

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

---

*1997 ж. қурылған  
Основан в 1997 г.*



İ İ Ó  
ÕÀÁÀÐØ ÛÑÛ  
ÂÃÑÒÍ ÈÊ Ì ÑÓ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ

**4** 2012

## СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет средства массовой информации  
№ 4533-Жвыдано Министерством культуры, информации и общественного согласия  
Республики Казахстан  
31 декабря 2003 годаОмирбаев 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

<b>Аганина Қ.Ж., Жунусбекова А.</b> Инновация жағдайында білім беру саласындағы менеджменттің шетелде дамуы .....	6
<b>Акулова В.Ю., Фербер Е.А., Скворцова А.В.</b> Волейболдан өткізетін ұлттық лига жарысының педагогикалық сипаттамасы және әдістемелік аспектісі .....	12
<b>Амренова А.Д., Кушнир М.П.</b> Ойын технологиясының даму тарихы .....	16
<b>Батяшова И.В., Кривец О.А.</b> Мамандандырылған медицина бөліміндегі студенттерге жаттықпа-машықтану тренажерін тиімді қолдану .....	23
<b>Бейсенбекова Г.Б., Түсіпбекова Э.Қ.</b> Болашақ мамандардың кәсіптік мәдениетін қалыптастыруда қатынастың алатын орны.....	27
<b>Галиева Б.Х., Нурғалиева М.Е.</b> Оқытудың кредиттік жүйесі шарттарындағы маманның кәсіби маңызды сапаларының құрастыру ерекшеліктері .....	34
<b>Колюх О.А., Жунусова А.Р.</b> Жастар арасындағы суицидті ескертудің элеуметтік-психологиялық жұмыстың жүйесі .....	39
<b>Криворучко В.А., Шпигарь Н.Н.</b> Қашықтықтан оқыту шарттарында біліктілікті арттыру үрдісінде педагогтардың ақпараттық-коммуникациялық құзырлылықтарын қалыптастыру .....	45
<b>Мерфи А.</b> 2012 жылғы дүниежүзілік кәсіптік сипаттамасы: түрі, деңгейі және бағыттары .....	52
<b>Өмірбаев С.М.</b> Модульдік білім беру бағдарламалары: мәні, ерекшелігі және қалыптасу принципі .....	58
<b>Пташек Р., Колюх О.А., Жунусова А.Р.</b> Гипербелсенділікке көңілдің жетіспеушілік синдромы, есуі және семіру .....	67
<b>Пфейфер Н.Э., Жанжигитова Ж.К.</b> Ғылыми-педагогикалық әдебиетіндегі адамның шығармашылық потенциалының ұғымы .....	72
<b>Тәшімова Ф.С., Кожикова Ә.А.</b> Субъекттің өз-өзін ұстау мінез-құлығының зерттеулерінің негізгі бағыттары .....	78
Біздің авторлар .....	84
Авторлар үшін ереже.....	86

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Аганина К.Ж., Жунусбекова А.</b> Развитие менеджмента в образовании за рубежом в условиях инновации .....	6
<b>Акулова В.Ю., Фербер Е.А., Скворцова А.В.</b> Методические аспекты педагогического анализа соревновательных выступлений национальной лиги по волейболу .....	12
<b>Амренова А.Д., Кушнир М.П.</b> История развития игровой технологии .....	16
<b>Батяшова И.В., Кривец О.А.</b> Эффективность использования учебно-тренировочных тренажеров для студентов специального медицинского отделения .....	23
<b>Бейсенбекова Г.Б., Тусупбекова Э.К.</b> Роль общения в формировании профессиональной культуры будущих специалистов .....	27
<b>Галиева Б.Х., Нургалиева М.Е.</b> Особенности формирования профессионально значимых качеств специалиста в условиях кредитной системы обучения .....	34
<b>Колых О.А., Жунусова А.Р.</b> Система социально-психологической работы по предупреждению суицида среди молодежи .....	39
<b>Криворучко В.А., Шпигарь Н.Н.</b> Формирование информационно-коммуникационной компетентности педагогов в процессе повышения квалификации в условиях дистанционного обучения .....	45
<b>Мерфи А.</b> Мировые квалификационные характеристики в 2012 году: типы, стадии и направления .....	52
<b>Омирбаев С.М.</b> Модульные образовательные программы: сущность, особенности и принципы формирования .....	58
<b>Пташек Р., Колых О.А., Жунусова А.Р.</b> Синдром дефицита внимания с гиперактивностью, рост и ожирение .....	67
<b>Пфейфер Н.Э., Жанжигитова Ж.К.</b> Понятие творческого потенциала личности в научно-педагогической литературе .....	72
<b>Ташимова Ф.С., Кожикова А.А.</b> Основные направления исследований совладающего поведения субъекта .....	78
Наши авторы .....	84
Правила для авторов .....	86

## CONTENTS

<b>Aganina K.Zh., Zhunusbekova A.</b> Development of management in education abroad in the conditions of the innovation .....	6
<b>Akulova V.Y., Ferber E.A., Skvorzova A.V.</b> The methodological aspects of the pedagogical analysis of competitions of the national volleyball league .....	12
<b>Amrenova A.D., Kushnir M.P.</b> History of gaming technology .....	16
<b>Batyashova I.V., Krivets O.A.</b> Efficient use of training devices for the students of special medical department .....	23
<b>Beysenbekova G., Tussupbekova E.</b> The role of intercourse in forming of future experts professional culture .....	27
<b>Galiyeva B.H., Nurgaliyeva M.E.</b> Features of forming professionally meaningful qualities of a specialist in the conditions of credit system of education .....	34
<b>Koluykh O., Zhunusova A.</b> The system of the social and psychological work on the prevention of suicide among young people .....	39
<b>Krivoruchko V.A., Shpigary N.N.</b> Formation of information and communication competence of teachers in the course of professional development in the conditions of distance learning .....	45
<b>Murphy A.</b> Qualifications frameworks around the world in 2012: types, stages and waves .....	52
<b>Omurbayev S.M.</b> Modular educational programs: the essence, features and formation principles .....	58
<b>Ptacek R., Kolyukh O., Zhunusova A.</b> Attention deficit hyperactivity disorder, growth and obesity .....	67
<b>Pfeifer N.E., Zhanzhigitova Zh.K.</b> The notion of a person's creative potential in the scientific-pedagogical literature .....	72
<b>Tashimova F.S., Kozhikova A.A.</b> The main research directions of the subject coping behaviour .....	78
Our authors .....	84
Rules for authors .....	86

**К. Ж. Аганина, А. Жунусбекова**

## **РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ ЗА РУБЕЖОМ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИИ**

*Статья посвящена роли менеджмента в образовании в современном мире. В условиях интеграции Казахстана в мировое образовательное пространство этот вопрос очень актуален, т.к. продуктивность образовательного учреждения любого уровня зависит от руководителя. В статье рассмотрен опыт менеджмента в образовании в таких развитых странах как Япония, США, Германия и Великобритания.*

В Посланиях Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана от 2005 и 2009 г.г. подчеркивалось, что без современной системы образования и современных менеджеров, мыслящих широко, масштабно, по-новому, мы не сможем создать инновационную экономику.

