Р. Жунусова, Т. М. Ташимова

ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗДІҢ ПАЙДА БОЛУЫНДА ОТБАСЫ ЖӘНЕ ҚОРШАҒАН ОРТАНЫҢ РӨЛІ

Бұл мақалада авторлар жасөспірімдер арасындағы девиантты мінез-құлықтың пайда болу себептерін қарастырады. Отбасының бала тәрбиелеу функциясындағы теріс жақтарын және қоршаған ортаның баланың дамуына кері әсерін ашып көрсетеді.

Девиантты мінез-құлық (лат. *deviatio* – ауытқу) деп жалпыға ортақ ережелерден ауытқитын қоғамдық іс-әрекет, осы ережелерді бұзатын адамдар мен әлеуметтік топтардың қылықтары, қалыптасқан құқық пен моральдық нормаларды бұзатын адамның мінез-құлқы болып табылады [1].

Жасөспірімдердің қоғамдық нормалар мен ережелерден ауытқитын девиантты мінез-құлығы әртүрлі формаларда көрінуі мүмкін: үлгерілмеушіліктен, өзіне сенімсіздіктен, жауап беруге қорқудан, үрейден, өзін-өзі төмен бағалаудан, пессимизмден, мектептегі сәтсіздіктерден, сабақты босатудан, тұйықтылықтан, құрдастарымен қарым-қатынас жасай алмауынан, ашушандығынан, қорқыныштан, өтірік айтудан, дөрекілігінен және т.б.

Жасөспірімнің әлеуметтік ортасы (отбасы, мектеп, тұлға жататын көптеген формальды және формальды емес топтар) жасөспірімнің тұлғасының, оның өзіндік танымын, Мен-концепциясын, Мен бейнесін қалыптасуына үлкен әсер етеді.

Әлеуметтену үрдісінде Мен-концепциясына бастапқы әсер ететін отбасы болып келеді. Отбасы жасөспірімнің ерте кезіндегі әлеуметтенуіне ғана әсер етіп қоймай, сондай-ақ кейінгі өміріне де үлкен әсерін тигізеді. Себебі отбасы баланың жалғыз әлеуметтік ортасы болып келеді.

Ата-аналардың әрбір сөзі, мимика, ым, ишара, интонация, дауыстың тембрі, іс-әрекеттері, жақындауы балаға оның тұлғалық қасиеттерін қалыптастыратын мәліметтер береді. Көптеген ата-аналар балаға берген бұл мәліметтерде қаншалықты мән жатқанын ескермей жатады.

Ғылыми әдебиеттерде соңғы кездері «динамикалық отбасы диагнозы» деген ұғым қалыптасқан. Оның негізінде отбасы дезадаптациясы және дұрыс тәрбие бермеу, отбасыдағы психологиялық бұзылыстар мен тәртіптің бұзылуы арасындағы себеп-салдарлық байланыстар, жасөспірімнің тұлғалық қалыптасуындағы аномалиялар жатыр (А. И. Захаров, Б. Д. Карварский, И. Н. Пятницкая, Н. Г. Найденова). Отбасының құрылымы мен функциясы бұзылған кезде отбасының ішкі өмірінде психологиялық күйзеліс пен қақтығыс пайда болады. Ата-аналар бала тәрбиесімен айналысуға, оларға толыққанды қоғам мүшесі болуға қажетті қасиеттер беруге шамасы келмейді. Мұндай отбасыда бала жағымсыз әлеуметтенудің құрбаны болады.

Жасөспірімдерді девиантты тәртіпке алып келетін отбасының келесі қарым-қатынас стильдері бөлінеді:

1. Тәрбиелік және ішкі отбасылық қарым-қатынастардың дұрыс үйлеспеуі (гиперопека, конфликтті жағдайлар және т.б.);

2. Толық емес отбасыдағы тәрбиенің тұрақсыз стилі (ажырасу, бала мен ата-аналардың жеке тұруы);

3. Отбасыдағы асоциалды стиль (алкогольды, есірткіні үздіксіз қабылдау, аморальды өмір сүру салты, ата-аналардың қылмыстық тәртібі, отбасылық қатаңдық, зорлық) [2].

Отбасының материалдық жағдайы аса маңызды орын алады. Аз қамтылған отбасыда тұратын жасөспірім қаражаттың үнемі жетіспеушілігін сезінеді, соған байланысты жағымсыз ортаға түсіп, ұрлық жасауы мүмкін. Бұл баланың ары қарай толыққанды дамуын тежейді. Ал материалдық жағдайы жақсы отбасылардың ішінде де келіспеушіліктер туып, жасөспірім девиантты мінез-құлыққа ұшырап жататын жағдайлар бар. Ол ата-ана мен бала арасында байланыстың, қарым-қатынас пен өзара түсіністіктің жоқтығынан. Ата-ана өз жұмысымен қолы босамаса, бала ата-ананың бар-жоғын да сезбей, өзіне қамқорлықты, қолдауды сырттан іздейді.

Ата-аналардың білімі жасөспірімдерде девиантты мінез-құлық пайда болуының формасы мен деңгейіне әсер етеді. Шылым шегу, сабақ босату, ашушаңдық таныту, дөрекілік, өтірік айту, алаяқтық, токсикомания, алкоголь қабылдау сияқты девиантты мінез-құлықтың формалары көбінесе білімі төмен ата-аналардың балаларында кездесіп жатады. Бұл ата-аналарда жалпы

педагогикалық білімінің болмауынан, арнайы педагогикалық әдебиеттерді оқуға қызығушылықтың болмауынан жасөспірім баланы тәрбиелеуде сапасыз тәсілдерді қолдануға алып келеді. Мұндай ата-аналармен арнайы педагогикалық жұмыс жасау талап етіледі. Баланы отбасыда тәрбиелеу кезінде ата-аналарға көмектесетін үнемі консультациялық қызметтер жүріп отыруы керек.

Отбасыдағы жағымсыз әсердің салдарлары жылдам әрі қайта түзеуге келмейтіндей пайда болады. Бұл – баланың психикалық ауытқуы, қиын тәртіп, әлеуметтік дезадаптация және девиантты мінез-құлық. Нәтижесінде отбасы және жасөспірім ғана емес, сондай-ақ барлық қоғам да зардап шегеді, яғни алдымен жеке тұлғаның мәселесі, отбасы ішіндегі мәселеге, бара-бара әлеуметтің мәселесіне айналады.

Сонымен, жасөспірімде девиантты мінез-құлық туындатып, ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасты бұзатын әрекеттер мыналар болып табылады: ата-аналардың тым жұмысбасты болуы, баланың тәрбиесіне көңіл аудармау, отбасыдағы шиеленістік жағдай, ата-аналардың ішімдікке берілуі, жасөспірімдермен қатал қарым-қатынас жағдайы, отбасыда жағымды атмосфераның болмауы, ата-ананың бала тәрбиелеудегі қателіктері, жасөспірім шақтың ерекшеліктері және т.б. болып табылады.

Девиантты мінез-құлықтың биологиялық факторлармен емес, адамның мәдениетімен, тәрбие беруімен тығыз байланысты екенін атропологиялық зерттеулер анық көрсетеді. Бұл зерттеулердің анықтауы бойынша, сыртқы және ішкі себептерден туатын күйзелістер мен эмоциялар адам қай мәдени ортаға жатса, сол ортаның формасына сәйкес білінеді. Яғни, девиантты мінез-құлықтың пайда болуы мен дамуы, ең алдымен, қоғамдық шарттарға және жақын әлеуметтік шарттарға тәуелді болады.

Жасөспірімнің тұлғалық қасиеттерін қоғамдық шарттар қалыптастыратыны белгілі болса, онда жасөспірім балада девиантты мінез-құлық пайда болуына әсер ететін отбасыдан басқа бірнеше факторлар ықпал етеді. Ол мектеп, жасөспірімнің араласатын достары, заман талабы, бұқаралық ақпарат көздері, компьютер, телевизор, интернет және т.б. болып табылады.

Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлық түрлерінің адамға қаншалықты зиян екенінен беймәлім болып жатады, олар туралы жеткілікті білімдері жоқ. Себебі қазіргі таңда жасөспірімдер мектепке сенімдерін жоғалтқан. Мектепте көп уақыт болмауға және қоғамдық жұмыстарға қатыспауға тырысады. Оқуды тастап кеткен жасөспірімдер саны көбейіп келеді. Бұл мектептерде сапасыз мамандардың толып кетуімен байланысты. Қазіргі көптеген мұғалімдер өз мамандықтарына немқұрайлы қарайды, соған сәйкес оқушыларды оқуға, білім алуға қызықтырып оқытпайды. Мұғалімге берілген 45 минутты олар жасөспірімдерге еш пайдасыз өткізетіні байқалады. Сол себепті жасөспірімнің оқуға ынтасы болмай, көзін қызықтырған жағымсыз мінез-құлықтарға еріп кетеді. Осыдан кейін мектептен еш қанағат

алмаған жасөспірімнің бос уақыты көбейіп, өзінің қажеттілігін басқа жақтан алып, теріс қылықтарды игеріп алуы мүмкін.

Мұғалімдер оқушыларды сабаққа қызықтырып, оған қызығушылық танытып оқытатын болса, онда жасөспірім өз талпынысын сол білімге жұмсайды. Және жасөспірім шақта мектепте ішімдіктің, нашақорлықтың және басқа да зиянды заттардың қауіпті жақтары туралы үнемі ақпараттандырып отыру керек. Жасөспірімнің бос уақытын дұрыс ұйымдастыруға ат салысу қажет, ол әртүрлі өнер үйірмелеріне, қосымша сабақтарға, қоғамдық жұмыстарға қатыстыру арқылы жүзеге асады.

Жасөспірімдердің бойында девиантты мінез-құлықтың пайда болуына бұқаралық ақпарат құралдарының да алатын орны ерекше. Ақпарат құралдары арқылы жасөспірімді қаншалықты девиантты мінез-құлықтан қорғайтын болсақ, соншалықты бұқаралық ақпарат құралдары жасөспірім бойында әртүрлі девиантты мінез-құлықтың пайда болуына өз ықпалын тигізеді.

Көптеген зерттеулердің нәтижесінде теледидар бағдарламаларынан, фильмдерден, видеолардан көрсетілетін зорлық көріністері кейінгі агрессияның дамуымен байланысты екені анықталып отыр. Агрессивті мінез-құлықтың теледидар арқылы қалыптасуы келесідей көрінуі мүмкін:

1. Телебағдарламаларға шектен тыс әуестену агрессивті фантазия туғызып, өзін сол кейіпкерге ұқсату;
2. Мәселелерді шешуде агрессивті тәсілді игеріп алып, адамдарға әсер ету;
3. Агрессивті әрекеттерді қайталау;
4. Тұлғааралық мәселелерді шешуде агрессия туғызу, өз-өзін қорғау;
5. Агрессивті әдеттер, дамымаған әлеуметтік және оқу дағдылары, фрустрация және т.б. [3].

Бұқаралық ақпарат көздері тұрпайы ақпараттың, порнографияның қайнар көздері болып табылады. Осыған орай теледидар, интернет жасөспірімнің жыныстық өміріне негативті әрекетін көруге болады. Бұқаралық ақпарат көздері тарататын жыныстық қатынастың құндылықтары, нормалары және стереотиптері шынайылықтан әлдеқайда алыс. Жастарды өзара сүйіспеншілік пен жауапкершіліктен жұрдай қылатын еріксіз жыныстық қатынасқа бағыттайды. Осының салдарынан жасөспірімдер арасындағы ерте жезөкшелік орын алып жатыр. Ол бірінші ата-ананың, мектептің, сыныптастарының немқұрайлығы болса, екінші жағынан заман өзгерісіне байланысты бұқаралық ақпарат көздерінің ашық теріс әрекеттері, әрі бұл олардың жариялауға рұқсат берген үлкен қателіктері.

Келесі бұқаралық ақпарат көздерінің жағымсыз факторы бұл – есірткіні насихаттау. Әрине, олар есірткінің адамға зиян екенін қаншалықты насихаттаса, соншалықты оның жасөспірімдерге сән ретінде, болымсыз төтенше жағдайды сезінудің құралы ретінде фильмдерде, жарнамаларда көптеп таратады. Себебі жасөспірімдер осы шақта экстремалды жағдайларға,

сезімнің терен күйзелісін сезінуге өте бейім, олар осы уақытта барлығын да татып көруге дайын болатыны мәлім.

Басқа да аномальды ақпараттардың әсерінен, мысалы көбінесе дінге қатысты теріс ақпараттар жасөспірімдер арасында суицидтік мінез-құлықтың таралуына жол берді. Бұл жасөспірімдерде нақты толық пайдалы білімнің жоқтығымен, жасөспірімдермен ешқандай жұмыс атқарылмаушылықпен байланысты. Сол себепті жасөспірімдердің арасында девиантты мінез-құлықты болдырмас үшін, жасөспірімдермен ауқымды, қоғамдық өмірдің барлық саласын қамтитын жұмыс жүргізіп отыру керек.

Жалпы қазіргі таңда телебағдарламаларда, прессада әлеуметтік тұрақсыздықты, отбасы және туыстық байланыстардың үзілуін, балалардың қараусыз қалуын, олардың қоғамға қарсы қылықтар мен заңға қарсы әрекеттерін, алкоголизм мен нашақорлықты ерекше ынтамен алға қойып отыр. Бұның барлығы еңбекке жарамсыз ұрпақтың қалыптасуына, білім алу қадірін және адал ақша табуды жоғалтады. Алайда әлеуметтік дезадаптация бұл қайтарымды үрдіс. Сондықтан бұқаралық ақпарат құралдары жария ететін ақпараттарын өңдеу үшін психологтарды және әлеуметтік қызметкерлерді қатыстыру міндетті.

Сонымен, жасөспірімдер бойында девиантты мінез-құлықтың пайда болуына қоғамдық шарттардың ықпалы мол. Жасөспірімді девиантты мінез-құлыққа итермелейтін – қоршаған орта. Себебі бала қоғамға жат мінез-құлықтармен бірге тумайды, оны дұрыс жолға тәрбиелейтін де, нормадан ауытқытатын да – қоғам. Ал жасөспірімнің жеке тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктері сол қоғамда таңдау жасауға бағыт береді. Сондықтан, әр өсіп келе жатқан, қоғам есігін жаңа ашқан бойжеткен мен бозбалаға өмірдің оң және теріс бағыттарын көрсете отырып, оның өзіне де қоғамға да зиян келтірмейтіндей дұрыс таңдау жасауына жәрдем беру біздің парызымыз болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика / 074 Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын. – Павлодар: «ЭКО» ҒӨФ. 2006. – 482 б.

2 Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Голованова Н. Ф. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3 Проблемы девиации среди несовершеннолетних: Учебно-методическое пособие / Абдыкаримов Б. А., Байсеитова Ж. Б., Сатынская А. К., Оспанов С. С. – Астана: 2008, – 215 с.

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 18.09.12 редакцияға түсті.

A. P. Zhunusova, T. M. Tashimova

Роль семьи и окружающей среды в образовании девиантного поведения у подростков

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 18.09.12.