В условиях интеграции Казахстана в Европейское образовательное пространство, одним из решающих факторов, обеспечивающих этот процесс, является подготовка нового типа управленческих работников – руководителей детских садов, школ и университетов – менеджеров образования.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы отмечается, что одним из слабых сторон системы образования РК является слабое развитие менеджмента в образовании. Одним из задач является – совершенствование менеджмента в образовании [1].

В целях реализации госпрограммы учеными исследуются вопросы подготовки менеджеров образования как фактор развития менеджмента в образовании. Ими исследованы методологические аспекты подготовки менеджеров образования, даны сущностная характеристика понятию «менеджмент в образовании» и «менеджер образования»

Менеджер образования – это компетентный специалист в системе образования, который находит лучшие идеи, максимально отвечающие потребностям нашего общества [2, с. 4].

Менеджер образования – это человек-профессионал, прошедший специальную подготовку в области управления образованием, и, на основе научно-теоретических знаний, выполняющий функции управления с учетом специфики учебного учреждения как системы [3, с. 6].

Развитие менеджмента в образовании невозможно без изучения опыта зарубежных стран, без учета особенностей системы менеджмента в сфере образования зарубежных стран.

В мире существуют различные модели менеджмента, учитывающие национальную специфику той или иной страны. В первую очередь это связано с особенностями корпоративной культуры разных народов. Как известно, характер деловых взаимоотношений людей – главное в менеджменте. Вместе с тем, имеются исторически сложившиеся классические модели менеджмента (американская и японская), существенно отличающиеся от всех других. Весьма впечатляющие результаты, достигнутые экономикой страны, свидетельствуют об эффективности системы организации и управления.

Соединенные Штаты имеют самую развитую в мире управленческую инфраструктуру. Степень MBA (Master of Business Administration – магистр делового управления), полученная в США, признается во всем мире. Из года в год растет число иностранцев, изучающих менеджмент в США и в зарубежных представительствах американских университетов. В этой связи целостный анализ американского опыта представляет для нас не только теоретический интерес, но и практическую ценность.

Е. А. Князев и И. И. Ганчеренок отмечают масштабность подготовки специалистов в области образовательного менеджмента в США (Нью-Йоркский университет, Центр изучения высшего образования Университета Штата Пенсильвания и др.). В Нью-Йоркском университете готовят доктора философии и доктора образования в области управления высшим образованием, магистра искусств в области администрирования студенческого персонала в высшем образовании. Выпускники университета подготовлены для работы президентом колледжа, его заместителями по различным направлениям (координатор программы для взрослых, декан, руководитель структурного подразделения вуза : начальник научно-исследовательского сектора, исполнительный помощник президента университета и др.). Основное содержание профессиональной подготовки менеджеров вузов включает такие курсы, как «Профессорско-преподавательский состав : политика, практика и проблемы (Faculty Personnel : Policies, Practices and Issues)»; «Финансы в высшем образовании (Finance in Higher Education)»; «Руководство высшим образованием (Governance in Higher Education)»; «Инновации в высшем образовании (Innovations in Higher Education)»; «Фандрейзинг/ресурсное обеспечение вуза (Fund Raising)»; «Оценка учебного заведения и планирование (Institutional Assessment and Planning)»; «Право и высшее образование (The Law and Higher Education)»; «Управление студенческим персоналом (Student Personnel Administration)»; «Телекоммуникации в высшем образовании (Telecommunications in Higher Education)»; «Объединения/союзы и коллективное соглашение/договор (Unions and Collective Bargaining)» и другие.

Германия в сфере менеджмента в образовании является «развивающейся страной». На протяжении многих лет вопросы планирования, организации и управления рассматривались в социологии или экономике, но не в педагогике.

В современном мире приобретение менеджерскими способностями играет большую роль и связаны они с ростом понимания важности образования.

В Германии только в 2009 году появилась книга «Управление в учреждениях социальной работы», где показано, как добиться успеха в социальной работе, и что для этого необходимы компетентные менеджеры. В 2009 году информационная служба немецкой экономики сформулировала требование: директора школ должны управлять своей школой как небольшим предприятием и руководить учителями как персоналом. Лишь сейчас некоторые федеральные земли хотят нанимать на эту должность образовательных менеджеров.

В Германии школа всегда воспринималась как бюрократическая организация (Max Weber). Образовательная организация была построена сверху вниз: приказы поступают «сверху» и «внизу» их выполняют. В 1970–е годы действовал тезис: линейная система заканчивается перед учебным классом, перед аудиторией, дальше она не проникает. Приказы сверху не имеют никакого значения за закрытой дверью класса. Этот образ связан с идеей «свободных связей». Педагогическое влияние происходит без влияния «сверху» – образовательные учреждения отличаются на низшем уровне высокой степенью автономии, более высокой, чем кажется «наверху» [4].

Магистерские программы в Германии в области менеджмента в образовании предлагается в одном из специальных высших учебных заведений среднего и малого предпринимательства – частный вуз с государственной аккредитацией в Билефельде FHM Fachhochschule des Mittelstands gGmbH [4]. Также у них постоянно проводятся курсы повышения квалификации преподавателей. В период с 23 по 30 января 2011 года прошли курсы повышения квалификации преподавателей из университетов-партнеров по вопросам разработки модулей для программ повышения квалификации и аспирантуры, университет г. Билефельд (Германия) по проекту Темпус-Тасис (159371-TEMPUS-DE-TEMPUS-JPCR).

В Великобритании существует Национальный центр развития подготовки школьных управленцев (NDCSMT), в задачу которого входит анализ существующих в данной области проблем и разработка соответствующих рекомендаций по подготовке управленцев. В Германии поддержку подготовки школьных руководителей осуществляет целый ряд организаций – это и Всеобщий союз руководителей школ Германии, и Немецкое общество управления образованием, и Общество содействия педагогическим исследованиям.

Для решения общих проблем на основе использования международного опыта в области создания учебных планов и методологии в 1992 г. была создана Европейская сеть исследований и подготовки управленцев в образовании (European Network for Research and Teaching in Educational Management). В задачи этой организации входит повышение управленческой компетентности, отбор школьных лидеров, а также изучение влияния различных моделей управления обществом на руководство школой.

Для решения проблем планирования и управления образованием специально создан Международный институт планирования образования ЮНЕСКО, в котором слушателям предлагаются разнообразные программы и формы работы по актуальным проблемам управления образованием [5, С. 35].

Японский метод управления отличается от управления по западному методу прежде всего тем, что основным предметом управления по-японски являются прежде всего трудовые ресурсы. Японцы верят, что ключом к успеху компании являются люди, и в основу всех «технологий японского менеджмента» прежде всего положен успешный менеджмент персонала.

Во главу менеджмента персонала ставится отношение к людям. Вот о каком отношении к людям говорит Такэси Асодзу, длительное время занимавшийся обучением и воспитанием персонала в «Мацусита Дэнки»:

Нужно остро чувствовать необходимость в производстве человека. Воспитание работников для себя – вот важнейшая задача менеджмента.

Уважение к человеку. Неуважение негативно сказывается на воспитании персонала и недопустимо с точки зрения долгосрочных интересов компании.

Ясно сформулировать деловую идеологию и миссию предприятий. Персонал компании, осознающий, что работает не только за хлеб насущный, но и ради достижения высокой цели, получает большой стимул к более напряженному труду.

Необходимость стремления к прибыли должна быть осознана служащими компании. Любое подразделение должно приносить прибыль. В стремлении к прибыли поощряется рационализация, контроль, издержки, разработка новых товаров. Производство человека заключается в том, чтобы производить экономически мыслящих людей, обладающих реальной способностью приносить прибыль, используя знания на практике.

Постоянно стремиться к улучшению условий труда и повышению благосостояния служащих компании. Никакие благородные предпринимательские идеи не увлекут людей, если должным образом не будут удовлетворены их материальные потребности.

Наполнить сердца людей надеждой. Человек растет тогда, когда у него есть мечта. Менеджер, не вселяющий в души людей мечту – несостоятелен. Наиболее результативен тот труд, который приносит радость.

Правильный взгляд на человека – в основе всего. Производство человека – это другой уровень по сравнению с производством вещей и добыванием денег. Только через активизацию общего интеллекта возможны и развитие, и процветание, и прогресс, и жизнь человека в мире и процветании.

Образование в Японии – это культ, поддерживаемый семьей, обществом и государством. С раннего детства японцы постоянно и интенсивно учатся. Сначала – чтобы поступить в престижную школу, затем – чтобы пройти по конкурсу в лучший университет, после – чтобы попасть на работу в

уважаемую и процветающую корпорацию. Принятый в Японии принцип «пожизненного найма» дает человеку право только на одну попытку занять достойное место в обществе. Хорошее образование считается гарантией того, что она окажется успешной [5].

Наиболее часто при подготовке менеджеров в Японии практикуются выездные поездки за границу для непосредственного ознакомления с зарубежным опытом. Основная задача подготовки менеджеров – научить менеджера адаптироваться и находить выход из любой сложившейся ситуации.

Отсюда, сопричастность к результатам работы, тесный контакт руководства, с преподавателями и обучающимися. Менеджер образования всегда среди обучающихся и преподавателей. Предложения и жалобы обучающихся рассматриваются немедленно. Большое значение на японских образовательных учреждениях уделяется научно-педагогическим инновациям прогрессу. Действует система управления качеством образования, которая обязательно устанавливает виновника брака в образовательной деятельности. В учебных заведениях создаются кружки качества, задача которых – повышение эффективности и качества обучения на всех уровнях образования. Материально и морально стимулируется активное участие каждого работника системы образования.

В процессе развития менеджмента в системе образования считаем необходимым учесть вышеизложенные зарубежные опыты по подготовке менеджеров образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. – Астана : МОН РК, 2010. – Режим доступа : <http://www.edu.gov.kz>. – Загл. с экрана.

2 **Аганина, К. Ж.** Организационно-педагогические вопросы подготовки менеджеров образования в Республике Казахстан [Текст] / К. Ж. Аганина, Н. М. Утебаева // Білім әлемінде = В мире образования. – 2011. – №1. – С. 7–10.

3 **Садвакасова, З. М.** Организационный менеджмент в образовании [Текст] : схемы и таблицы / З. М. Садвакасова. – Алматы : ДООИВА, 2006. – 140 с. : табл. – ISBN 9965-688-95-8.

4 **Нарибаев, К. Н.** Развитие менеджмента в сфере образования [Текст] / К. Н. Нармбаев, К. Ж. Аганина, Н. М. Утебаева // Менеджмент в образовании. – 2011. – № 3 (62). – С. 21–24.

5 **Пшеничников, В. П.** Японский менеджмент [Текст] : 27 уроков для нас / Пшеничников В. П. – М. : Япония сегодня, 1997. – 193 с. – ISBN 5-86479-077-6.

Институт магистратуры и докторантуры PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы.  
Материал поступил в редакцию 19.12.12.

*Қ. Ж. Аганина, А. Жунусбекова*

**Инновация жағдайында білім беру саласындағы менеджменттің шетелде дамуы**

PhD докторантура және магистратура институты,  
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.  
Материал 19.12.12 редакцияға түсті.

*K. Zh. Aganina, A. Zhunusbekova*

**Development of management in education abroad in the conditions of the innovation**

Institute for Master and PhD programs,  
Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty.  
Material received on 19.12.12.

*Мақала қазіргі замандағы білім беру саласындағы менеджмент роліне арналған. Қазақстанның әлемдік білім аясына бірігу шартында бұл сұрақ өте өзекті, себебі әрбір деңгейдегі білім мекемесінің нәтижелілігі басшыға байланысты болады. Мақалада білім беру саласындағы менеджмент Жапония, АҚШ, Германия және Ұлыбритания сияқты дамыған шет елдердің тәжірибесі қарастырылған.*

*Article is devoted to the role of management in education in the modern world. In the conditions of integration of Kazakhstan into the world educational space this question is very actual, since efficiency of an educational institution of any level depends on the head. In article the experience of management in education in such developed countries as Japan, the USA, Germany and Great Britain is considered.*

**В. Ю. Акулова, Е. А. Фербер, А. В. Скворцова**

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИГИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ

*В статье рассматриваются методические аспекты педагогического анализа соревновательной деятельности волейболисток.*

Одной из важнейших предпосылок методически правильного подхода в подготовке женской волейбольной команды к будущему сезону является педагогический анализ ее соревновательных выступлений в течение прошедшего сезона. Основой такого анализа могут служить соревновательные показатели команды, фиксируемые в официальных протоколах матчей. Данные статьи основываются на соревновательных показателях женской команды «Жетысу» г. Алматы, которая выступает в национальной лиге Республики Казахстан.

**Актуальность темы** – выявление количественных, качественных показателей игровой деятельности волейболисток Национальной лиги важно для планирования и постановки тренировочного процесса.

**Проблема исследования** – в связи с изменениями правил игры и международными требованиями к уровню интегральной подготовки игроков команд Национальной лиги возрастают требования к профессиональной подготовке будущих тренеров.

**Рабочая гипотеза** – анализ соревновательной деятельности волейболисток дает возможность тренеру контролировать и совершенствовать тренировочный процесс.

Опираясь на статистические данные команды «Жетысу» можно провести примерный педагогический анализ, выделив наиболее общие отдельные аспекты ее игровой деятельности. Для создания целостной картины изменений спортивной формы возникает необходимость в конкретизации событий, происшедших в течение четырех туров.

Таблица 1 – Общие показатели игровой деятельности команды «Жетысу»

Туры	Выиграно матчей со счетом			Очки	Разница партий	Мячи	Место	Общее время игры	Среднее время игры
	3-0	3-1	3-2						
1	4	1	–	10	15-1	398-226	2	3 ч. 58 мин.	47,6
2	4	1	–	10	15-1	399-229	1	4 ч. 19 мин.	51,8
3	3	1	–	8	12-1	320-214	1	3 ч. 10 мин.	47,5
4	4	1	–	10	15-1	399-250	1	3 ч. 56 мин.	45,2
Ит	15	4	–	38	57-4	1516-919	1	15 ч. 53 мин.	47,7

Анализ данных : общее время игры за тур и среднее время игры, дает возможность предположить, что самым трудным для команды, по затраченному игровому времени, был второй тур, а самым легким четвертый. В третьем туре командой было сыграно на один матч меньше, чем в остальных турах, но он не был самым легким для команды по физическим тратам. Разница между выигранными и проигранными мячами (в третьем туре она составила  $320 - 214 = 106$  мячей), свидетельствует об упорстве борьбы. Анализ всех четырех туров дает основание говорить о том, что чемпионат был не очень сложным для команды. Все игры команда провела без поражений и проиграла четыре партии из 57 сыгранных. Если учесть, что соперничающие команды набирали в партии в среднем 15 очков (т. е. не более 60 %) то следует говорить о подавляющем преимуществе команды «Жетысу» над своими соперниками.