A. R. Zhunusova, T. M. Tashimova

Role of family and environment in formation of deviant behavior of teenagers

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.
Material received on 18.09.12.

В этой статье авторы рассматривают причины образования девиантного поведения у подростков. Показывают негативные стороны в воспитательной функции семьи и отрицательное влияние окружающей среды на развитие ребенка.

In this article authors examine reasons of formation of deviant behavior of teenagers. They show negative parts in the educative function of family and negative influence of environment on development of a child.

UDC 372.851

M. E. ISIN, A. B. NAYMANOVA, M. A. UAIKHANOVA

**ABOUT INTERRELATION OF COURSES
OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS
AND MATHEMATICS TEACHING METHOD**

In this article interrelation of courses of the mathematical analysis and mathematics teaching method in the pedagogical institute is considered.

Modernization of school mathematical education has demanded improvement of the whole system of training the mathematics tutors at pedagogical universities, in particular, of change of training programs for mathematical and methodical disciplines. With introduction at schools into the mathematics course of the beginnings of mathematical analysis the content and purposes of the course of mathematical analysis have changed at the Faculties of Physics and Mathematics of pedagogical universities. The mathematical analysis from general educational one has turned into

the special discipline, which has a significant value in training mathematics teachers for practical activity at schools. The sections of the mathematical analysis studied at the first year at the Faculties of Physics and Mathematics of pedagogical universities, generally serve for training students for future teaching of the beginnings of the analysis at school. Therefore, methodical tasks should be put before a course of the mathematical analysis. The course should start with the beginnings of the analysis, studied at school, show inevitable gaps in creation of the beginnings of the analysis at 10–11 grades of comprehensive schools, plan and realize ways of elimination of these gaps, form students' profound knowledge of concepts of a mathematics school course, skills in using methods of the beginnings of the analysis. Such change of the value and role of the course of the mathematical analysis has caused alteration in training technique of the analysis and first of all establishes at the Faculties of Physics and Mathematics of pedagogical universities closer relation between the method of teaching mathematics and mathematical analysis. Thus, it is necessary to start with the following general provisions.

1. The course of the mathematical analysis precedes the course of the method of teaching mathematics and, consequently, is urged to prepare the mathematical base for studying technique of teaching mathematics, particular, a technique of teaching algebra for 9–year school, algebra and the analysis beginnings for 10–11 grades in comprehensive schools.

2. Training method of teaching mathematics should be made, proceeding from mathematical bases of a school course of the mathematics, acquired by students during studying the mathematical analysis. It should be noted, that the mathematical analysis is a mathematical basis and for some other sections of a school course of mathematics. For example, as a basis for studying the length, areas and capacity the theory of measure and integrated methods of calculation of these values serves in a school course of mathematics, studied in a course of the mathematical analysis. Therefore, in a course of method of teaching mathematics knowledge and skills, acquired by students during 1–2 courses of studying the mathematical analysis should be used.

3. It is useful to implement a common approach to study concepts, general for a school course of mathematics and a course of the mathematical analysis not to get different interpretations and various treatments of the same concept of school and high school courses of the mathematical analysis and a method of teaching mathematics. So, if in a school course of mathematics to consider functions as mapping, and when studying the mathematical analysis at pedagogical universities such approach to introduction of concept of function is desirable. And at lectures and classes on the method of teaching mathematics it is necessary to train a technique of formation of concept of mapping and its particular form – numerical function. At such unanimity of views on treatment of the “function” concept an intending teacher will receive sufficient training for teaching doctrine about function at school.

4. The continuity should be observed also during studying methods of the solution of tasks. The methods of the analysis, studied at school, should be developed in details and grounded during training the mathematical analysis at institute. The problem of the method of teaching mathematics is to study a technique of formation of pupils' skills in mastering the methods of the beginnings of the analysis. So, the solution of tasks in searching for extremum, as well as the largest and least values of function in high school is carried out with using of derivative. In the course of the mathematical analysis this method has sufficient justification and further development. During studying a technique of teaching mathematics students master a technique of pupils' formation of abilities to do sums in extremum, find the largest and least values of function.

Implementation of these general provisions can be carried out both while vocational pedagogical guidance of the mathematical analysis (such sections of the course as introduction to the analysis, differential and integrated calculus and others which elements are studied in high school), and teaching the technique of teaching mathematics with the help of students' knowledge, obtained in the course of the mathematical analysis. Vocational guidance of the course of the mathematical analysis can be carried out in the following directions. In the content of the mathematical analysis course itself professional orientation should be clearly noticeable. It should be noted, that besides the general mathematical education, the mathematical analysis is urged to promote training highly skilled mathematics teacher in every possible way.

Achievements of these purposes can be executed by the following ways:

1. Detailed consideration and the proof of offers, formulated, but not proved in the analysis beginnings. These are sufficient conditions of existing of an extremum of function in a point, the theorem of existence of limit of monotonous limited sequence, feature of a certain integral and etc.

2. The introduction and study various definitions of elementary functions (indicative, power, logarithmic, trigonometrical, regressive trigonometrical, etc.). Exponent can be easily defined in different ways:

$$1) e^x = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{x}{n} \right)^n$$

$$2) e^x = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{x^n}{n!}$$

The specified definitions would be more useful for introducing to students at various stages of students' mathematical education so that students repeatedly address to elementary functions during studying the mathematical analysis.

3. The equivalence establishment of the concept definitions, formulated in school textbooks in the beginnings of the analysis, with distinct from them

definitions of the same concepts, offered in the course of the mathematical analysis of a pedagogical institute, is possible to prove, for example, that for continuous functions a school determination of integral through the increment of primitive is equivalent to a determination of integral through a limit of the integrated sums.

4. Display of inevitable gaps of a school course of the beginnings of the analysis and ways of their elimination. It should be noted that the most serious gap of the school course is caused by absence in it any theory of real numbers. With creation of such theory in the course of the mathematical analysis this gap will be liquidated. Gaps in the «Primitive and integral» section of the «Algebra and the analysis beginnings in the 11th grade» teaching aid are especially essential. The proof of existence of primitive, feature of a certain integral, study the classes of integrated functions should meet these lacks.

The problem of vocational training the teacher of mathematics should be resolved and also by a choice of a technique of teaching the mathematical analysis at pedagogical universities, namely:

1. At lectures on the mathematical analysis the correct methodical comments of the lecturer can bring a big advantage. Types of such comments can be various:

a) it is possible to consider options of a statement of some questions of the beginnings of the analysis at school, for example, an option of introduction of the concept derivative of tasks about speed, tangent;

b) it is possible to offer methodical councils in studying some concepts of the mathematical analysis at school, for example about use of geometrical illustrations during studying a limit of function in a point;

c) it is desirable to explain, why these or those sections and suggestions of the mathematical analysis are not studied or studied optionally at school and are given without the proof. So, sufficient conditions of monotony, existence of function extremums are not proved in the school course as the corresponding proves are based on the theorem of Lagrange of final increments or Taylor's formula, whose consideration would require more expenditures of time and students' skills.

2. Options of a statement of separate questions of the analysis beginnings at school sometimes are useful to consider during practical classes studying appropriate sections of the mathematical analysis. Thus, students compare a school option with studied in the mathematical analysis. So, the theoretical questions, necessary for the solution of tasks and carrying out of exercises in the mathematical analysis, are better to learn.

3. Into the system of sums and exercises in the course of the mathematical analysis it would be necessary to include some tasks and exercises of intense difficulty from school textbooks in algebra and the beginnings of the analysis and other teaching aids. Such sums are either solved during practical classes according to the mathematical analysis, or recommended to students for independent doing. Thus, students receive some training for practical work of the mathematics teacher

at lessons or at out-of-school activities, get acquainted with additional literature in the beginnings of the analysis which can be used further in the pedagogical activity.

4. During studying some sections of the mathematical analysis it is useful to suggest students to revise appropriate sections of school textbooks «Algebra and the analysis beginnings» for 9–11 grades. It allows first-year students to look at studying at school of the beginning of the analysis. It is thus established, that in the course of the mathematical analysis development and generalization of ideas is executed, with which acquaintance partly began in the school course of mathematics, new approaches for studying concepts of the mathematical analysis are being observed, the first acquaintance with which took place already during studying mathematics at school.

Pavlodar state university named after S. Toraigrov, Pavlodar.

The material received on 20.09.12.

М. Е. Исип, М. А. Уайханова, А. Б. Найманова

Математикалық талдау және математиканы оқыту әдістемесі курстарының өзара байланыстары туралы

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.

Материал 20.09.12 редакцияға түсті.

М. Е. Исип, М. А. Уайханова, А. Б. Найманова

О взаимосвязи курсов математического анализа и методики преподавания математики

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 20.09.12.

Бұл мақалада педагогикалық институттардағы математикалық талдау және математиканы оқыту әдістемесі курстарының өзара байланыстары қарастырылады.

В данной статье рассматривается взаимосвязь курсов математического анализа и методики преподавания математики в педагогическом институте.

УДК 159.922.7–056.34

А. А. Кудышева, Д. Н. Баймолдина**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ
С СИНДРОМОМ РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ**

В этой статье авторы рассматривают возможную психолого-педагогическую помощь для детей с синдромом раннего детского аутизма

С недавних пор об аутизме пишут много и обсуждают многие специалисты: неврологи, психиатры, педиатры, коррекционные педагоги. Эта тема так же широко распространена в СМИ. Часто пишут о людях-феноменах, детях-гениях, о детях-индиго, поколении будущего.

Некоторые люди считают что аутизм – это прогрессирующая психическая болезнь человечества, поколения компьютеризации. Мнения об этом психическом состоянии человека среди врачей и психологов разделяются: одни считают, что это не заболевание, а состояние души человека и если родители действительно любят своего ребенка, способны преодолеть теплотой своей души и безусловным принятием это состояние.

Самое главное в такой ситуации – это время. Его родители ни в коем случае не должны упускать. Уже давно доказано, лечение в раннем возрасте (1,5 – 4 года) намного эффективнее. Главным помощником для родителей должен быть педагог-психолог, коррекционный педагог.

Коррекционная помощь детям, страдающим РДА, является самым важным аспектом развития ребенка. Чем раньше была начата работа различных специалистов, тем меньше дефект сумеет усугубиться. Существует несколько коррекционных подходов при раннем детском аутизме. Все они относительно молоды и мало опробованы. Благодаря прогрессу в раннем выявлении тенденций аутистического развития в последнее время за помощью все чаще обращаются родители детей раннего возраста. Опыт показывает, что при раннем начале коррекционной работы можно успешно противостоять даже тенденциям формирования глубоких форм аутизма, описанным Е. Г. Баенской [1].

Первичный контакт с ребенком устанавливался на основе приятных для него впечатлений и доступных форм активности, коррекционные задачи ставились в соответствии с диагностированной зоной ближайшего развития в становлении аффективной сферы как системы эффективной организации поведения и сознания ребенка. Даже на первом этапе, когда ребенок был совершенно безразличен к происходящему, исследователи

стремились обозначить для него возможно полный эмоциональный смысл происходящего на занятии.

Психологическая работа проходила в тесном сотрудничестве с родителями, которым давались подробные рекомендации по организации осмысленного взаимодействия с ребенком, меняющиеся и усложняющиеся по мере его продвижения в эмоциональном развитии.

Аутизм — это прежде всего нарушение коммуникативной функции, контакта ребенка с окружающими его людьми. Малыш живет в мире зрительных образов, звуков, тактильных ощущений, но при этом впечатления для него самоценны, он не стремится поделиться ими с мамой или папой, которые выполняют для него исключительно инструментальную функцию, являясь источниками пищи, тепла, комфорта. Трехлетний малыш может совершенно равнодушно пройти мимо ровесника с дистанционно управляемой машинкой, но прийти в неописуемый восторг при звуке боя часов на соборе. Чем раньше была начата работа различных специалистов, тем меньше дефект сумеет усугубиться. Существует несколько коррекционных подходов при раннем детском аутизме. Все они относительно молоды и мало опробованы. Благодаря прогрессу в раннем выявлении тенденций аутистического развития в последнее время за помощью все чаще обращаются родители детей раннего возраста. Опыт показывает, что при раннем начале коррекционной работы можно успешно противостоять даже тенденциям формирования глубоких форм аутизма, описанным Е. Г. Баенской. [1] У всех отмечался мутизм, они могли произносить лишь отдельные, не направленные на коммуникацию звуки [2].

Коррекционная работа проводилась на основе разрабатываемого с 70–х годов прошлого века в ИКПРАО под руководством К. С. Лебединской подхода к пониманию аутизма как тяжелого нарушения к развитию аффективной сферы. Применялись созданные в его рамках методы психологической помощи. Первичный контакт с ребенком устанавливался на основе приятных для него впечатлений и доступных форм активности, коррекционные задачи ставились в соответствии с диагностированной зоной ближайшего развития в становлении аффективной сферы как системы эффективной организации поведения и сознания ребенка. Основные этапы и логика коррекционной работы во всех случаях были едины. Даже на первом этапе, когда ребенок был совершенно безразличен к происходящему, исследователи стремились обозначить для него возможно полный эмоциональный смысл происходящего на занятии. Психологическая работа проходила в тесном сотрудничестве с родителями, которым давались подробные рекомендации по организации осмысленного взаимодействия с ребенком, меняющиеся и усложняющиеся по мере его продвижения в эмоциональном развитии [3].

На первом этапе основной задачей было установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка. Исходно его можно было построить лишь на основе немногих значимых впечатлений, которые дети получали в процессе полевого движения, выстраивания и созерцания зрительного ряда, простейшей сортировки предметов. По возможности использовался и адекватный для ребенка раннего возраста тактильный и зрительный контакт. Дорожа сохранением контакта, дети постепенно начинали активно проявлять индивидуальный ритм расположенности к общению, пытались сами чередовать эпизоды контакта и отдыха, так появлялась возможность организации первого реального согласования и простейшей координации в эмоциональном взаимодействии. Перспективу развития взаимодействия с ребенком выстраивало игровое осмысление взрослым полевого поведения, моментов простейших игр, тактильного, глазного контакта. На этой основе начинали складываться первые устойчивые формы контакта со специалистом – эпизоды общей эмоционально осмысленной игры. Работа, проводимая специалистом, не могла быть успешна без поддержки ее родителями в домашних условиях. В этот период основной задачей близких также становилась помощь ребенку в подъеме эмоционального тонуса и в осмыслении привычного домашнего опыта. Акцентировались приятные моменты ухода за ребенком, осмыслилось и комментировалось само полевое поведение.