Интересными, с точки зрения динамики проведения встречи, являются вопросы о том, как команда играет ключевые партии матча, насколько трудно или легко начинает встречи, какие партии ей даются легче, а какие труднее.

Таблица 2 – Основные количественные показатели команды «Жетысу»

Т	Команды соперники	Счет в партиях					Рез. игр	Очки	Мячи
		1п-я	2п-я	3п-я	4п-я	5			
1	Жетысу – Алматы	25 :11	25 :12	25 :18			3-0	2	75-42
г. У-Каменог.	Жетысу – Metallург	25 :5	25 :6	25 :10			3-0	2	75-21
	Жетысу – Астана	25 :22	25 :17	25 :2			3-0	2	75-59
	Жетысу – Караганда	25 :16	25 :11	25 :9			3-0	2	75-36
	Жетысу – Казхром	25 :15	25 :14	23 :25	25 :15		3-1	2	98-69
	<b>М =</b>	<b>13,8</b>	<b>11,8</b>	<b>16,4</b>					<b>79-45</b>
Гл. судья Невский В. Е., НСВК, г. Алматы							<b>15-1</b>	<b>10</b>	

Т	Команды соперники	Счет в партиях					Рез. игр	Очки	Мячи
		1п-я	2п-я	3п-я	4п-я	5			
г. Алматы	Жетысу – Караганда	25 :12	25 :13	25 :13			3-0	2	75-38
	Жетысу – Казхром	25 :5	25 :16	25 :12			3-0	2	75-33
	Жетысу – Астана	25 :17	25 :21	25 :11			3-0	2	75-59
	Жетысу – Алматы	24 :26	25 :8	25 :22	25 :17		3-1	2	75-73
	Жетысу – Металлург	25 :7	25 :13	23 :6			3-0	2	75-26
	<b>М =</b>	<b>13,4</b>	<b>14,2</b>	<b>12,8</b>					<b>79-45</b>
Гл. судья Невский В. Е., НСВК, г. Алматы							<b>15-1</b>	<b>10</b>	

Т	Команды соперники	Счет в партиях					Рез. игр	Очки	Мячи
		1п-я	2п-я	3п-я	4п-я	5			
г. Астана	Жетысу – Астана	25 :11	20 :25	25 :12	25 :12		3-1	2	95-60
	Жетысу – Казхром	25 :14	25 :12	25 :19			3-0	2	75-45
	Жетысу – Караганда	25 :15	25 :19	25 :20			3-0	2	75-54
	Жетысу – Алматы	25 :21	25 :17	25 :17			3-0	2	75-55
	<b>М =</b>	<b>15,2</b>	<b>18,2</b>	<b>16,4</b>					<b>80-53</b>
	Гл. судья Саурамбаев Ж. Н., НСВК, г. Алматы							<b>12-1</b>	<b>8</b>

Т	Команды соперники	Счет в партиях					Рез. игр	Очки	Мячи
		1п-я	2п-я	3п-я	4п-я	5			
г. Караганда	Жетысу – Казхром	25 :18	25 :12	25 :17			3-0	2	75-47
	Жетысу – Алматы	25 :13	25 :12	25 :17			3-0	2	75-41
	Жетысу – Караганда	25 :17	25 :12	25 :14			3-0	2	75-43
	Жетысу – Металлург	25 :12	25 :9	25 :8			3-0	2	75-39
	Жетысу – Астана	25 :15	24 :26	25 :19	25 :20		3-1	2	99-80
	<b>М =</b>	<b>15,0</b>	<b>14,2</b>	<b>15,0</b>					<b>79-50</b>
Гл. судья Саурамбаев Ж. Н., НСВК, г. Алматы							<b>15-1</b>	<b>10</b>	

ПРИМЕЧАНИЕ 1 – М – обозначение среднеарифметической величины.

ПРИМЕЧАНИЕ 2 – 13,8; 11,8; 16,4 и другие выделенные показатели по партиям – это среднее количество очков, набранное в партии проигравшей командой

Средние показатели динамики очков, набранных соперниками «Жетысу» в каждом из туров, подтверждают, что в трех турах из четырех первые партии сложились для команды труднее, чем вторые, из чего можно сделать вывод, что команда нелегко входит в игру. Третьи партии были наиболее напряженными (в среднем соперники набирали по 15 очков), чем первая (14,8 очка) и вторая (14,4 очка).

Обращает на себя внимание и то, что в третьем туре соперницы «Жетысу» набирали в партиях наибольшее количество очков, по сравнению с другими турами (1-ая партия 15,2; 2-ая партия 18,2; 3-я партия 17,0). Это подтверждает вывод о том, что третий тур пятнадцатого чемпионата был для команды «Жетысу» самым трудным, как в физическом, так и психическом плане.

Обобщая сказанное, нужно подчеркнуть, что намеченная схема анализа служит канвой, для действительно объективного анализа, который целиком может быть осуществлен тренером только с учетом всех внутренних и внешних обстоятельств жизни команды.

Дополнительным подспорьем для решения задач педагогического анализа могут стать такие данные, как возрастная и квалификационная характеристики команды. Например: возраст команды в целом, определяющие возраста на данном этапе, успешность команды и ее дальнейшие перспективы. Также возможно провести детальный анализ ростовых данных и квалификационных параметров с позиций соответствия команды модельным показателям.

Окончательный вывод о состоянии команды невозможен без знания и глубокого понимания особенностей внутренней жизни ее членов, межличностных отношений в команде, отношений к тренировочной и соревновательной деятельности, состояния здоровья игроков, индивидуальных особенностей вхождения игроков в спортивную форму. Стратегии и тактики планирования, построения тренировочного процесса и его реального воплощения в жизнь. Поэтому, окончательный вердикт, проанализировав все эти факты, может сделать только тренер.

Для каждой команды анализ будет специфичен, он зависит от пола, возраста игроков, сыгранности команды, психологической и моральной совместимости. При формулировке выводов задача тренера заключается в том, чтобы быть максимально объективным.

Чем объективнее будут выводы, тем правильнее может быть организована подготовка к предстоящему сезону и внесены соответствующие корректировки в этот процесс. Тренерские выводы будут значительно выше, если данные об общих показателях игровой деятельности и основные количественные показатели будут накапливаться от сезона к сезону.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Волейбол [Текст] : учебник для высш. учеб. заведений физ. культуры / А. В. Беляев [и др.]; под ред. А. В. Беляева, М. В. Савина. – М. : СпортАкадемПресс, 2002. – 368 с. : ил. – ISBN 5-8134-0093-1.