Второй этап психологической работы нацелен на формирование устойчивого пространственно-временного стереотипа занятия. Он дает возможность фиксировать и устойчиво воспроизводить сложившиеся эпизоды игры, что позволяет постепенно все более дифференцировать взаимодействие. При подъеме тонуса, увеличении выносливости и опоре на сложившиеся конструкции взаимодействия дети постепенно становились менее полевыми, начинали активно выделять и воспроизводить приятные сенсорные впечатления и направленно действовать с предметами. Постепенно нарабатывалось все больше моментов объединения, эпизодов игрового контакта, и они начинали воспроизводиться самими детьми в определенной, уже привычной, временной последовательности, фиксировались в пространстве. Таким образом, теперь уже не только взрослым, но и самим ребенком поддерживался пространственно-временной стереотип занятия. Положительные изменения, достигнутые на психологических занятиях (появление большего внимания к происходящему, избирательности и сосредоточенности), распространялись и в домашние условия. Появлялась возможность введения на занятиях новых игровых эпизодов без их прямой связи со стереотипами сенсорной аутистимуляции, которые были связаны с уже осмысленным ребенком приятным бытовым опытом. Известно, что поведение аутичного ребенка очень отлично в разных ситуациях и

его достижения с трудом переносятся из одной области жизни в другую. В нашем случае это не так, поскольку коррекционная работа нацелена не на формирование отдельных навыков, а на развитие аффективной сферы ребенка, на развитие и осмысление собственного жизненного опыта.

Третий этап – развитие смыслового стереотипа занятия. Возникновение избирательности и развитие положительно окрашенной индивидуальной картины мира позволяет детям стать более приспособленными и благополучными в привычных, прежде всего, домашних условиях жизни. Дети начинают функционально использовать игрушки, из них выделяются любимые, появляется все больше игровых сюжетов, основанных на приятных бытовых впечатлениях и уже не связанных напрямую со стереотипами аутистимуляции. Все это создает основу для формирования смыслового стереотипа занятия, в рамках которого происходит не просто накопление бытовых сюжетных эпизодов, но и складывается их осмысленная естественная последовательность. Они выделяют любимые бытовые сюжеты и начинают сами инициировать их проигрывание, да и в целом активнее участвуют в игре: действием, речью. Появляется обращение к взрослому, к игрушке, фразовый комментарий происходящего. Четвертый этап связан с развитием сюжетной игры, в которой все больше выделяется активность самого ребенка, формируется социально адекватные способы самоутверждения. Упорядочивание и осмысление детьми бытового опыта, их адаптация к привычным условиям открывает путь, с одной стороны к развитию эмоциональных связей, с другой – к появлению возможности более активного и самостоятельного освоения среды, возможности адаптации к ситуациям нарушения бытового порядка, неопределенности, непредсказуемости. С одной стороны, ранее безразличные дети начинают сознавать угрозу, как, например, опасность движения в высоту, и глубину, с другой – начинают предпринимать попытки справиться со страхом и даже получать удовольствие от преодоления пугающих впечатлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Баенская Е. Р.** О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 1999. – N1. – с. 47–54.

2 **Волосовец Т. В.** Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / Т. В. Волосовец, А. В. Хаустов // Логопедия. – 2005. – N1. – с. 70–74.

3 **Детский аутизм: Хрестоматия: Учеб. пособие / Сост. Л. М. Шиницына.** – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – с. 361–365.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 21.09.12.

A. A. Kudysheva, D. N. Baimoldina

Балалық ерте аутизмi ауруына шалдыққан балаларға психопедагогикалық көмек

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 21.09.12 редакцияға түсті.

A. A. Kudysheva, D. N. Baimoldina

Psychopedagogical aid for children with the syndrome of early children`s autism

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.
Material received on 21.09.12.

Бұл мақалада авторлар балалық ерте аутизмiмен ауыратын балаларға психопедагогикалық көмек көрсету мәселесін қарастырады.

In this article authors consider the possible psychopedagogical help for children with the syndrome of early children`s autism.

УДК 37.01

С. С. Кулмагамбетова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СТУДЕНТАМ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Автор в этой статье дает характеристику некоторым технологиям интерактивного обучения и раскрывает возможности их использования в преподавании педагогических дисциплин.

Инновация представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее – к практическому применению нового явления. В качестве педагогических инноваций в учебном процессе могут выступать: содержание учебного материала, технические средства, педагогические технологии и т.д. Мы остановимся подробнее на технологиях. К инновационным технологиям обучения В. Д. Симоненко относит: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии.

В психологической теории обучения интерактивным называется обучение, основывающееся на психологии человеческих взаимоотношений. Технологии интерактивного обучения рассматриваются как способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений педагога и обучаемого как субъектов учебной деятельности.

Сущность их состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что обучаемые учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа производственных ситуаций, ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации.

В интерактивных технологиях обучения существенно меняются роли преподавателя и студентов, а также роль информации. Остановимся кратко на характеристике некоторых технологий интерактивного обучения и приведем примеры их использования в процессе преподавания педагогических дисциплин. Дискуссия [от лат. *discussio* – исследование, рассмотрение] – всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в групповом обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др. При организации дискуссии в учебном процессе предпочтительно ставить сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии должны быть тесно связаны с темой. Если тема обширна, содержит большой объем информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения, подчас созданием креативного подхода к рассмотрению вопроса.

«Мозговой штурм» ставит своей целью сбор как можно большего количества идей, освобождение студентов от инерции мышления, активизацию творческого мышления, преодоление привычного хода мыслей при решении поставленной проблемы. «Мозговой штурм» позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в академической группе. Использование данной технологии в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение студентами учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;

- формирование способностей концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Мозговой штурм, например, можно использовать при поиске решения педагогических задач и ситуаций. Дидактическая игра выступает важным педагогическим средством активизации процесса обучения в профессиональной школе. В процессе дидактической игры обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. В результате происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие. Технология дидактической игры состоит из трех этапов: подготовка, проведение анализ. Например, решение тех же педагогических задач и ситуаций можно находить в ходе выполнения игровых действий. Студентам дается на занятии определенная педагогическая ситуация, они распределяют роли, обдумывают варианты решения ситуации, игровой сюжет, а затем представляют выбранное решение.

Оценивая эффективность дидактических игр, можно отметить следующее:

- 1) игра позволяет проводить контроль знаний студентов;
- 2) в ходе игры у студентов формируется собственное мнение, самостоятельность;
- 3) отрабатывается умение принимать решение в реальных условиях;
- 4) формируется умение работать в коллективе над решением общей задачи;
- 5) игра развивает инициативность и творческое отношение к учёбе.

Технология проектного обучения рассматривается как гибкая модель организации учебного процесса в профессиональной школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания учебного творческого проекта. Например, к концу изучения курса «Технологии в педагогическом образовании» студенты должны разработать и подготовить к защите проект. Работа над проектом начинается с выбора темы. Студенты должны выбрать для себя объект проектирования, то есть образовательное учреждение любого типа и уровня, которое действительно хотели бы усовершенствовать. Для выполнения исследовательского проекта необходимо четко определить его структуру. Проект должен включать обоснование актуальности (т.е. необходимости) данного образовательного учреждения, цели и задачи образовательного учреждения, услуги, предоставляемые им, перспективы его развития, материально-техническую базу, модель образовательного учреждения, образовательные технологии, которые будут использоваться в учебно-воспитательном процессе, ожидаемые результаты деятельности проектируемого образовательного учреждения.

Такой проект может начинаться в рамках семинарских занятий и продолжается во внеурочное время до тех пор, пока не будут получены необходимые результаты. Защита (презентация) проводится на семинаре. Виды презентации проектов: научный доклад, деловая игра, демонстрация видеofilьма, научная конференция, инсценировка, театрализация; реклама, пресс-конференция и т.п. Критерии оценки проекта должны быть: понятны и доступны участникам проекта; их должно быть не более 7–10; известны с самого начала работы над проектом; оцениваться, прежде всего, должно качество работы в целом, а не только презентация.

Компьютерные технологии обучения — это процессы сбора, переработки, хранения и передачи информации обучаемому посредством компьютера. К настоящему времени наибольшее распространение получили такие технологические направления, в которых компьютер является:

- средством для предоставления учебного материала учащимся с целью передачи знаний;
- средством информационной поддержки учебных процессов как дополнительный источник информации;
- средством для определения уровня знаний и контроля над усвоением учебного материала;
- универсальным тренажером для приобретения навыков практического применения знаний;
- средством для проведения учебных экспериментов и деловых игр по предмету изучения;
- одним из важнейших элементов в будущей профессиональной деятельности обучаемого.

Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа. В частности, на занятиях (как лекционных, так и семинарских) широко используются компьютерные презентации. Компьютер оказывается и неоценимым помощником при обработке результатов студенческого рейтинга. Применение компьютерных технологий в системе профессионального образования способствует реализации следующих педагогических целей:

- развитие личности студента, подготовка к самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности;
- интенсификация образовательного процесса в высших учебных заведениях.

В заключение хотелось бы отметить, что ведущими функциями инновационного обучения можно считать:

- интенсивное развитие личности студента и преподавателя;
- демократизацию их совместной деятельности и общения;
- гуманизацию учебно-воспитательного процесса;

– ориентацию на творческое преподавание и активное учение и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;
– модернизацию средств, методов, технологий обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Кулмагамбетова С. С.** Технологии в педагогическом образовании: Учебное пособие. – Уралск: Евразийская Академия, 2011. – 133 с.
- 2 **Поляков С. Д.** Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Педагогический поиск, 2007, – 167 с.
- 3 **Поташник М. М.** Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / Вступит. ст. В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
- 4 **Сластёнин В. А., Подымова Л. С.** Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
- 5 **Хуторской А. В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Евразийская Академия, г. Уралск.
Материал поступил в редакцию 17.09.12.

C. S. Kulmagambetova

Педагогикалық мамандық студенттеріне сабақ жүргізу процесінде инновациялық технологияларды пайдалану

Еуразиялық Академиясы, Орал қ.
Материал 17.09.12 редакцияға түсті.

S. S. Kulmagambetova

Using innovation technology in the teaching process for students of pedagogical specialties

Eurasian Academy, Uralsk.
Material received on 17.09.12.

Автор бұл мақаласында интерактивті оқытудың кейбір технологияларына сипаттама берген және оларды педагогикалық пәндерді оқыту процесінде қолданудың мүмкіндіктерін ашып көрсеткен.

In this author's article the characteristics to some technologies of interactive teaching were given and the possibilities of using them in the teaching process of pedagogical disciplines were revealed.

УДК 37.02

С. С. Кулмагамбетова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ БАЗА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В данной статье автор раскрывает сущность понятия «образование» и ее основное значение. Образование призвано сохранить, возродить и передавать национальные, духовные, нравственные принципы каждого народа и народности

Национальная культура определяется как система материальных и духовных ценностей, созданных представителями этнической общности и отражающих её специфику и своеобразие.

Культура этноса – это силовое поле, защитный механизм от ассимиляции, растворения. Это также его код, отличительный признак. Это и средство коммуникации, общения с другими этносами. Общечеловеческие ценности, которые всегда выступают в «одежде» этнической культуры, этнос находит в своей культуре и, обмениваясь ими, общается с другими.

Анализ обширной педагогической, культурологической, философской, социологической литературы позволяет сформулировать общие дефиниции. Образование мы трактуем как процесс передачи обществом знания, умения, ценности и культурного наследия от одного индивидуума, поколения и сообщества другим. Воспитание рассматриваем как процесс формирования и совершенствования личностного, социально-культурного и духовного мира человека. Этнокультурную образованность студентов мы трактуем как освоение и активное применение взрослеющей личности традиционного культурного наследия и достижений мировой цивилизации сохраняя и развивая при этом свою этническую и идентичность и восприятия общегосударственных ценностей.

Термин «Этнокультурное образование», используется нами как категориальное построение понятия «реализация этнокультурных интересов в сфере образования». К тому же мы включаем в его содержание тесно взаимосвязанное «Этнокультурное воспитание – этнокультурное просвещение

– этнокультурное образование». Для удобства обозначения данной триады в качестве понятийного конструктора мы взяли её третью часть – «Этнокультурное образование». В целом под термином «Этнокультурное образование» мы понимаем систему обучения и воспитания, направленную на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку в культуре одновременным освоением ценностей мировой культуры.

Системой образования мы называем совокупность специализированных учреждений, осуществляющих функции обучения и воспитания на основе базисного плана и других учебных программ и общеобязательных стандартов.

Современная образовательная политика, на наш взгляд, представляет совокупность стратегии (концепции) и законодательных организаторских управленческих и иных действий органов власти, общественных организаций и политических партий в области образования. Государственную политику в сфере образования определяют как деятельность государства для достижения глобальных, общегосударственных и иных целей в деле обучения и воспитания подрастающего поколения в подготовке кадров.

Образование несет в себе универсальность, по сути дела общечеловеческую миссию, и цель его – воспитание «гражданина мира», как частицы единого целого – человечества, и это правильно. Но столь же очевидно, что оно должно сохранить, возродить и передавать национальные, духовные, нравственные принципы каждого народа и народности.

Мировая практика показывает, что нужна опирающаяся на поддержку народа государственная политика реализации этнокультурных образовательных интересов, ориентированных на общечеловеческую цивилизацию и национальную культуру. Удовлетворение этнокультурных потребностей учащихся и студентов нуждается в расширении современного этнокультурного образовательного пространства, интеграции всех видов учебных заведений с неформальными организациями. Очень важно использовать широкие возможности локального социума, рекреационных и культурных учреждений (в первую очередь национально культурных центров) и масс-медиа. Здесь можно использовать квалификацию сфер образовательной деятельности, применяемую специалистами в области непрерывного образования: учебной (вузы), внеучебной (библиотеки, музеи, журналы, телевидение и т.д.) и окказиональной, протекающей спонтанно (семья, улица, соседи и т.д.).

Современная философия образования исходит из идеи превращения образования в образ жизни, изменения установки личности от потребления знаний. А этнокультурное образование по своей сути – важнейшая составная часть современного непрерывного образования.

Увеличивается разрыв между инновационным потенциалом культуры и массовой способностью его освоения использования в повседневной практике.

Динамизм общественной и культурной жизни вызвал значительное усложнение структуры и содержания отношения людей друг с другом, с природным и искусственным окружением который выражается как в объективных показателях (в количественном увеличении качественно разнообразных предметов, научных идей, художественных образов, образцов поведения и взаимодействия), так и в субъективной плоскости, в уровне психической и социальной напряженности, который сопровождается такого рода усложнение. Наиболее существенными проблемами, отражающими характер социокультурного окружения людей и не имеющего пока эффективных средств решения, является: расхождение между запросами различных членов общества и возможностями их удовлетворения; отсутствие технологических средств обобщения и интегрирования нового социокультурного опыта.

Одним из теоретических оснований выстраиваемой концепцией является представление о том, что содержание этнокультурного проектирования в деятельности высшего учебного заведения, входящего в рассматриваемую систему, включает в себя три взаимосвязанных компонента:

1. компонент, обеспечивающий студенту возможность через учебный проект самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиции;

2. компонент, позволяющий в процессе последующей реализации проекта создавать условия для вступления в равноправный диалог с имеющимся инокультурным оружием;

3. компонент, обеспечивающий содержание этнокультурных проектов с современными мировыми общецивилизационными процессами.

Конкретно-предметное наполнение каждого из названных компонентов будет осуществляться в соответствии с общими идеями и структурой базисного учебного плана, то есть должна иметь инвариативную и вариативную части, которые несут в себе специфику этнокультурного образования в целом.

С этой позиции также важно обращение к этнокультурному образовательному пространству, окружающему человека всю жизнь.

Этнокультурное пространство – это культурная почва для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей. Этнокультурное пространство есть с одной стороны, необходимое условие аура для этнокультурного образования, с другой – отдельные его элементы воспроизводят этнокультурное образование.

Стратегия этнокультурного образования направленно на реализацию двух взаимосвязанных целей: этническую идентификацию и государственную интеграцию. Каждый этнос, каждый человек нуждается в этнокультурной идентичности, а страна – в целостности, единстве, государственной идентичности.

Цель, выдвинута в качестве одной из главных в концепции, – этнокультурная идентичность – может быть достигнута наиболее эффективно через систему образования, а не через простое декларирование их в средствах массовой информации, путем пропаганды и агитации.

Идея образования – идея культивирования человека, создания для растущего человека условия, обеспечивающих его развитие в культуре. Только образованный человек овладевший речью и языками, знаками и символами, приобщенный к культуре и культу (вере, религии, духовному движению). Он ощущает принадлежность к определенной общности и народу, у него сформированы культурные ценности: стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам.

Другое образовательное требование, характерное для нашего времени, – понимание и принятие другой культуры. Культура лежит как бы на границах (Бахтин), внутри себя не осознаётся. Лишь при взаимодействии, диалоге культур становятся видимыми принципы и особенности каждой отдельной культуры. Понимание другой, следовательно, и своей культуры – это активное отношение, а не только манифестирование и артикулирование своей культурной позиции, но и высвобождение места и создания условий для иной культурной позиции и ценностей.

Этнокультурное образование – не просто часть системы образования. Принятие данной идеи означает переориентацию всей образовательной системы, обучения и воспитания, базирующейся на идее культурного и лингвистического плюрализма, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащённости образования с традиционными культурными ценностями.

В Республике Казахстан система образования базируется на тех фундаментальных ценностях, идеях и приоритетах, которые складывались на нашей земле на протяжении тысячелетней ее истории, опираться на ценности, накопленные цивилизацией, на общее культурное наследие этносов, на духовные и нравственные традиции казахского народа, на культурный потенциал этносов, живущих в стране.

Необходимой предпосылкой для становления системы этнокультурного образования является создание объективных условий, то есть создание этнокультурного образовательного процесса.

Ведущий специалист этнокультурной сферы должен обладать, прежде всего, развитым лингвистическим сознанием. Знание государственного и родного языков, изучение иностранного языка расширяет кругозор личности, содействуют её многогранному развитию, способствуют формированию установки на толерантность и объемное видение мира. Лингвистически развитый индивид способен быстро реагировать на изменение ситуации, у него пластична психика.

Важно, с точки зрения теории культуры, выяснить состояние национальной и этнической культуры. В аспекте данного подхода теории культуры – методологическая основа этнокультурного проектирования, тогда как этническая культура может выполнять в соответствии с ее функциями роль средств или содержания этнического воспитания.

В этнокультурном проектировании недоступно какое-либо игнорирование конфессиональных характеристик того или иного этноса.

Таким образом, в независимом государстве особую актуальность приобретает проблема разработки и внедрения в реальную практику концепции реализации этнокультурных интересов населения в области образования. Основной ее идеей является гармоническое сочетание дифференциации и интеграции в обучении, совмещении этнонационализма и патриотизма.

Возрождение национальной культуры, народных традиций и обычаев – не самоцель. Это, прежде всего, забота о настоящем, для которого необходим не только критический анализ, но и национальный опыт предыдущих поколений. Имеется в виду не только актуализация сегодняшнего дня и грядущего времени с помощью прошлого, так как потеря хотя бы одного национального языка или этнической культуры – это невозполнимая утрата для всей цивилизации, всего человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 150 с.
- 2 **Битинас Б.** Структура процесса воспитания (методологический аспект). – Каунас: Швиеса, 1984. – 184 с.
- 3 **Гумилев Л. Н.** Этносфера: История людей и история природы. – М.: Экспрос, 1993. – 162 с.
- 4 **Дридзе Т. М., Орлова Э. А.** Основы социокультурного проектирования. – М., 1995. – 153 с.
- 5 **Кулмагамбетова С. С.** Технологии в педагогическом образовании: Учебное пособие. – Уралск: Евразийская Академия, 2011. – 133 с.
- 6 **Кушербаев К. Е.** Этнополитика в Казахстане. – Алматы, 1997. – 158 с.
- 7 Методологические проблемы развития педагогической науки / Под. ред. П. Р. Атутова и др. – М., 1985. – 256 с.
- 8 Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 220 с.

Евразийская Академия, г. Уралск.
Материал поступил в редакцию 17.09.12.

С. С. Кулмагамбетова

Білім беру кеңістігі жобалаудың дидактикалық базасы ретінде

Еуразиялық Академиясы, Орал қ.
Материал 17.09.12 редакцияға түсті.

S. S. Kulmagambetova

Educational field as didactic basis of projecting

Eurasian Academy, Uralsk.
Material received on 17.09.12.

Автор бұл мақаласында «білім» деген ұғымға жан-жақтылық тұрғысынан талдау жасайды, білімнің мақсаты «әлем азаматын» тәрбиелеу, оның «адамзат» атты тұтас дүниенің бір бөлішегі ретінде ұғындыру қажет екендігін ашып көрсетеді. Білім – әр халық пен ұлыстың ұлттық, рухани принциптерін сақтайтын, өркендетіп, дамытатын және ұрпақтан-ұрпаққа жеткізіп отыратын құндылық ретінде қарастырылады.

In this author's article the definition of "education" is opened, which purpose is education of humanity. It's aim is to preserve, to revive and transmit national, spiritual and moral principles of every nation of the world.

УДК 378.096

М. П. Кушнир

**К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье автор анализирует опыт методико-математической подготовки бакалавров начального образования на социально-педагогическом факультете Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова.

Государственный общеобязательный стандарт начального образования Республики Казахстан 12-летней школы формулирует цель начального образования как создание условий для осмысления учащимися окружающей действительности, осознания своей индивидуальности, для приобретения

основных навыков учения, взаимодействия с окружающими людьми, для рефлексии своей учебной деятельности [1].

Обучающийся по окончании уровня начального образования в рамках образовательной области «Математика и информатика» должен достигнуть следующих ожидаемых результатов:

- знает простейшие математические законы и термины для решения учебной ситуации;
- знает элементарные способы применения информационных технологий;
- объясняет простейшую информацию на основе представленных математических и информационных данных;
- объясняет учебную ситуацию, используя математические знания;
- умеет аргументировать простейшими математическими расчетами решение учебной ситуации;
- использует математический язык и элементарные навыки информационных и коммуникационных технологий для построения логических рассуждений;
- понимает и описывает окружающие предметы в математических выражениях, пользуясь знаниями и навыками информационных и коммуникационных технологий при необходимости;
- использует простейшую форму представления математической информации (диаграммы, таблицы) для описания исследуемой ситуации;
- умеет пользоваться математическим языком (условные обозначения, символы, терминологию) и навыками информационных и коммуникационных технологий для устного и письменного сообщения;
- анализирует и определяет достаточность математических и информационных данных для решения заданной ситуации;
- выбирает необходимые математические процедуры для сравнения объектов в окружающей действительности;
- создает простейшую математическую модель как способ решения учебной ситуации;
- умеет преобразовывать математическую модель для решения практических ситуаций [1].

Подобный уровень предметных компетенций у учащихся начальной школы предъявляет высокие требования к специалистам начального образования, которые не только должны знать теоретические основы методики преподавания математики в начальной школе, но и уметь формировать ключевые компетенции на основе мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности на уроках математики [2].

Курс «Теория и технология обучения математике в начальной школе» является дисциплиной обязательного компонента цикла «Профилирующие дисциплины» и изучается студентами на 3 курсе.

В связи с общей целью изучения профилирующих дисциплин – овладение знаниями о теории и технологии обучения, учебным предметам, формирование практических умений и навыков по применению знаний в педагогическом процессе и ключевых и предметных компетенций – формируется цель курса: теоретическая и практическая методическая подготовка будущих учителей к преподаванию математики в начальных классах [3].

Указанная цель реализуется посредством задач:

1. Сформировать представление об объекте, предмете, задачах и методах исследования теории и технологии обучения математике, а также тенденциях и направлениях развития теории и практики обучения математике младших школьников.

2. Сформировать умения по организации деятельности учащихся, направленной на изучение математических понятий, свойств и способов действий.

3. Познакомить с различными подходами к обучению младших школьников решению текстовых задач и сформировать методические приемы организации их деятельности, направленной на формирование умений решать текстовые задачи.

4. Сформировать дидактические и методические умения планировать, проводить и анализировать урок математики в начальной школе.

5. Воспитывать профессионально-педагогические качества личности будущих учителей.

6. Развивать умения самостоятельной методической деятельности [3].

Содержание курса включает изучение таких вопросов:

– Теория и технология обучения математике в начальной школе как учебный предмет.

– Теоретические основы обучения математике в начальной школе.

– Технология изучения нумерации чисел в пределах 10.

– Технология изучения нумерации чисел в концентре «Сотня».

– Технология изучения нумерации чисел в концентрах «Тысяча» и «Многочисленные числа».

– Технология изучения действия сложения и вычитания в начальной школе.

– Технология изучения действия умножения и деления в начальной школе.

– Технология изучения величин в начальном курсе математики.

– Технология обучения решению простых задач.

– Технология обучения решению составных задач в начальной школе.

– Технология обучения элементам алгебры.

– Технология обучения элементам геометрии.

– Технология организации деятельности учащихся в процессе обучения математике.

– Урок – основная форма организации обучения математике в начальной школе [3].

Формирование предметно-методической, предметно-практической компетенции на основе применения теоретических и эмпирических знаний в процессе изучения теории и технологии обучения учебным дисциплинам осуществляется посредством заданий: анализ учебников математики с целью выявления или подбора заданий, предполагающих усвоение определенных теоретических знаний или направленных на формирование каких-либо умений и навыков по математике; самостоятельное составление подобных или дифференцированных заданий; составление бесед, фрагментов различных этапов урока математики; анализ урока математики; разработка плана-конспекта урока математики.

Потребность во введении курса «Исследовательская деятельность в теории и технологии обучения математике» в учебный план специальности ПиМНО объясняется тем, что проблема организации исследовательской деятельности приобретает особое значение в условиях перехода Республики Казахстан к модели 12–летнего образования, т.к. Государственный общеобразовательный стандарт среднего образования РК проектную и исследовательскую деятельность обучающихся определяет обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса, который способствует формированию ключевых компетентностей, в том числе и по математике [4].

Курс «Исследовательская деятельность в теории и технологии обучения математике» как курс по выбору предлагается для изучения студентам 3 курса.

Цель курса – теоретическая и практическая подготовка будущих учителей к организации исследовательской деятельности младших школьников при изучении математики в начальной школе [5].

Изучение курса направлено на решение следующих задач:

- рассмотрение специфики исследовательской деятельности как вида познавательной деятельности младших школьников;
- знакомство с этапами организации исследовательской деятельности младших школьников;
- изучение особенностей организации исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики на материале арифметических задач, нестандартных заданий;
- формирование умений руководства исследовательскими работами младших школьников по математике;
- анализ и обобщение опыта учителей-практиков по организации исследовательской деятельности младших школьников [5].

Содержание курса предполагает изучение следующих тем:

1. Из истории развития теории и практики исследовательской деятельности школьников.
2. Теоретические основы исследовательской деятельности младших школьников.

3. Организация исследовательской деятельности младших школьников.
4. Методы, средства и формы обучения, используемые в организации и процессе исследовательской деятельности младших школьников по математике.
5. Организация исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики в процессе выполнения нестандартных заданий.
6. Организация исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики на материале арифметических задач.
7. Организация выполнения младшими школьниками исследовательских работ.
8. Организация проектирования младшими школьниками на уроках математики [5].

Особенность изучения математики в начальной школе состоит в том, что введение каждого нового понятия сопровождается определенной деятельностью, способствующей раскрытию значения и содержания понятия. С этой целью в содержание начального математического образования включена система текстовых арифметических задач [6]. Учителю необходимо знать систему задач, последовательность и этапы их рассмотрения, принципы группировки и распределения их между классами, методику введения приемов решения задач и т.д.

На совершенствование у студентов знаний, умений и навыков по технологии обучения решению задач в начальной школе направлено изучение дисциплины «Технология обучения решению задач в начальной школе», которая предлагается для изучения студентам 4 курса в качестве курса по выбору.

Изучение курса направлено на решение следующих задач:

- рассмотрение специфики обучения решению задач в начальной школе в зависимости от вида задач и этапа изучения материала;
- знакомство с подготовительной работой по введению простой задачи;
- изучение особенностей введения составной задачи;
- знакомство с подготовительной работой по введению составных задач на пропорциональную зависимость;
- отработка умений и навыков анализа простых и составных задач различных типов;
- изучение, анализ и обобщение опыта учителей-практиков по технологии обучения младших школьников решению задач [7].

Содержание курса составляют темы:

1. Теоретические основы обучения решению задач в начальной школе.
2. Классификация текстовых арифметических задач, изучаемых в начальной школе.

3. Общие вопросы обучения решению текстовых арифметических задач в начальной школе.
4. Содержание ступеней обучения решению текстовых арифметических задач в начальной школе.
5. Технология обучения решению простых текстовых арифметических задач в начальной школе.
6. Технология организация деятельности учащихся при обучении решению составных арифметических задач в начальной школе.
7. Технология обучения решению задач на движение в начальной школе.
8. Формирование умения решать текстовые арифметические задачи определенного вида в начальной школе [7].

В процессе изучения государственных документов по начальной школе, анализа и обобщения опыта учителей начальной школы по проблеме обучения младших школьников решению задач, подготовке методических материалов к уроку у студентов развиваются проектировочные, коммуникативные, организационные педагогические умения, получают практическую реализацию теоретические решения задач профессиональной деятельности.

Таким образом, успешная методико-математическая подготовка бакалавров начального образования через интеграцию математических, педагогических и частнометодических знаний решает задачи общей профессиональной подготовки учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Государственный общеобязательный стандарт среднего общего образования Республики Казахстан. Начальное общее образование. ГОСО РК 2.003.1 – 2008. – Астана, 2008. – 23 с.
- 2 Государственный общеобязательный стандарт образования РК по специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения. ГОСО РК 6.08.059 – 2010. – Астана, 2010. – 43 с.
- 3 Учебно-методический комплекс по дисциплине «Теория и технология обучения математике в начальной школе» для специальности 5В010200 – «Педагогика и методика начального обучения»/ Сост. А. О. Мухаметжанова, М. П. Кушнир. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2012. – 134 с.
- 4 Государственный общеобразовательный стандарт образования. Среднее образование. Основные положения. – <http://www.ayalyalakan.kz/ru/legal/goso.shtml>
- 5 Учебно-методический комплекс по дисциплине «Исследовательская деятельность в теории и технологии обучения математике» для студентов по специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения/ Сост. Кушнир М. П. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2012. – 87 с.