2 **Холодов, Ж. К.** Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст] : учебное пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Физическая культура»; Рекомендовано УМО / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 480 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 978-5-7695-4866-6.



Павлодарский государственный университет  
имени С. Торайгырова, г. Павлодар.  
Материал поступил в редакцию 19.12.12.

*В. Ю. Акулова, Е. А. Фербер, А. В. Скворцова*

**Волейболдан өткізетін ұлттық лига жарысының педагогикалық сипаттамасы және әдістемелік аспектісі**

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,  
Павлодар қ.  
Материал 19.12.12 редакцияға түсті.

*V. Y. Akulova, E. A. Ferber, A. V. Skvorzova*

**The methodological aspects of the pedagogical analysis of competitions of the national volleyball league**

Pavlodar State University named after S. Toraigyrov, Pavlodar.  
Material received on 19.12.12.

*Мақалада волейболисттердің жарысқа қатысудағы қызметінің педагогикалық анализі көрсетілген.*

*The methodological aspects of the pedagogical analysis of volleyball players' competitive activity are considered in this article.*

УДК 94:371.315.5

**А. Д. Амренова, М. П. Кушнир**

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

*Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – применения игровой технологии в педагогическом процессе начальной школы. Значительное внимание уделяется истории развития игровой технологии.*

В условиях глобализации общества и интенсивного развития средств коммуникации, которые меняют образ жизни, одной из актуальных проблем казахстанского общества является формирование конкурентоспособной личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и активно влиять на существующую действительность, изменяя ее к лучшему [1]. В связи с этим на первый план выходит применение таких

технологий обучения, которые вносят существенный вклад в обучение и воспитание младших школьников. Одним из таких технологий являются игровые технологии.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая технология используется в следующих случаях :

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы (игры типа «Зарница» и т. д.) [2].

Современная педагогическая теория игры исследует то, как воздействует игровая технология на воспитание и развитие ребенка с разными индивидуальными способностями и особенностями. Задачами этой теории являются :

1. выработка взгляда на игру, как на одну из форм деятельности ребенка и специфическое средство воспитания;
2. выявление игр, характерных современности;
3. установление связи между целью воспитания и развитием игровых технологий;
4. развитие сходной игры от возраста к возрасту.

Игра как одно из удивительных явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов, педагогов, психологов и исследователей всех эпох. Центральным для теории игры является вопрос о ее историческом происхождении – это и есть вопрос о ее природе.

Игре как особой форме взаимодействия человека с миром посвятили свои научные труды такие выдающиеся философы, мыслители, как Платон, Аристотель, Ж. Ж. Руссо и многие другие.

Платон считал игру одну из полезнейших занятий, а Аристотель видел в ней источник душевного равновесия, гармонии души, и тела и отмечал пользу словесных игр для развития интеллекта. Вопрос об историческом возникновении игры тесно связан с характером воспитания подрастающих поколений в обществах, стоящих на низших уровнях развития производства и культуры.

Французский мыслитель и философ Ж. Ж. Руссо рассматривал детские игры как форму обучения. По его словам «занимается ли ребёнок или забавляется, то и другое для него – всё равно; игры – его суть занятия, и он не чувствует разницы между этим. Во всяком деле он высказывает интерес, который возбуждает улыбку и свободу, которая так нравится, обнаруживая одновременно и склад своего ума, и круг своих познаний.

Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в психологической теории и практики не нова. В российской науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали Л. С. Выготский, Н. Я. Михайленко, А. Н. Леонтьев, П. П. Блонский, Д. Б. Эльконин, Л. С. Рубинштейн и многие другие.

Эльконин Д. Б. предполагает, что возможны несколько вариантов возникновения и становления игровой деятельности. Одна из них : на заре человечества, когда охота занимала одно из центральных мест в жизни первобытнообщинного общества, после неудачной охоты могла возникнуть ситуация, требующая имитации действий охотников во время ловли дичи. Если неудача на охоте могла быть вызвана несогласованностью коллективных действий охотников, то возникала необходимость отработки этих действий. Или после удачной охоты охотники рассказывали, как всё происходило, и кто себя проявил. При этом воссоздавались элементы реальной действительности, а это – признаки игры [3].

Исходя из теории исследователя, можно с уверенностью сказать, что первые игровые формы возникли ещё в слаборазвитых общинных формациях. Они могли выступать как средство обучения, коллективного образования, передачи информации. При этом они наделялись высшим магическим смыслом для обеспечения защитной функции перед силами природы.

С. Л. Рубинштейн писал : «Все же, как будто всеми уже решенный вопрос о том, что игра в школьном возрасте является ведущей формой деятельности, должен быть оставлен еще открытым...». Придавая большое значение игре, автор спрашивает : «Является ли игровая деятельность, входящая, несомненно, как существенный компонент в образ жизни ребенка – школьника, самой основой его образа жизни и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа?». Игры требуют воспитания в детях определенных привычек, таких как : аккуратность, понимание важности взаимопомощи, стремления к точности, красоте и др. [4].

Игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок представлял себе Л. С. Выготский.

Довольно интересно это понятие охарактеризовал А. Н. Леонтьев, а именно как свободу личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов».

Вопросы теории игры разрабатывали Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт, К. Гросс, С. Хелл. Разрабатывая свои философские, психологические и главным образом эстетические взгляды, они попутно, только в нескольких положениях, касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая происхождение игры с происхождением искусства [5].

Американский психолог Стелли Хелл, применяя биологический принцип к психологическому развитию человека, утверждает, что ребёнок проходит стадии развития предшествующих поколений. В игре будто бы проявляется «расовое бессознательное», выявляются и «изживаются» инстинкты, уже не нужные современному человеку. Ребёнок должен пережить их, чтобы от них отделаться и подняться на высокую ступень (поведение малыша – лазает на деревья, разоряет птичьи гнёзда, играет в солдат, жестоко избивает товарищей, естественна и неизбежна стадия дикости). Чем больше его инстинкты нуждаются в упражнении и дополнении, тем длительнее периоды игр, которые служат средством такого упражнения, т. е. подготовки к будущей жизни.

Велики педагогические возможности и наследия казахских педагогов, мыслителей, писателей. Будучи тесно взаимосвязанными с народным творчеством, бытом, культурой казахского народа, они отмечали, что игра заключает в себе большой запас обучающих, воспитательных, развивающих возможностей в игре.

На необходимость применения игр в учебно – воспитательном процессе указывали И. Алтынсарин, А. Кунанбаев, М. Жумабаев, И. Жансугуров, М. Ауэзов, С. Муканов и многие другие [6].

В разработку теории детских игр существенный вклад внесли такие великие педагоги, как : И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Е. А. Покровский, Б. П. Никитин, С. Ф. Занько, Ю. С. Тюнников, С. М. Тюнникова и др.

Заслуживают внимания идеи игровых занятий чешского педагога, родоначальника педагогической науки Я. А. Коменского. Например, в качестве средства для разумного отдыха автор предлагает практиковать такие игры, в процессах которых учащиеся овладевали бы знаниями и умениями из области ремесел, хозяйства, политики, военного дела, а также игры, соединённые с экскурсиями в живую природу для собирания полезных трав.

Для поощрения учащихся Я. А. Коменский предлагает наиболее успевающих награждать званиями : доктора или кандидата наук. В военной игре, наиболее успевающие учащиеся могут получить звание полковника, трибуна, капитана, знаменосца. В вопросах политических – царя, вождя, советника, канцлера, посла. Я. А. Коменский высоко оценивает образовательные, диагностические, воспитательные возможности детских игр. Подобные игры, по мнению педагога, приводят к серьёзным результатам в деятельности ребенка [7].

Воспитательные возможности игр в своё время неоднократно подчёркивал швейцарский педагог И. Г. Песталоцци. В своей практике он часто использовал игры как средство повышения эффективности процесса обучения и физического развития. Участвуя в детских играх, внося в них оживление и веселье, порой он сам становился ребячливым.

По его словам, «...правильно поставленное обучение, основанное на развитии детской самостоятельности, не может вызвать переутомление, в особенности, если обеспечено планомерное чередование умственной работы с отдыхом, гимнастикой и спортом». Длительное пребывание на воздухе, простое, но здоровое питание, твердый режим, предусматривающий правильное сочетание занятий с играми и другими формами физической деятельности детей, обеспечивали прекрасное состояние их здоровья.

Однако впервые игра была включена в общую педагогическую систему воспитания ребёнка в трудах Ф. Фребеля – выдающегося немецкого педагога первой половины XIX века, создавшего образовательное учреждение нового типа маленьких детей. Игру Ф. Фребель предлагает использовать в качестве «развивающе-образовательного» средства для детей.

Фребель Ф. чрезвычайно много сделал для развития практической педагогики игры. Им создан прекрасный набор игрового материала для детей раннего возраста (который и сейчас, безусловно, представляет интерес для педагогов), разработаны приёмы поведения первоначальных «полезных» (сюжетных) игр, предложен целый ряд хороводных, подвижных игр, подобрана музыка и стихотворные тексты к ним.

В системе Ф. Фребеля игра, являлась мощным средством воспитания младшего школьника, так как интегрировала собственную активность ребёнка (самостоятельность) с внешним миром.

Во-первых, это идея гармоничного развития ребёнка : игра – деятельность, дающая возможность развиваться творческому началу ребёнка, она не связывается с узкими педагогическими утилитарными целями.

Во-вторых, это диалектическое понимание игры как объективации внутреннего мира ребёнка через его внешнюю деятельность, то приводит к познанию мира и самого себя и изменению внутреннего мира (т. е. игра как единство внутренней активности ребёнка и внешнего мира).

В-третьих, игра объединяет духовную (эмоциональную) жизнь ребёнка и взрослого.

В-четвёртых, в игре реализуется принцип систематичности, преемственности, последовательного усложнения самого предметного материала, на котором играет ребёнок (отражение в нем принципа усложнения самой жизни).

В-пятых, указывает на необходимость согласованных действий взрослых в семье, которые создают соответствующий дух игры, поддерживают его в ребёнке [8].

Покровский Е. А. говорит, что понятие об «игре» вообще имеет некоторую разницу у разных народов. Так, у древних греков слово «игра» означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется ребячеством. У евреев слово «игра» соответствовало

понятию о шутке и смехе. У римлян «ludo» означало радость веселье. По-санскритски «кляда» означало игру, радость. У немцев древнегерманское слово «игра» означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие детям. Впоследствии на всех европейских языках словом «игра» стали обозначать обширный круг действий человеческих, с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой – доставляющих людям веселье и удовольствие [9].

Наиболее глубоко технологию игры, как формы организации и совершенствования учебного процесса рассмотрена С. Ф. Занько, Ю. С. Тюнниковым и С. М. Тюнниковой. В своих педагогических исследованиях полагают, что «до развития теории проблемного обучения, ее основных понятий, принципов, методов игра не могла получить, и не имела педагогической логики построения ни в аспекте дидактической интерпретации структуры и содержания проблем, ни в аспекте организации осуществления процесса игры» [8].

Иначе игру представляет Б. П. Никитин, а именно как набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона, пластика. Технология развивающих игр Б. П. Никитина интересна тем, что программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своем многообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями [10].

На наш взгляд, наиболее полное определение игры представлено у В. С. Кукушина. Он считает, что игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складываются и совершенствуется самоуправление поведением [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные игровые технологии – являются мощным стимулом обучения и воспитания, это разнообразная и сильная мотивация для младших школьников. В игре активизируются психологические процессы участников игровой деятельности : внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление. Уникальная особенность игры состоит в том, что она позволяет расширить границы собственной жизни ребёнка, вообразить то, чего он не видел, представить себе по чужому рассказу то, чего в его непосредственном опыте не было.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Қазақстан Республикасындағы 12 жылдық жалпы орта білім беру тұжырымдамасы – Концепция 12-летнего среднего общего образования в РК [Текст] // 12-летнее образование. – 2006. – № 8. – С. 3–18.

2 Кукушин, В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа [Текст] : пособие для учителя / В. С. Кукушин. – 2-е изд., перераб.

– Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 379 с. – (Учение с увлечением). – Библиогр. : с. 366–370. – ISBN 5-222-04850-0 (в пер.).

3 **Эльконин, Д. Б.** Психология игры [Текст] : научное издание / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Владос, 1999. – 360 с. – Библиогр. : с. 345–354. – Имен. указ. : С. 355–357. – ISBN 5-691-00256-2 (в пер.).

4 **Фришман, И.** Детский оздоровительный лагерь как воспитательная система [Текст] / И. Фришман // Народное образование. – 2006. – № 3. – С. 77–81.

5 **Петричук, И. И.** Еще раз об игре [Текст] / И. И. Петричук // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 55–60.

6 Антология педагогической мысли Казахстана [Текст] : научное издание / сост. К. Б. Жарикбаев, сост. С. К. Калиев. – Алматы : Рауан, 1995. – 512 с. : ил. – ISBN 5625027587.

7 **Самоукина, Н. В.** Игры, в которые играют... [Текст] : психологический практикум / Н. В. Самоукина. – Дубна : Феникс+, 2000. – 128 с. – ISBN 5879050254.

8 **Киргисарова, Л. Н.** Деловая игра [Текст] / Л. Н. Киргисарова // Специалист. – 2007. – N 6. – С. 28–29.

9 **Альбедиль, М.** Народы мира [Текст] : учеб. пособие для средней школы / М. Альбедиль. – СПб. : Лань, 1999. – 320 с. – (Мир культуры, истории и философии). – ISBN 5-8114-0150-7 (в пер.).

10 **Никитин, Б. П.** Ступеньки творчества или развивающие игры [Текст] / Б. П. Никитин. – 3-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1989. – 158, [2] с. : ил. ; 20 см. – 600000 экз. – ISBN 5-09-001141-9 (в пер.).

Карагандинский государственный университет  
имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда.  
Материал поступил в редакцию 12.12.12.

*А. Д. Амренова, М. П. Кушнир*

### **Ойын технологиясының даму тарихы**

Академик Е. А. Букетов атындағы  
Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.  
Материал 12.12.12 редакцияға түсті.