6 Математика. 1–4 классы школ с русским языком обучения: Учебная программа. – Астана, 2009. – 18 с.

7 Учебно-методический комплекс по дисциплине «Технология обучения решению задач в начальной школе» для студентов по специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения/ Сост. Кушнир М. П. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2012. – 99 с.

Карагандинский государственный университет имени академика
Е. А. Букетова, г. Караганда. Материал поступил в редакцию 18.09.12.

М. П. Кушнир

Бастауышқа білім беру бакалаврларын математикалық-әдістемелік проблемасына дайындау

Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды қ. Материал 18.09.12 редакцияға түсті.

М. P. Kushnir

Problem of teaching mathematics to bachelors of primary education

Karaganda state university after academician E. A. Buketov, Karaganda.
Material received on 18.09.12.

Мақалада автор академик Е. А. Букетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің әлеуметтік-педагогикалық факультетіндегі бастауышта оқытудың бакалаврларын математика-әдістемелікпен дайындау тәсілін талдайды.

The author analyzes the experience of teaching mathematics to the bachelors of primary education in the social-pedagogical faculty of Karaganda State University named after E. A. Buketov.

УДК 159.925.2

Л. Ф. Мальгина, Н. К. Махметова

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассматриваются проблемы формирования смысложизненных ориентации личности. Исследования смысла жизни молодых людей является актуальной проблеммой для развития личности.

Разные эпохи и культуры, разные религии и философские течения через века давали свою концепцию смысла жизни. В той или иной форме все пытались ответить на вопрос, ради чего стоит жить, что в жизни главное и как построить свою жизнь.

Смысл жизни – философская и духовная проблема, имеющая отношение к определению конечной цели существования, предназначения человечества, человека как биологического вида, одно из основных мировоззренческих понятий, имеющее огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности. В психологии проблема смысла жизни рассматривается в трудах Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Асеева, А. В. Брушлинского, Н. Л. Карповой, Д. А. Леонтьева, В. С. Трипольского, С. Л. Рубинштейна, В. Э. Чудновского и других. Эти ученые разрабатывали данную проблему не только на уровне индивида, но и на уровне социума, а также в русле представлений о человеке как субъекте жизнедеятельности [1, с. 125].

Понятие личностного смысла исторически связано с представлениями Л. С. Выготского о динамических смысловых системах индивидуального сознания личности, выражающих единство аффективных и интеллектуальных процессов. Введение понятия личностный смысл как единицы сознания (А. Н. Леонтьев) сыграло важную роль в преодолении чисто интеллектуальной трактовки сознания как «сознания» как суммы знаний о мире, а также для решения проблемы соотношения индивидуального и общественного сознания в жизни личности.

К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, говоря о смысле жизни, подчеркивают мысль, что человек должен быть направлен вовне, трансцендировать себя. К. А. Абульханова-Славская в книге «Стратегия жизни» отметила, что «смысл жизни – это психологический способ переживания жизни в процессе её осуществления. Это не только будущее, не только жизненная цель, это «психологическая» кривая постоянного осуществления, поэтому, достигая конкретных целей в жизни, мы не

утрачиваем её смысла, а напротив, усиливаем его, убеждаемся в нём» [2, с. 132]. Это перекликается с концепцией Б. С. Братуся, в которой личность рассматривается как орган или орудие приобщения к родовой сущности человека: «Для того чтобы реализовать свою родовую сущность, человек в первую очередь должен быть направлен не на самого себя, а вовне, на человечество, и для этого смысл его жизни должен отражать некоторые общечеловеческие ценности» [2, с. 159].

Смысл жизни как глобальную ценность жизни определяет А. А. Бодалев: «Под смыслом жизни в психологии понимается отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения какая-то ценность, ставшая его собственной, самой большой ценностью» [3, с. 248].

Д. А. Леонтьев вводит другое понятие – «смысловая структура» – он определяет ее как «относительно устойчивую и автономно иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующую как единое целое». Говорит о том, что принципиальное значение понятия личного смысла заключается как раз в том, что «оно выводит объяснение за пределы индивидуального сознания в плоскость жизнедеятельности субъекта» [4, с. 109].

Наиболее полно, на наш взгляд, представлена структура феномена смысла жизни В. Э. Чудновским в виде иерархической композиции. «В основе структуры смысла жизни лежит иерархия смыслов, «больших» и «малых» смыслов. Особенности «структурной иерархии» обуславливают не только формально-динамическую, но во многом и содержательную характеристику данного феномена. Иначе говоря, становление и функционирование смысла жизни как психологического феномена определяется не только содержанием «главного смысла», но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами.

Как указывает Ф. Е. Василюк, смысл – «...пограничное образование, в нем сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и бытийные возможности их реализации» [5, с. 35].

В. Франкл считает, что «важен не смысл жизни вообще, а скорее специфический смысл жизни данной личности в данный момент» [6, с. 135]. Согласно В. Франклу, смысл жизни можно обнаружить тремя путями:

- 1) совершая дело (подвиг);
- 2) переживая ценности;
- 3) путем страдания.

Исходя из этого, им выделяются три группы ценностей – смысловых универсалий, кристаллизовавшихся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Для В. Франкла стремление к поиску смысла и стремление

осуществить его в жизни – это потребность, от рождения присущая каждому человеку. Она является основным двигателем развития личности, души, сердца и ума человека и направляет все его мечты, решения и поступки. Отсутствие смысла жизни ввергает человека в состояние, названное В. Франклом «экзистенциальным вакуумом». Именно экзистенциальный вакуум – причина, порождающая в широких масштабах специфические неврозы и расстройства, которые выражаются в пассивности, апатии, равнодушии, мыслях о самоубийстве.

В. Франкл предлагает особый подход к поиску смысла, основанный на философии человеческой ответственности: если ты знаешь, ради кого и ради чего живешь и сражаешься, тогда ты находишь силу преодолевать любые препятствия. Когда ищешь смысл и особенно когда его находишь, нужно пробудить и поддерживать в себе особое внутренне состояние, которое он назвал «трагическим оптимизмом». Оптимизмом – поскольку это вера в возможности человека, вера в лучшее в нем. Трагическим – поскольку надо отдавать себе отчет в том, что часто зло оказывается сильнее или даже предпочтительнее для человека [6, с. 137].

Смысл нужно не просто искать, за него приходится бороться, и борьба эта нелегка. Смысл жизни человек не изобретает, а находит его в мире и в той реальности, в которой живет, и часто сама судьба указывает путь. Обрести его способен каждый человек, независимо от пола, возраста, интеллекта, образования, характера, среды и религиозных убеждений.

Обсуждая проблему формирования смысла жизни, перед учеными и практиками возникает следующий вопрос, какой возрастной период развития личности наиболее сензитивен для мягкого психологического воздействия и оказания индивидуальной помощи. Так, в подростковом и юношеском возрасте происходит «овладение собственным внутренним миром», возникновение жизненного плана, как известной системы приспособления, которая впервые осознаётся молодым человеком. Именно в этот период создаются предпосылки для становления смысла жизни, поскольку это «возраст открытия своего «Я», оформления личности, с одной стороны, и возраст оформления мировоззрения – с другой» [6, с. 139]. В этом возрасте, как отмечает И. С. Кон, встаёт вопрос о смысле жизни, который является наиболее общей, философской формой раздумий личности.

Согласно деятельностному подходу, смысл жизни есть прижизненное приобретение человека, результат деятельности по преобразованию самого себя и своей жизненной ситуации. Это базовая мотивационная тенденция личности, направленная на осознание сущности собственного «Я», места в жизни, жизненного предназначения. На основе смысла жизни личность избирает и формирует свой жизненный путь. Осознание личностью смысла жизни, то есть наличие таких целей и ценностей, которые направляют,

организуют всю жизнедеятельность субъекта, предполагает способность брать на себя ответственность за их осуществление. Так или иначе, жизнь человека должна иметь смысл.

Человек должен дать своей жизни определенный смысл. Но может ли это быть любая цель и любое устремление, лишь бы была «соломинка», за которую можно было бы ухватиться?

Смысл жизни тем богаче и тем многограннее, чем больше действия человека выходит за пределы его собственных мелких и корыстных интересов, за пределы повседневной борьбы за выживание, ради самоутверждения. Когда этот смысл чем-то соприкасается с «Вечным», тогда и смысл жизни становится иным, видится в служении высшему началу, высшему благу и всему живому, и уже не важна форма, в которой это служение проявляется.

То есть осознание смысла жизни – это не только будущее, не только перспектива, но и мера свершенного человеком, оценка достигнутого собственными силами по важным для личности критериям. Человеческая жизнь мотивируется поиском смысла своего существования, стремлением реализовать этот смысл на основе своих ценностных ориентиров. Стремление найти смысл жизни есть «вторичная рационализация» инстинктивных влечений, основная мотивационная сила, помогающая преодолеть жизненные трудности. Следовательно, исследование смысла жизни молодых людей является актуальной проблемой для развития личности, для оказания мягкой психологической помощи в процессе профессионального определения во время обучения в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Абульханова-Славская К. А.** Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1989.
- 2 **Абульханова-Славская К. А.** Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
- 3 **Бодалев А. А.** Личность и общение. – М., 1983.
- 4 **Василюк Ф. Е.** Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1995, № 6.
- 5 **Леонтьев Д. А.** Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.
- 6 **Франкл В.** Человек в поисках смысла: Сборник/ общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., Прогресс, 1990.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 21.09.12.

Н. К. Махметова, Л. Ф. Мальгина

Тұлғаның мәндік-өмірлік бағыттарының қалаптасу мәселелері

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 21.09.12 редакцияға түсті.

N. K. Makhmetova, L. F. Malgina

Problems of forming of a person`s life meaning orientations

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.
Material received on 21.09.12.

Мақалада тұлғаның мәндік-өмірлік бағыттарының қалаптасу мәселелері қарастырылады. Өмірдің мағыналық зерттеуі жас адамның дамуы үшін маңызды мәселе болып саналады.

In the given article the problems of forming a person`s life meaning orientations are considered. The research of life meaning is an actual problem in the development of young people.

УДК 378.147.88.025.7

Н. Э. ПФЕЙФЕР, С. Р. ХУДИЕВА

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самостоятельная работа студентов (СРС) рассматривается в данной статье в философском контексте – учитываются психологические особенности и многоаспектность этого вида деятельности.

На идее свободы личности строится парадигма современного образования, опирающаяся на предоставление воспитуемым большей самостоятельности, исключение излишней опеки. Отсюда в сфере образования на первый план выдвигается самостоятельность обучающегося.

Известно, что человек не рождается личностью и генетически не может иметь самостоятельность, он приобретает ее во взаимодействии с социальным окружением. Социокультурная основа самостоятельности функционально является наиболее общей основой и ведет к решению главной

задачи образования. Внутренним основанием самостоятельности является активность человеческой деятельности, базирующаяся на социокультурном опыте. И. А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как «целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность». В этом определении подчеркивается, что самостоятельная работа включает формы проявления памяти, мышления, творческого воображения, т.е. активности психической деятельности.

Как видно, психической основой активности самостоятельности личности являются волевые, эмоциональные и познавательные психические процессы. Их единство обеспечивается рефлексией, мотивацией и преодолевающей адаптацией обучающегося. [1]. Особенно важным является начальный период обучения, в течение которого студентам необходимо перестроить свою учебную деятельность. Главная задача в этот период – развитие студентами навыков самоорганизации, самостоятельной творческой активности, которые являются непременными качествами личности с высоким уровнем сформированности познавательной активности. Самостоятельность рассматривается как один из компонентов структуры познавательной активности [2]. В исследованиях Н. Г. Алексеева самостоятельность студентов определяется как одно из свойств личности, характеризующееся двумя факторами: во-первых, совокупностью компетенций, которыми обладает субъект; во-вторых, отношением личности к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также складывающимся в процессе обучения связям с другими людьми.

Предлагаются также варианты определения самостоятельности: как способности субъекта действовать без помощи со стороны (Л. И. Аристова); как собственного способа мышления и деятельности (В. А. Пузанов); как одной из черт характера личности, находящей свое выражение в способе мышления, различных видах деятельности и поступках человека (С. И. Зиновьев).

Представляется, что самостоятельность следует рассматривать в двух разных, но взаимосвязанных аспектах: как характеристику деятельности студента в конкретной учебной ситуации и как черту личности.

Соотношение понятий «самостоятельная работа студентов» и «самостоятельная деятельность студентов» рассматривают такие исследователи, как А. Вербицкий и Ю. Попов. Они утверждают, что зачастую под самостоятельной работой студентов понимается внутренняя характеристика познавательной деятельности студентов: уровень их активности и интенсивности работы либо уровень реализуемого творчества. Но это уже не самостоятельная работа студента (СРС), а самостоятельная деятельность студента (СДС) – качественно иное понятие, которое нельзя смешивать с самостоятельной работой студента или подменять одно другим, что нередко делается.

Необходимо различать понятия СРС как формы и средства индивидуальной работы и СДС как качества познавательной активности студента (инициативная, а не «ответная» позиция, порождение собственной мысли, а не повторение мыслей других). Основная стратегия должна состоять не в переводе всех студентов на индивидуальную форму работы, а в создании психолого-дидактических условий порождения интеллектуальной инициативы и мышления студентов во всех формах учебных занятий.

По мнению П. И. Пидкасистого, самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе.

Вместе с тем самостоятельная работа студента как вид познавательной деятельности представляет собой не только педагогическое, но и гносеологическое явление, специфическую форму учебного и научного познания, ее содержанием является самостоятельное определение студентом способа достижения поставленной перед ним цели.

Поэтому самостоятельная работа в системе учебного процесса в высшей школе должна рассматриваться и как средство обучения, и как форма учебно-научного познания.

Диалектическое противоречие между средством и формой, содержащееся в дидактическом понятии «самостоятельная работа», как раз и состоит в единстве и противоположности этих двух сторон – педагогической и гносеологической.

Достижение полного единства этих двух сторон возможно лишь в том случае, если в каждом виде самостоятельной работы четко сформулирована познавательная (теоретическая или практическая) задача. С одной стороны она служит в познавательной деятельности студента основанием для регулирования собственных или практических действий в соответствии с осознанной целью выполнения самостоятельной работы; с другой – позволяет преподавателю вовремя обнаружить непреодолимое для студентов препятствие и тем самым управлять индивидуальным познанием обучающегося.

Понятие «самостоятельная работа» содержит в себе несколько аспектов: с одной стороны, индивидуальная деятельность субъекта, осуществляемая с помощью руководителя; во-вторых, деятельность субъекта без помощи преподавателя; в-третьих, творческая самостоятельная работа, направленная на творческую деятельность; в-четвертых, степень инициативы и предприимчивости в предпринимаемой деятельности студента.