*A. D. Amrenova, M. P. Kushnir*

### **History of gaming technology**

Karaganda State University named after E. A. Buketov, Karaganda.  
Material received on 12.12.12.

*Мақала көкейтесті бүгінгі күнге мәселеге арналған – бастауыш мектептің мұғалімдерінің жұмысының тәжірибесіндегі ойын*

*технологиялардың қолданылуы. Түбегейлі ықылас бастапқы сыныптардың мұғалімдерінің ғылыми-педагогикалық тәжірибесінің толық талдауын білдіреді.*

*The article is devoted to the actual problem of use of the gaming technology in the educational process of the primary school. Considerable attention is paid to the history of development of the gaming technology.*

УДК 378.172

**И. В. Батяшова, О. А. Кривец**

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

*В статье рассматривается целесообразность применения на занятиях по физической культуре тренажерных устройств для оздоровления и реабилитации студентов специальных медицинских групп.*

На современном этапе есть тенденции к стабильному увеличению студентов с нарушениями в состоянии здоровья. В связи с этим появляется необходимость корректировки содержания учебно-тренировочных занятий по физической культуре со студентами, посещающими специальные медицинские группы. Кроме того, возникает необходимость и в профилактике нарушений функционального состояния организма в молодом возрасте. Эту задачу можно решить на занятиях по дисциплине «Физическая культура». В период обучения в высшей школе студенты испытывают воздействие целого комплекса факторов, негативно влияющих на состояние их физического, психического и репродуктивного здоровья. К концу обучения в вузе наблюдается тенденция к увеличению хронических заболеваний.

Таблица – Учет и изменение заболеваемости у студентов специальных медицинских групп ПГУ имени С. Торайгырова

Заболевания	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011
	уч. г.	уч. г.	уч. г.	уч. г.
Сердечнососудистая, вегетативная система	3. 3	4. 5	4. 8	5. 6
Дыхательная система	1. 7	1. 9	2. 3	2. 4

Опорно-двигательный аппарат	2. 6	2. 9	4. 6	5. 2
Нервная система	2. 0	2. 9	3. 7	4. 2
<b>Кол-во в %</b>	<b>9,6</b>	<b>12. 2</b>	<b>15. 4</b>	<b>17,4</b>

На основе анализа заболеваемости студентов, посещавших специальные медицинские группы с 2007 по 2011, годы проведенного в Павлодарском государственном университете им. С. Торайгырова, выявлено увеличение учащихся с отклонениями в здоровье с 9,6 % до 10,7 % на первом курсе, до 17,4 % – на четвертом курсе. Это обусловлено тем, что у студентов происходит перестройка на новые социальные условия, которые вызывают активную мобилизацию, а затем истощение физических резервов организма, особенно в первые годы обучения. В связи с этим возрастает количество студентов, посещающих занятия специальных медицинских групп. К специальной медицинской группе (СМГ) относятся лица, имеющие отклонения в состоянии здоровья постоянного или временного характера, которые позволяют выполнять обычные учебные нагрузки, но являются противопоказанием к занятиям по учебной программе физического воспитания [1]. Для студентов специальных медицинских групп характерен невысокий уровень здоровья, низкая двигательная активность, различный уровень физической подготовленности, а главное – отсутствие интереса к физической культуре. Практические занятия по физическому воспитанию показывают, что студенты специальных медицинских групп страдают комплексом неполноценности, неумением двигаться, принимать самостоятельные решения, их страх перед физическими упражнениями носит устойчивый характер. У них отсутствует осознание ценности здоровья и возможности восстановить его физическими упражнениями. В целях сохранения и укрепления здоровья, повышения самооценки, большей уверенности в собственных силах, необходимо привлечение студентов с хроническими или временными заболеваниями к увеличению двигательной активности, ведения подвижного образа жизни.

В последнее десятилетие внимание многих специалистов (Н. А. Таласбаев, М. К. Умаров, Т. О. Намагуруева, Л. С. Малиновская, О. В. Мамонова, А. А. Рассказова, Г. А. Федорова) было обращено на вопросы рационального использования тренажерных устройств в учебном процессе, но не в практике реабилитации и оздоровления молодежи.

Современное развитие техники предопределило появление большого количества видов спортивных тренажеров, способных выполнять функцию инициации физической активности, способствовать подъему эмоционального фона и заинтересованности в занятиях физкультурой.

Тренажер (от англ. train – воспитывать, обучать, тренировать) – учебно-тренировочное устройство для обучения и совершенствования спортивной техники, развития двигательных качеств, совершенствования анализаторных функций организма [2]. Тренажеры оснащены различными приспособлениями, позволяющими получать количественные и качественные оценки выполняемых упражнений, динамические характеристики движений, реакций основных функциональных систем.

Тренажеры, различные по направленности воздействия на организм, могут позволить решить широкий круг задач реабилитации и оздоровления студентов :

- развитие правильной осанки;
- коррекция различных проблем позвоночника;
- снижение избыточного веса;
- улучшение функциональных возможностей организма;
- повышение физической активности органов и систем, ослабленных болезнью;
- восстановление после травм;
- ликвидация дисбаланса физического развития;
- улучшение подвижности суставов.
- освоение основных двигательных умений и навыков.

Индивидуальные комплексы упражнений на тренажерах позволят широко использовать индивидуальный подход в педагогической работе со студентами. Дифференцированный подход по специализированным программам даст возможность подбора упражнений и их дозировки для развития двигательных качеств, индивидуальной дозе нагрузки на занятии в зависимости от физических возможностей студентов, в подборе упражнений лечебно-профилактической направленности в зависимости от диагноза.

Индивидуальные программы упражнений увеличат эффективность занятий по физическому воспитанию, расширят диапазон движений, поднимут уровень знаний и умений студентов, повысят интерес к занятиям физическими упражнениями, окажут содействие оздоровительно-прикладной готовности к будущей профессиональной деятельности.

Как показывает многолетний опыт использования тренажеров на занятиях со студентами с ослабленным здоровьем не только оказывает благотворное влияние на развитие физических качеств и формирование разнообразных двигательных умений, навыков, повышает адаптационные возможности сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной и других систем организма, но и делает занятия по физической культуре интересными, разнообразными, привлекательными и престижными.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Здоровье : учеб.-метод. пособие для учителя 1–11 класс / под ред. В. Н. Касаткина, Л. А. Щеплягиной. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль, 2003. – 446 с. – В содерж. : Программа «Здоровье». – ISBN 5-9527-0013-6.

2 **Матвеев, Л. П.** Теория и методика физической культуры [Текст] : учеб. для вузов / Л. П. Матвеев. – Изд. 4-е, стер. – СПб. : Лань, 2004. – 160 с. – Предм. указ. : с. 155–157. – ISBN 5-8114-0483-2.

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

*И. В. Батяшова, О. А. Кривец*

**Мамандандырылған медицина бөліміндегі студенттерге жаттықпашықтану тренажерін тиімді қолдану**

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

*I. V. Batyashova, O. A. Krivets*

**Efficient use of training devices for the students of special medical department**

Pavlodar State University named after S. Toraigyrov, Pavlodar.  
Material received on 20.12.12.