Следовательно, в разной ситуации не всегда одновременно проявляются различные аспекты самостоятельной работы. Определение самостоятельной работы каждый раз меняется, в зависимости от ее аспектов. Так, в одном случае, самостоятельная работа студентов происходит без непосредственной помощи преподавателя, в другом – по его инструкции и с привнесением

собственного творчества субъекта учебного процесса, в третьем – это творческая работа студента без всякой помощи, в четвертом – работа по собственной инициативе студента (репродуктивная или творческая).

Многообразие исследований не определило общего подхода к сущности и месту самостоятельной работы в процессе обучения – СРС рассматривается как форма, метод и средство обучения [3].

Однако, по мнению М. Г. Кучеряну, взгляды ученых сходны в одном: самостоятельная работа, каким бы видом деятельности она не являлась (творческим или нетворческим, под руководством преподавателя или без него), понимается как сознательная, преобразующая деятельность, направленная на приобретение новых знаний по изучаемому предмету [4]. В вузах Западной Европы и США конечная цель самостоятельной деятельности имеет четкую дефиницию – подготовить студентов к выполнению самостоятельной работы на новом, более высоком уровне, то есть вооружить его метакогнитивными знаниями, что предполагает наличие осознанной информации о своих познавательных особенностях и возможностях, знаний о самостоятельной работе, ее организации.

К факторам, понижающим эффективность самостоятельной работы студентов в Казахстане, относятся: отсутствие программ, регулирующих взаимодействие педагогов и студентов при организации самостоятельной работы на разных этапах обучения; слабая ориентация преподавателей на организацию самостоятельной работы студентов; несовершенство инфраструктуры для обеспечения самостоятельной работы студентов; низкий уровень знаний студентов и принципах, методах и формах организации самостоятельной работы, качествах личности, влияющих на ее успешность [2].

Многочисленные публикации, связанные с вопросами модернизации образования, показывают, что исключительно актуальным сегодня является пересмотр взглядов на цели образования, место школы в общей системе непрерывного образования, воспитания и культурного роста человека. При этом педагогические цели следует определять, исходя из «возможного». Под «возможным» понимается, во-первых, имеющийся педагогический потенциал системы образования. Во-вторых, личностный потенциал обучающихся, который может быть создан средствами образования. Поэтому образование должно быть организовано таким образом, чтобы оно могло обеспечивать новые возможности обучающихся в решении значимых для них проблем.

Обращаясь к проблеме организации взаимодействия образовательных систем, следует отметить, что интеграционные процессы являются общей тенденцией развития современного общества. Исследователи, занимающиеся проблемами социальных организаций, отмечают, что интеграция несет в себе два важнейших преимущества: первое – способность одновременно усиливать специализацию и интеграцию жизненно важных функций объединяющихся

компонентов и за счет этого повышать жизнеспособность системы в целом; второе – возможность перекрестных компенсаций ресурсных потерь или дефицитов. При этом взаимодействие может осуществляться стихийно, являясь условием повышения жизнеспособности образовательных систем; может планироваться и реализовываться как целенаправленная деятельность по достижению новых социально-педагогических результатов; может быть случайным и недолговременным проявлением педагогической моды. Поэтому результаты интеграционного взаимодействия всегда альтернативны и вписаны в социальный контекст их существования.

В сфере образования интеграция рассматривается как процесс и результат становления целостности, которая часто обозначается такими словосочетаниями, как «образовательное пространство», «сетевое взаимодействие», «педагогический / образовательный комплекс». В этом контексте важным является то, что взаимодействующие образовательные системы не утрачивают свою идентичность, в то время как общие возможности значительно расширяются. Аналогичная ситуация имеет место и на уровне культуры. По словам Л. М. Бахтина, при диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но при этом они взаимообогащаются.

Следовательно, взаимодействие, объединение различных образовательных систем не только не приводит к нивелированию их специфики, но за счет взаимообогащения расширяет возможности, обогащает потенциал образовательного пространства в целом, усиливает жизнеспособность входящих в него компонентов. Более того, взаимодействие на различных уровнях и в различных аспектах порождает значительные социально-педагогические эффекты, связанные с возрастанием педагогического потенциала образовательных систем, вступающих во взаимодействие [5]. В казахстанском обществе переплетены и взаимодействуют цивилизации Запада и Востока. В условиях глобализации в 1990–х годах начался новый виток реформирования отечественной системы образования посредством внедрения преимущественно опыта США. И все это преподносилось как педагогическое нововведение. Практика показала, что в нашей образовательной системе, развивающейся на базе уникальной евразийской традиции и культуры, не всякий зарубежный опыт годится. В этой связи мы солидарны с В. И. Андреевым: «За последние 10 лет мы убедились, что ни в экономике, ни в области образования европейские и американские рецепты для нас не годятся. А в чистом виде они вообще не применимы». В казахстанских условиях система образования должна опираться, прежде всего, на отечественные философские идеи образования [1]. Однако это не значит, что нужно отрицать все ценное, что наработано, изобретено в европейских, американских или азиатских системах образования. Следует подчеркнуть одно: залогом нашего

прогресса в образовании является опора на свои культурно-образовательно-воспитательные традиции, критическое осмысление и освоение зарубежного опыта с неременной ориентацией на стратегии развития современного образования в мире. Для сохранения своего национально-регионального разнообразия, система образования, с одной стороны, должна быть гибко и динамично адаптированной к социально-экономическим изменениям во внешней среде. С другой стороны, развиваясь по мировым стандартам и стратегиям, необходимо также сохранять свою психолого-педагогическую основу, не подверженную конъюнктурным изменениям в общественно-политической жизни страны, устремленную в будущее, поскольку выпускники учебного заведения будут жить и трудиться в иных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Корнилова А. Г., Данилов Д. А.** Парадигмальные основы развития образования // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3 – С. 73–75.
- 2 **Бимендин Б. Д., Лузанов В. А.** Внедрение новых педагогических технологий по формированию познавательной активности среди студентов // Образование и современность. – 2010. – № 1. С. 75 – 77.
- 3 **Сарсекеева Ж. Е.** К вопросу о сущности понятия самостоятельной работы студентов // Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. – 2004. – № 2 (34). – С. 61 – 66.
- 4 **Кучеряну М. Г.** Самостоятельная работа студентов в высших учебных заведениях Великобритании: автореф. дис... канд. пед. наук / М. Г. Кучеряну. – Ярославль, 1997. – 19 с.
- 5 **Галковская И. В.** Дополнительность как ведущий принцип процесса становления комплементарных образовательных систем // Вестник Оренбургского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2005. – № 4 – С. 98–103.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 20.12.12.

Н. Э. Пфейфер, С. Р. Худиева

Студенттердің өздік жұмысы қазіргі білім парадигмасының басым бағыты ретінде

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 20.12.12 редакцияға түсті.

N. E. Pfeifer, S. R. Khudiyeva

Students' self-study as the priority direction of the modern education paradigm

Pavlodar state university named after S. Toraigurov, Pavlodar.

Material received on 20.12.12.

Студенттердің өздік жұмысы (СӨЖ) бұл мақалада философиялық контекст ретінде қарастырылады, яғни бұл қызмет түрінің психологиялық ерекшеліктері мен көпәспекттілігі ескеріледі.

Students' self-study (SSS) is examined in the present article in the context of philosophy – psychological peculiarities and multi-aspect nature of this kind of activity is taken into consideration.

УДК 372.878

Г. К. Сулейменова

О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И О ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В этой статье рассматриваются проблемы целенаправленности музыкального обучения. Педагог - музыкант, как и любой педагог работает на будущее, что содержание и методы музыкально-педагогической работы должны во многом определяться ясным пониманием того, к чему готовишь ученика, и предвидением хотя бы в самых общих чертах характера его возможной в будущем музыкальной деятельности.

В поле внимания и в кругу забот педагога должно быть развитие комплекса способностей, навыков и умений, которые необходимы для всякого человека, обучающегося музыке. Их каких же компонентов этот комплекс должен состоять. Можно выделить следующие пять компонентов: переживание музыки, музыкальный слух, чувство музыкального ритма, умение сосредоточенно «наблюдать» за течением музыки, навыки и умения читать музыку. Также очень важно воспитание эмоционального отклика на музыку.

Много верного и справедливого говорилось и писалось о воспитании звуковысотного слуха, ладового чувства, тембрового слуха, музыкально-

слуховых представлений, «Слышащих глазах» (Б. М. Теплов), «слышащих руках» (С. И. Савшинский). Здесь следует напомнить еще раз о направленности слухового воспитания в классе рояля: это формирование интонационного музыкального слуха и воспитание «свежести», «наивности» музыкально-слухового восприятия. Бернард Шоу когда-то сказал, что запись речи совершенно беспомощна, когда надо передать интонацию; что есть, например, несколько десятков способов по разному сказать самое простое слово «да» и «нет» и только один единственный их написать. Музыкальная запись не отличается в этом смысле от словесной: она столь же или почти столь же беспомощна в знаковой фиксации интонационной выразительности. Запись поэтому может увести от формирования интонационного слуха, если в воспитании и обучении не уделять этому должного внимания, талантливые, умные и опытные педагоги-музыканты всех специальностей, независимо оттого, работают ли они с детьми или со взрослыми, это знают и, осознанно или сами не отдавая себе в этом отчета, развивают такого рода «выразительный» слух учеников.

Теперь о воспитании способности и умения «наблюдать» за течением музыки, следить за музыкальной формой как процессом. Этот вопрос, конечно, неразрывно связан с воспитанием музыкального переживания, музыкального слуха и чувства музыкального ритма. Этому вопросу обычно не уделяется в музыкальной педагогике должного внимания. Воспитание способности чутко следить за процессом развития музыкального произведения находится в прямой зависимости по крайней мере от трех моментов – от воспитания внимания, музыкальной памяти и той способности, которую педагоги-практики иногда называют «перспективным», а иногда горизонтальным слухом. Что здесь имеется ввиду? Способность и умение воспринимать музыку, которая звучит в данный момент, в своеобразном «сопоставлении» с теми событиями, которые происходили в ней раньше и которые произойдут в дальнейшем. Эту важную сторону восприятия музыки нужно всемерно развивать на всех без исключения занятиях.

О том, что умению и навыкам читать музыку – то есть петь или играть с листа – надо систематически обучать с детских лет (особенно тогда, когда ученик сталкивается с трудностями), вспоминают обычно от случая к случаю. В повседневной практике – школьной, училищной и консерваторской – дело это предоставлено самотеку. А между тем наши молодые музыканты, особенно пианисты, в большинстве своем не только партитуру, но и двухстрочное фортепианное изложение читают плохо. И все это затрудняет самостоятельное ознакомление с неисчерпаемым миром музыки и сужает музыкальный кругозор. В чем же причина создавшегося положения? Их много, но здесь укажу только две: во-первых почти не разработана методика постепенного и систематического обучения чтению с листа и, во вторых, стал пропадать интерес к самостоятельному музицированию.

То обстоятельство, что некоторые музыканты, казалось бы без всякой специальной тренировки (но сколько же они музицируют!) блестяще читают партитуру или клавиры, вовсе не означает, что это «дано им от рождения» что менее способные люди при систематической работе не могут добиться значительных успехов. Практический опыт отдельных педагогов показывает, что всех можно научить вполне прилично читать музыку. В последнее время из нашей и зарубежной литературы узнаешь, что работа над созданием такой методики уже началась. Во всяком случае, при обучении пианистов.

Какие бы способы обучения чтению с листа ни были разработаны, непреложно одно: для того чтобы научиться читать музыку, надо ее читать.

Педагог – музыкант, как и любой другой педагог, работает на будущее. Вложенная им в свой труд энергия даст плоды лишь спустя некоторое время. Естественно, что содержание и методы музыкально-педагогической работы должны во многом определяться ясным пониманием того, к чему готовишь ученика, и предвидением хотя бы в самых общих чертах характера его возможной в будущем музыкальной деятельности. Это предугадывание опирается на изучение индивидуальных особенностей воспитанника в их развитии и, одновременно, на жизненный и профессиональный опыт самого педагога, нельзя учить «вообще», не задумываясь о конце обучения, о той конечной точке, к которой есть возможность и к которой следует подвести ученика. Конечно, в своем предвидении педагог может и ошибиться – иной раз потому, что не сумел распознать чего-то очень существенного в своем питомце или оказался ослепленным его внешними техническими ресурсами; иной раз потому, что жизнь изменила путь развития его ученика. Но так или иначе, без целенаправленности педагогическая работа оказывается в конечном счете недостаточно продуктивной. Такой целенаправленности не хватает, к сожалению, многим педагогам – музыкантам. В самом деле, обратимся – к районным детским музыкальным школам, музыкальным кружкам. Здесь нередко всех – и очень одаренных, и менее способных, и слабых – учат одинаково! Не в том смысле, конечно, что играют одинаковый по трудности репертуар (хотя бывает и такое), а в отношении общей направленности работы: всех, независимо от данных, обучают, как будущих профессионалов, или, точнее, как будущих солистов – виртуозов. «Пусть хорошо сыграет разучиваемые пьесы, об остальном я и думать не хочу» – таков ход рассуждений ряда педагогов-ремесленников. И учат детей и взрослых суррогату артистичности, суррогату виртуозности. Игра в четыре руки? Музицирование? Широкий и большой репертуар? Подбирание? Импровизация? Но ведь это отнимает время от «основного» – разучивания нескольких пьес к экзамену или концерту. Общее музыкальное воспитание или просвещение? Этим пусть занимается педагог-теоретик. Так педагог музыки превращается в учителя игры на том или другом инструменте. Педагог должен обладать мужеством и, если

нужно, в первые годы консерваторского обучения сказать своему питомцу: – Пора тебе задуматься над своей личной музыкальной профессией. Конечно, кем бы ты ни стал, но научиться отлично играть на инструменте ты обязан. Вместе с тем ты должен понять: вряд ли ты станешь солистом-концертантом, но у тебя есть все возможности быть великолепным педагогом (или концертмейстером, ансамблистом, оркестрантом и т.п.), а это ведь замечательная деятельность!

И, конечно, вдохновенно – обязательно вдохновенно – обрисовать характер этой деятельности. Часто ли имеет место такой откровенный разговор? Очень редко. Студента тешат надеждами, которым не суждено сбыться. А разве не лучше ли было для него самого, если бы еще в консерватории он думал не о своей мифической профессии «концертанта», а о той работе, которой ему в дальнейшем предстоит заниматься? Разве не было бы лучше, если бы вузовские педагоги ясно видели профессиональные возможности студента, работу с ним строили в предвидении характера и масштаба его будущей деятельности и не стремились к невозможному и ненужному: к превращению способных людей путем их педагогического «обтачивания» в «галантливых артистов». Не будем скрывать, что традиции обучения без ясной целеустремленности, идущей от старой, дореволюционной консерватории, оказались живучими. Они подогреты «конкурсоманией», от которой страдают музыкальное воспитание и обучение.

«Служенье муз не терпит суеты» – эти слова А. Пушкина как никогда актуальны в наш век быстрых изменений материального мира, кибернетических машин и космических скоростей возникает неосознанное и очень опасное искушение перенести эту быстроту на воспитание и обучение в области искусства.

Музыкальная педагогика не терпит суеты. Торопливости, спешки; ей нужно время и покой. Чтобы дать сделанному отстояться и чтобы началось естественное развитие и рост. С эти нередко не считаются. Как часто педагог стремится (а может быть его вынуждают стремиться?) к тому, чтобы работа его как можно скорее принесла заметные всем плоды, чтобы ее как можно раньше показать, продемонстрировать! Как часто – я повторяя давние негодующие слова Б. Асафьева – «фактически все занятия ограничиваются постоянной подготовкой к выступлениям» и «последние являются самоцелью, а не естественным следствием методической планомерной работы!» Как часто педагог, бесконечно обстригая одни и те же пьесы и наводя на них глянец, хочет побыстрее получить за свои затраты полную прибыль – хотя бы в виде похвал за показанную педагогическую работу! Педагог в таких случаях уподобляется ребенку – несмышленищу, который, торопя время, тянет руками вверх стебель цветка, чтобы он скорее вырос, и расправляет пальчиками лепестки бутона, чтобы они скорее раскрылись, не понимая, что здесь требуется совсем другое: окапывать и поливать корни выкапывать сорняки. Вот все это называется «спешащей» музыкальной педагогикой,

которая пытается добиться броских результатов. Тут обязательно будут реплики педагогов – мы рады были бы работать по-иному, но нет иной возможности. От нас требуют показов, выступлений, результатов, подготовки к соревнованиям, олимпиадам, конкурсам. Никто нам не позволит работать по другому. Да, педагоги правы. Педагогический «самопоказ» в огромно большинстве случаев вызван не их тщеславием, а требованиями, которые им предъявляют, мерилom, которыми измеряется качество их труда. Количество, цифра – вот критерий их оценок. Педагог подготовил несколько «лауреатов» районного соревнования музыкальных школ. Ученики его сыграли все пьесы из «Альбома для юношества» Шумана (качество исполнения в счет не идет), выучили столько-то пьес советских композиторов... И работа педагога на виду, о нем говорят: показал отличную педагогическую работу. А другой ничего или очень мало «показал», но творчески воспитал своих питомцев, привил любовь к музыке и музицированию, развил слух. Организовал технический аппарат, вел работу спокойно, без нажима, понимая, что нужно ждать и плоды придут со временем. Вот эту незаметную поверхностному взгляду работу ценить не умеют, ибо кое-кто из тех, кто руководит учебными заведениями, не всегда сам умеет хорошо делать педагогическое дело и размышлять, а судить по цифре легче и проще. Разве не прав был С. Образцов, который писал: «Общим стилем и общей бедой является погоня за всякими цифровыми показателями. В спорте это приводит к чемпионании. А в других областях, особенно в эстетическом воспитании, – к «лауреатомании». И в результате один «лауреатенмейстер» (как иронически стали в последнее время называть учителя, умеющего броско работать) ценится выше десятков педагогов – тружеников, без суеты и спешки и саморекламы отлично воспитывающих и обучающих! Нормально ли это?

Вот как пишут молодые педагоги периферийного музыкального колледжа «От нас требуют продукции, немедленной продукции, показов и подготовки к очередному соревнованию... К тому же у каждого из нас огромная – чуть ли не 50 часов в неделю... У нас нет возможности обучать как надо, как нам хочется, как нас учили. Не бросить ли нам педагогическую работу и напроситься в аккомпаниаторы? Совесть, по крайней мере будет чиста».

Творческая работа требует мужества и бесстрашия, а ведь истинный педагогический труд – творчество. В педагогических учебных заведениях мужество надо прививать, а мы не сумели это сделать. Нужно мужество, чтобы не торопить время и терпеливо ждать, пока посеянное вами даст всходы. Нужно мужество, чтобы признаваться себе и другим в своих неудачах и искать педагогические пути. Нужно мужество, чтобы не принимать не принимать к сердцу несправедливые укоры и вместе с тем учиться хорошему у тех, кто вас осуждает. И, наконец, самое главное: нужно мужество, чтобы смело противопоставить свой голос мнению других, иной раз старших товарищей и

руководителей. Конечно, здесь нужен такт, выдержка... Уверенные суждения многих из тех, кто критикует и требует «продукции», «показов» и т.п., сложились в давние годы, когда руководитель школы из художника нередко вырождался в чиновника, больше заботившегося о благопристойных «сводках», отчетах и «показателях», чем о пользе дела; когда боялись художественного, научного и, конечно же, педагогического своеобразия. В конкурсной атмосфере педагоги бывают нередко вынуждены меньше внимания, чем следовало бы, уделять «неконкурсабельным» детям и юношам, то есть тем, кто станет в последующие годы, скажем, музыкальным воспитателем, педагогом, концертмейстером, оркестрантом или просто слушателем и от которого будет зависеть музыкальная культура страны. Впрочем «спешащая» педагогика не любит заглядывать в дали дальние, а занята сиюминутными делами.

И, наконец, еще одно обстоятельство, влекущее за собой педагогическую спешку и торопливость. Педагоги порой непомерно загружены: чрезмерно большим числом учеников и учебных часов, подготовкой к занятиям, разными нужными и вовсе бесполезными методическими «мероприятиями», всякого рода совещаниями и заседаниями, если же речь идет о консерваториях, – то еще научной, концертной, композиторской, рецензентской работой. Однако, педагог, который привык размышлять над своим трудом, не пойдет без оглядки по проторенной тропе «спешащей» музыкальной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Коган Г.** «Современные проблемы теории пианизма», 1964. с. 28–30.
- 2 **Березовский М.** «Психология техники ииры на фортепиано», – М., 1928. с. 12.
- 3 **Гофман И.** «Фортепианная игра. Вопросы и ответы» – М., 1938. с. 27.
- 4 **Нейгауз Г.** «Об искусстве фортепианной игры» – М., 1958. с. 130.
- 5 **Асафьев Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании, с. 23.
- 6 **Шостакович Д. Д.** «Знать и любить музыку». – М., 1968. с. 14.
- 7 **Асафьев Б. В.** «Музыкальная форма как процесс», – Л., 1947. с. 91–92.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 20.09.12.

Г. К. Сулейменова

Музыкалық педагогика және музыкалық білімге оқытудағы мақсаттылық
С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 20.09.12 редакцияға түсті.

G. K. Suleimenova

Reflections about musical pedagogics and about focus of musical training

Pavlodar state university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.

Material received on 20.09.12.

Бұл мақалада музыкалық оқытудың мақсаттылығы қарастырылады. Музыкант-педагогта әрбір музыкант сияқты болашаққа музыкалық педагогтық әдістері бойынша жұмыс істейді. Оның жұмысында оқушыны неге дайындау жалпы түрде болса да оқушының болашақтағы музыкалық іс-әрекеттерін алдын ала көру болып табылады.

This article considers the problems of focus of musical training. A teacher-musician works for the future as any other teacher and the contents and methods of musical and pedagogical work should be defined by clear understanding of what you prepare the pupil for, and the prediction of the character of his future musical activity.

УДК 372.878: 37.036.5

Г. К. Сулейменова

МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩЕГОСЯ И ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В данной статье рассматриваются проблемы творческого подхода к педагогике - развитие самостоятельности и сознательности в подходе к решению поставленных задач - вот что во все времена являлось главной целью педагогики.

Раскрывая своеобразие произведения, помогая понять в нем взаимосвязь поэтического с композиционными особенностями и осознать, как воплощается все это в исполнении, педагог должен обучать логике художественного мышления.

Одна из важнейших задач исполнительской педагогики состоит в том, чтобы воспитать у ученика личностное отношение к музыкальному произведению, умение создать собственное представление о его образно – интонационном содержании, строить это представление на фундаменте

исполнительского опыта, всего богатства жизненных и художественно-эстетических впечатлений. Не добросовестное копирование чужой трактовки (как известно, именно на ранней стадии работы над произведением молодому музыканту настойчиво рекомендуют слушать игру других, прибегать к помощи механической записи), не гипертрофирование подражательного момента в обучении, а развитие самостоятельности и сознательности в подходе к решению поставленных задач – вот что во все времена являлось главной целью подлинно творческой педагогики.

Раскрывая своеобразие произведения, помогая понять в нем взаимосвязь поэтического с композиционными особенностями и осознать, как воплощается все это в исполнении, педагог должен обучать логике художественного мышления. Исполнитель – будь он музыкант или актер – должен обладать рядом качеств: творческой страстностью, иначе говоря, творческой способностью ярко, эмоционально, страстно воспринимать художественное произведение; сосредоточенностью; рельефным представлением («видением» или «внутренним слышанием»); гибким воображением; пылким и сильным желанием воплотить и передать воплощенное другим; творческим эстрадным самочувствием; высоким интеллектуальным уровнем, общей специальной, связанной со спецификой данного искусства, культурой; техническим мастерством.

Все перечисленное теснейшим образом переплетается друг с другом. Недостаток в развитии или отсутствие одного из этих компонентов неизбежно отразится на исполнительском творчестве.

Это ставит перед педагогом, формирующим исполнителя – пианиста и стремящимся развить перечисленные способности и качества, четыре друг от друга неотделимые задачи.

Во-первых, он должен привить ученику общую культуру, развить наблюдательность, воспитать общественное сознание, этичность. Назовем эту задачу формированием человека («понимаю, знаю, чувствую, разбираюсь и оцениваю»).

Во-вторых, педагог должен ввести ученика в мир музыки, «открыть» ему эстетическую и познавательную ценность, привить музыкальную культуру, воспитать слух. Речь идет, следовательно в формировании музыканта («слышу, чувствую, понимаю»)

В-третьих, педагог должен руководить воспитанием пианистического мастерства, обучить умению высказываться средствами своего инструмента. Иными словами – позаботиться о формировании пианиста («могу и умею воплотить»)

В-четвертых, педагог должен воспитать специфические исполнительские качества: способность «воспламеняться», проникаясь музыкой; волю к воплощению музыки, к общению со слушателем и к воздействию на слушателя.

Можно назвать все это формированием исполнителя («загораюсь», «хочу воплотить», «хочу передать другим и воздействовать на других»).

Каждая из этих задач лишь весьма условно может быть вычленена из целостного процесса воспитания и обучения музыканта-исполнителя. Так, «загораюсь» и «хочу воплотить» находятся в непосредственной зависимости от «слышу» и «могу»; в свою очередь, «могу», как не раз указывалось, получает импульс от «слышу» и «хочу» и т.п. И все же можно и должно говорить об отдельных педагогических задачах: эти задачи – в какой-то мере абстракции – позволяют глубже вникнуть в методы и пути музыкально-исполнительской педагогики.

Всегда ли привлечено внимание к этим задачам? Обратимся к повседневной практике и опишем имеющие иногда место методы работы с учениками-пианистами.

Вы на классном ученическом концерте. Перед вами проходит ряд молодых талантливых исполнителей. Играют как будто «хорошо»: не к чему придраться, все на месте, ни одной шероховатости. Но вы не удовлетворены: всем существом вы чувствуете, что это не искусство, ибо содержание музыкального произведения остается не раскрытым. К тому же исполнение лишено непосредственности. Живая музыка покрыта музейной пылью. Вы вспоминаете, как Станиславский описал формально выполненную актером роль и узнаете те же черты: ученики холодно, внешне доносят музыкальный текст; в одних местах они отчеканивают технически сложный пассаж, в других выполняют динамические, артикуляционные и агогические знаки. Но как они равнодушны, даже наиболее талантливые! Они выполняют, но не исполняют. Они, собственно говоря, ничего не стремятся вам, слушателям, сказать. Их равнодушие убивает искусство, как вода гасит огонь.

Войдите в класс, посмотрите, как проводятся занятия. Ученики приучены внимательно относиться к авторскому тексту. Педагог бережно руководит воспитанием их технического мастерства. Все это как будто хорошо, но педагог воспитывает внимательное отношение к авторской букве, а не к авторской мысли, он добивается формального выполнения текста, а не исполнения того, что скрыто «между строк», что должно быть одухотворено творческим воображением. Педагог не удовлетворен игрой своих учеников. И тогда он начинает их натаскивать: «лакировкой» он пытается прикрыть пустоту их исполнения. Но ученики не «загораются»; они холодны и не стремятся передать музыкально-поэтический образ произведения, ибо они его не поняли. Результат: внешняя отделанность, прикрывающая мертвящее равнодушие. Что пользы в таком «добродетельном» исполнении? Оно мертво-уныло: ни биения сердца, ни живого дыхания!

Безукоризненная и точная передача текста – таков идеал педагогов, которые работают описанным методом. С ними приходится спорить не о

путях воспитания и обучения, а о сущности исполнительского искусства. Другие – таких большинство – соглашаются с тем, что исполнитель должен проникнуть в сущность музыкального произведения и воплотить его с такой убеждающей силой, как будто он, исполнитель, излагает свои переживания, говорит от своего имени. Но педагоги эти считают, что сначала надо наладить «основу», то есть обучить исполнительской технике, музыкальной грамотности и культуре. Лишь тогда, когда ученик всему этому научится, можно ввести его в исполнительское творчество. Но когда ученик «всему этому» научится? Педагогу школы кажется возможным «разрешить» исполнительское творчество в училище; педагогу училища – в вузе, педагогу вуза – по окончании консерватории. Когда строится дом, нередко говорят представители этого педагогического направления, сначала надо заложить фундамент; осуществить вдохновенный проект архитектора можно только на прочно базе. Спору нет, фундамент необходим. Но воспитание и обучение – это не постройка здания. «Строительный» метод оказывается здесь ненадежным и даже опасным. Стоит прислушаться к словам Станиславского, который, «в полную противоположность некоторым преподавателям», считает нужным «начинающих учеников, делающих... первые шаги на подмостках», по возможности сразу подводить к исполнительскому творчеству.

В последние годы все реже приходится встречаться в повседневной педагогической практике с системой занятий, сводящейся главным образом или исключительно к воспитанию техники. «Сначала пальцы, потом голова», – вот исходная формула этого педагогического направления. Результат известен: мысли и чувства не успевают за быстро бегающими пальцами. Как и актер, заботящийся лишь о внешней виртуозности, исполнитель-музыкант играет быстро и «эффектно», но неясно по мысли и непрочувствованно. Он имеет чем сказать, но ему нечего сказать.

К столь же отрицательным результатам приходит педагог, заботящийся о музыкальном и общекультурном развитии ученика, но не уделяющий внимания формированию его техники. В этом случае ученик играет невнятно и невыразительно: ему нечем сказать, хотя и есть что сказать.

Продолжим посещение классных концертов. Перед нами – новая плеяда способных учеников. Эти – равнодушны! Они стремятся что-то сказать и играют «артистично» и темпераментно. Но и это не искусство! Художественный образ, передаваемый учеником, беден, упрощен, лишен глубины, трехмерности. Ощущая неубедительность своей интерпретации, молодой пианист невольно стремится чем-то восполнить недочеты своего исполнения. Он старается играть ярко, «интересно», и это ведет к самопоказу, внешней темпераментности, красоты, вычурности, иногда и к отсебятине. Исполнитель все время занят одной заботой: доходит ли его исполнение до слушателей.

Присмотримся к работе педагога. Он борется с равнодушной, «корректной» и вялой игрой; хочет добиться яркого, блестящего и увлекательного исполнения. Но каким путем? Путем «подделки» эффектов артистического исполнения. Выразительность исполнения при этом вырастает не из сущности музыкально-поэтического образа, а как бы накладывается на произведение извне. Отсюда примитивизм, ходульность музыкального образа, «подправленного» накатом чувств и внешней артистичностью...

Нередки в педагогической практике и иные случаи: внимание обучающего – прекрасного музыканта и художника – направлено только на музыку, которую ему страстно хочется услышать в идеальном и ярком воплощении. Недочеты в игре ученика его раздражают. Он, педагог, не задумывается и не пытается понять, чем вызваны неудачи исполнения, что мешает ученику «раскрыться»; не замечает чутко реагирующего душевного аппарата ученика, свертывающегося от грубого прикосновения. Порой в противоречии с декларируемыми принципами педагог подавляет исполнительскую волю и инициативу ученика, вызывая робость и осторожничание, губительные для репродуктивного творчества. Примером может служить педагогическая деятельность М. Балакирева.

При всех различиях описанные педагогические направления объединяет общий недостаток: всюду выпадает важнейшее звено – воспитание, формирующее исполнительское творчество. В одном случае педагог откладывает воспитание душевного аппарата, ведущего к творчеству, на последующий этап; в другом, не умея привить ученику музыкальную культуру, направляет исполнительскую волю по ложному пути; в третьем – не только не развивает, но, не сознавая этого, глушит артистическую волю играющего.

Таким образом, во всех этих случаях остается неразрешенной задача «формирования исполнителя». Иное дело – у Станиславского. В его системе воспитания исполнительских способностей становится центральным вопросом педагогической работы. Станиславский не только это декларирует, но и ищет практические методы для такого воспитания.

Три психологических принципа помогли Станиславскому найти ключ к воспитанию творческой страстности, сосредоточенности, воображения, исполнительской воли и эстрадного самообладания.

Первый (о нем уже была речь) – «подсознательное – через сознательное». Этот принцип направляет мысль Станиславского на поиски наиболее «доступных и сговорчивых» элементов психики, подчиняющихся воле человека. Такими «элементами» в первую очередь, являются ум, «зрительные видения» и слуховые представления; они подчиняются педагогическому воздействию и вместе с тем способны возбудить «несговорчивое» и «не терпящее приказаний» чувство.

Второй принцип (он тесно связан с первым и из него вытекает): использование взаимосвязей между различными сторонами психики ученика.

«Эта зависимость, взаимодействие и телесная связь одной творческой силы с другими очень важны в нашем деле, и было бы ошибкой не воспользоваться ими для наших практических целей». Благодаря этой взаимосвязи, упражнения, направленные на развитие одних «элементов», одновременно являются упражнениями и для других. Так, говоря о тренировке внимания, Станиславский замечает: «Делайте такие же упражнения, как и по развитию воображения. Они одинаково действительны и для внимания». Каждая способность, являясь «манком», возбудителем для ряда других, позволяет, ухватившись за нее, развить и остальные. Воображение может, скажем, разбудить внимание и поднять «градус творческого нагрева». Но начальным звеном может быть и внимание. Тогда последовательность будет выглядеть так: внимание – воображение – «творческий нагрев». Наконец, если «творческое горение» возникло самопроизвольно в процессе увлечения художественным произведением, оно «потянет» за собой сосредоточенность и творческую фантазию. Индивидуальными различиями обуславливается порядок звеньев в этих последовательностях. Поэтому так важно знать, «что чем вызывается». «Надо быть садовником в своей душе, который знает, из каких семян что вырастает».

Наконец, третий принцип. Он заключается в том, что отдельные психические способности становятся «манками» друг для друга и вместе с тем возбудителями творческого самочувствия только при одном неперемennom условии: если каждая проводимая работа, каждое упражнение, каждое «творческое действие» доведены исполнителем до конца, до предела. Художник, по мысли Станиславского, должен научиться этой «предельности выполнения» буквально во всем, что он делает. «Мудрость, которую всем надо вложить в привычку каждого дня, заключается в том, чтобы делать все, за что бы ни взялись, до конца». «Приблизительность», «вообще», «кое-как», «как-нибудь» недопустимы в искусстве, нетерпимы и при работе над развитием внимания, воображения и воли. Только предельная отточенность каждого элемента аппарата переживания и воплощения способна подвести к подлинному исполнительскому творчеству. «Вы не замечали, – говорит Станиславский студийцам, – одной чрезвычайно важной детали, которая является очень большой и важной новостью. Она заключается в самом ничтожном добавлении, а именно: я заставлял вас исполнять и доделывать все творческие действия до самого последнего исчерпывающего предела... В этой предельной законченности выполнения приемов психотехники и заключается чрезвычайно важное добавление и к тому, что вам уже известно в области творчества».

Таковы психолого-педагогические принципы, положенные Станиславским в основу практических методов воспитания «душевного аппарата переживания».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Коган Г. «Современные проблемы теории пианизма», 1964. с. 28–30.
- 2 Березовский М. «Психология техники игры на фортепиано». – М., 1928, с.12.
- 3 Гофман И. «Фортепианная игра. Вопросы и ответы». – М., 1938. с. 27.
- 4 Нейгауз Г. «Об искусстве фортепианной игры». – М., 1958. с.130.
- 5 Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании, с. 23.
- 6 Шостакович Д. Д. «Знать и любить музыку». – М.,1968. с.14.
- 7 Асафьев Б. В. «Музыкальная форма как процесс», Л., 1947. – с. 91,92.

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
г. Павлодар. Материал поступил в редакцию 20.09.12.

Г. К. Сулейменова

Оқушылардың музыкалық – көркем дамуы және оларды шығарманы өздігінен талдай білуге тәрбиелеу

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал 20.09.12 редакцияға түсті.

G. K. Suleimenova

Musical and art development of a pupil and education of the creative beginning of a performer

Pavlodar state university named after S. Toraiyrov, Pavlodar.
Material received on 20.09.12.

Бұл мақалада педагогикаға, оқушының өз бетімен жұмыс істеуі, саналылығы жөніндегі қойылған мәселені шешу жолындағы проблемаларды творчествоның тұрғыда қарастырылған. Педагогиканың барлық уақыттағы басты мәселесі осы. Өзгеше қасиетті шығармаларына ашып, оның композициямен өзара байланысын түсінуге, сонымен бірге орындаушының осының бәрін сезінуге көмектеседі. Педагог көркем ойлау логикасына үйретуге тиістіміз.

This article considers the problems of the creative approach to pedagogics, i.e. independence and consciousness development in the approach to the objectives solution. This theme is one of the main goals of pedagogics at all times. A teacher should train the logic of art thinking opening work originality, helping to understand the interrelation of poetic and composite features and to realize how all of this is embodied in performing.

НАШИ АВТОРЫ

Баймолдина Дина Нурбулатовна – магистрант психологии и педагогики, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Булкбаева Слухия Елеуовна – к.мед.н., доцент, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Бурдина Елена Ивановна – д.п.н., профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Гавриш Екатерина Александровна – магистрант психологии и педагогики, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Жунусова Айгуль Райымбековна – магистр психологических наук, старший преподаватель, кафедра Психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Исин Мейрам Естаевич – д.п.н., Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Касымбекова Гайни Кабдикаримовна – магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Кватов Аскар Жолдасбекович – магистрант специальности 6М010300 Педагогика и психология, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Кудышева Айнаш Амангелдыевна – к.пед.н., доцент, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Кулмагамбетова Светлана Сапжановна – к.пед.н., доцент, проректор по делам молодежи, Евразийская Академия, г. Уральск.

Кушниц Марина Петровна – к.пед.н., доцент, кафедра педагогики и методики начального обучения, социально-педагогический факультет, Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда.

Мальгина Любовь Федоровна – к.псих.н., кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Махметова Назигуль Калеловна – магистрант, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Найманова Асемгуль Бахтияровна – магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Пфейфер Нелли Эмилевна – д.п.н., профессор, проректор по учебной работе, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Сулейменова Гульжан Кабдолловна – старший преподаватель кафедры «Исполнительское искусство», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Табынбаев Руслан Эрикович – магистрант гр. МпиП-12-н, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Ташимова Тогжан Мынбаевна – магистрант психологии и педагогики, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Уайханова Меруерт Асетовна – старший преподаватель, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Худиева Севда Рамизовна – магистр филологии, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Черва Светлана Геннадьевна – магистр, старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(«ВЕСТНИК ПГУ», «НАУКА И ТЕХНИКА КАЗАХСТАНА»,
«ӨЛКЕТАНУ-КРАЕВЕДЕНИЕ»)

1. В журналы принимаются статьи по всем научным направлениям в 1 экземпляре, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с межстрочным интервалом 1,5, с полями 30 мм со всех сторон листа, название статьи: кегль - 14 пунктов и дискета со всеми материалами в текстовом редакторе «Word 7,0 (97, 2000, 2007) для WINDOWS».

2. Общий объем статьи, включая аннотацию, литературу, таблицы и рисунки, не должен превышать **8-10 страниц**.

3. Статья должна сопровождаться рецензией доктора или кандидата наук для авторов, не имеющих ученой степени. Для статей, публикуемых в Вестник химико-биологической серии, требуется экспертное заключение.

Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами:

1. УДК по таблицам универсальной десятичной классификации;
2. Название статьи - на казахском, русском и английском языках, заглавными буквами жирным шрифтом, абзац центрованный;
3. Инициалы и фамилия(-и) автора(-ов), полное название учреждения;
4. Резюме на казахском, русском и английском языках: кегль - 10 пунктов, курсив, отступ слева-справа — 1 см, интервал 1,0; для Вестников химико – биологической серии требуется также экспертное заключение (см. образец);
5. Текст статьи: кегль - 14 пунктов, гарнитура - Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), KZ Times New Roman (для казахского языка).
6. Межстрочный интервал 1,5 (полуторный);
7. Список использованной литературы (ссылки и примечания в статье обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 (см. образец).

На отдельной странице

В бумажном и электронном вариантах приводятся:

- **сведения об авторе: - Ф.И.О. полностью, ученая степень и ученое звание, место работы** (для публикации в разделе «Наши авторы»);
- **полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, E-mail** (для связи редакции с авторами, не публикуются);
- **название статьи и фамилия (-и) автора (-ов) на казахском, русском и английском языках** (для «Содержания»).

1. Иллюстрации. Перечень рисунков и подрисуночные надписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.

2. Математические формулы должны быть набраны как Microsoft Equation (каждая формула - один объект).

3. Автор просматривает и визирует гранки статьи и несет ответственность за содержание статьи.

4. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи. Рукописи, диски и дискеты не возвращаются. Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

5. Оплата за публикацию в Вестнике составляет 5000 (Пять тысяч) тенге.

6. Статью (бумажная, электронная версии, оригинал квитанции об оплате) следует направлять по адресу:

140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, Издательство «Кереку», каб. 137

Тел. 8 (718-2) 67-36-69, (внутр. 147; 183)

Факс: 8 (718-2) 67-37-02.

E-mail: kereky@mail.ru

Наши реквизиты:

РГКП Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова	РНН 4 5 1 8 0 0 0 3 0 0 7 3 БИН 990 140 004 654
АО«Цеснабанк» Код сектора экономики – 6 Признак резиденства -1	ИИК 579 9 8 F T B 0 0 0 0 0 0 3 3 1 0 БИК T S E S K Z K A

ОБРАЗЕЦ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ:

УДК 316:314.3

А. Б. ЕСИМОВА**СЕМЕЙНО-РОДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ
КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ
В РЕАЛИЗАЦИИ РЕПРОДУКТИВНОГО МАТЕРИАЛА**

Одной из актуальных проблем современности является проблема демографическая. Еще в XX веке исследователи активно занимались поиском детерминант рождаемости, выявлением факторов, определяющих реализацию репродуктивных планов семей, индивидов.....

Продолжение текста публикуемого материала.

Пример оформления таблиц, рисунков, схем:

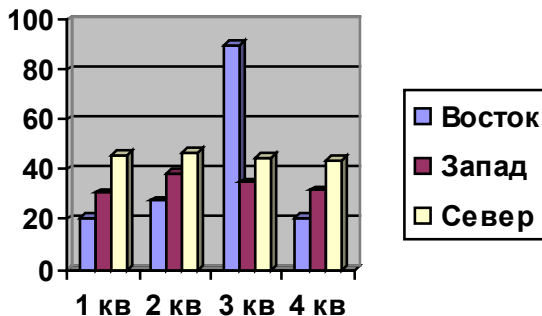
Таблица 1

Суммарный коэффициент рождаемости отдельных национальностей

	СКР, 1999 г.	СКР, 1999 г.
Всего	1,80	2,22

Диаграмма 1

Показатели репродуктивного поведения



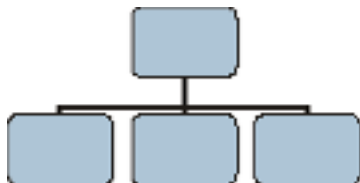


Рисунок 1 – Социальные взаимоотношения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Этнодемографический ежегодник Казахстана. Статистический сборник. – А., 2006. – С. 424.

2 Бурдые, П. Формы капитала // Экономическая социология. – Т.3, №5. – 2002. – С. 66.

Место работы автора (–ов):

Международный Казахско-Турецкий университет имени
Х.А. Яссави, г. Туркестан.

Материал поступил в редакцию 20.09.12.

А.Б. Есімова

Отбасылық-туысты қатынастар репродуктивті мінез-құлықты жүзеге асырудағы әлеуметтік капитал ретінде

Қ. А. Ясауи атындағы Халықаралық
қазақ-түрік университеті, Түркістан қ.
Материал 20.09.12 редакцияға түсті.

A.B. Yessimova

The family-related networks as social capital for realization of reproductive behaviors

К. А. Yssawi International Kazakh-Turkish university, Turkestan.
Material received on 20.09.12.

Бұл мақалада автор Қазақстандағы әйелдердің отбасылық-туыстық қатынасы арқылы репродуктивті мінез-құлықты айырмашылықтарын талдайды.

In given article the author analyzes distinctions of reproductive behaviour of married women of Kazakhstan through a prism the kinship networks.

Теруге 24.09.2012 ж. жіберілді. Басуға 29.09.2012 ж. қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі шартты 5,2 б.т. Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.
Компьютерде беттеген А. Р. Омарова
Корректорлар: Б. Б. Әубәкірова, А. Р. Омарова, А. Елемесқызы
Тапсырыс № 1931

Сдано в набор 24.09.2012 г. Подписано в печать 29.09.2012 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 5,2 ч.-изд. л. Тираж 300 экз. Цена договорная.
Компьютерная верстка А. Р. Омарова
Корректоры: Б. Б. Аубакирова, А. Р. Омарова, А. Елемесқызы
Заказ № 1931

«КЕРЕКУ» баспасы
С. Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті
140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.
67-36-69
e-mail: publish@psu.kz
kereky@mail.ru