*Мақалада медицина бөліміндегі студенттерге жаттықпашықтану тренажерін қалай қолдану тәсілдері жақсы көрсетілген.*

*The article studies the feasibility of training devices to recover and rehabilitate students of special medical groups in teaching practice.*

ӘОЖ 371.13 (=512.22)

**Г. Б. Бейсенбекова, Э. Қ. Түсіпбекова**

**БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ КӘСІПТІК МӘДЕНИЕТІН  
ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ҚАТЫНАСТЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ**

*ЖОО шарттарындағы кәсіптену үрдісінде болашақ маманның кәсіптік мәдениетін қалыптастыру барысында құндылық бағдарлар, кәсіптік-этикалық нормалар, өзара әрекеттестік және қарым-қатынас, түрткі, этика және этикет, әдет-ғұрып ерекіше орын алады.*

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде болашақ мамандарды даярлау саяси, экономикалық және мәдени салаларда жаңа қоғамдық қатынастарға өту жағдайларына ие болуда.

Қазақстан Республикасының Конституциясына сәйкес, республикада демократиялық, зайырлы, құқықтық мемлекетті құруға бағыт қабылданған, бұл еліміз азаматтарының кәсіптік-іскер, тұлғалық және адамгершілік қасиеттеріне қойылатын талаптардың өзгеруіне әсер етпеуі мүмкін емес [1].

Ғаламдандыру күннен күнге өсіп келе жатқан халықаралық бәсекелестік қоғамда болып жатқан өзгерістердің ауқымы мен қарқынының өсуі білім беру саласының, мемлекет дамуының басты факторына айналуына себеп болды. Ұлтымыздың ұлы ұстазы Ахмет Байтұрсынов «Білім біліктілікке жеткізер баспалдақ, ал біліктілік сол білімді іске асыра білу дағдысы», – деп бекер айтпаған [2]. Қазіргі таңда еліміздегі білім беру жүйесінің ең басты міндеті – білім берудің ұлттық моделіне өту арқылы жеке тұлғаның білім деңгейін халықаралық дәрежеге жетелеу.

Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Қазақстандағы білім беру реформаларының ортақ мақсаты білім беру жүйесінің жаңа әлеуметтік –экономикалық ортаға бейімделуі болып табылады» делінген. Жеке тұлғаның дамуының, мәдениаралық алмасулардың, пікірін еркін білдірудің, жаңашыл жобаларды, шығармашылық ойларды іске асырудың түпқазығы ретінде Қазақстанда қолайлы орта қалыптасқан. Бұл, өз кезегінде, жас ұлттың талаптары мен қызығушылығына барынша жауап беретін білім берудің прогрессивті жүйесін қалыптастырумен анықталады. Осылайша Қазақстанның қазіргі даму кезеңінде білім беру негізгі роль атқарады [3].

«Қазақстан Республикасының 2005–2010 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында» орта білім берудің мақсаты – алған білімінің, кәсіби дағдыларының негізінде өмірдің өзгермелі жағдайларында еркін бағдарлай алатын, өзінің білімін дамытуға, сол алған

білімі арқылы өз мүмкіндіктерін іске асыруға және адамгершілік тұрғыда өз бетінше дұрыс, жауапты шешім қабылдауға қабілетті тұлға қалыптастыру екендігі баса айтылған.

Демек, білім беру туралы тұжырымдамада белгіленген артықшылықтарға сәйкес, мемлекеттің әлеуетін анықтайтын бәсекеге қабілетті, құзыретті мамандарды даярлау білім беру жүйесінің ерекше міндеті деп аталған [4]. Біз атап өткендей, даярлық деңгейі жоғары мамандар үшін педагогикалық даярлықсыз және педагогикалық білім, дағдылар мен шеберліксіз мүмкін болмайтын тәрбие беру функцияларын орындайтын жүйені қажет етеді. Яғни, ол тұлғаның жалпыланған сипаттамасын анықтайтын педагогикалық мәдениет болып табылады. Жас ұрпаққа білім – тәрбие беру барысында тиімді өзара әрекеттесу үйлесімді, табандылықты қажет ететін қабілеттілігін көрсетеді. Соған орай, жоғарғы оқу орындарының студенттерін кәсіптік даярлаудағы қатынастың алатын мәні зор.

Бұл проблемаға назар аударған Е. И. Рогов, В. В. Рыжов, В. И. Слободчиков, И. П. Шкуратова Г. М. Андреева, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, және т. б. ғалымдардың ғылыми зерттеулерінде қатынас теңдессіз іс-әрекет, ерекше текті іс-әрекет түрінде беріледі.

Ғалым Г. М. Андреева, әр түрлі көзқарастарды қоса отырып, қатынастың кез келген түрлері дегеніміз адамдардың бірлескен іс-әрекетінің ерекше түрлері деп атап өтеді : адамдар әр түрлі қоғамдық функцияларды орындау процесінде жай ғана араласпайды, сонымен бірге олар қандай да бір іс-әрекетке қатынасады, іс-әрекеттің қатынас арқылы жай ғана ұйымдастырылмайтыны жөнінде онда адамдар арасында жаңа байланыстар пен қатынастар пайда болады. «Қатынас дегеніміз адам қатынастарының бүкіл жүйесін іске асыру... Қатынасыз адамзат қоғамын болжау мүмкін емес. Қатынас онда тұлғаларды цементтеу тәсілі ретінде және сонымен бірге осы тұлғалардың өздерінің даму тәсілі ретінде болады» [5].

Қатынас пен іс-әрекет ұғымдарының ара қатынасын Р. С. Немов қарастырған [6]. Оның пікірінше, адамның белсенділігі түрлері ретінде іс-әрекет пен қатынас арасында айырмашылықтар бар болады. Әдетте іс-әрекет нәтижесі қандай да бір материалдық немесе идеалды өнімді (бұл – идеяны, ойды тұжырымдау) жасау нәтижесі болып табылады. Қатынас қорытындысы – адамдардың бір-біріне өзара әсер етуі, іс-әрекет – адамды дамытатын белсенділік түрі ретінде, ал қатынас оны тұлға ретінде қалыптастыратын белсенділіктің зияткерлік түрі болады. Іс-әрекет – адамның дербес түрленуіне, ал қатынас оның зияткерлік дамуына қатысады. Сондықтан Р. С. Немов бойынша, іс-әрекеті және қатынасты адамды дамытатын әлеуметтік белсенділіктің өзара байланысқан жақтары ретінде қарастыруды керек етеді.

И. А. Зимняяның анықтамасы бойынша, қатынас – бұл «төтенше кең және сыйымды ұғым. Бұл ұғынылған және ұғынылмаған вербалды байланыс,

ақпаратты беру және қабылдау, бұл барлық жерде және ылғи да байқалады. Қатынас көп жүзді : оның көптеген нысандары мен түрлері бар» [7].

Ол «қатынастың өзі іс-әрекет емес, ал қоғамдық – еңбек қатынастарында іс-әрекеттің әр түрлерімен айналысатын адамдардың өзара әрекеттесу нысаны» деп айрықша баса айтады. Өзара әрекеттесу нысаны адамдар іс-әрекетінің қоғамдық-коммуникациялық сферасында пайдаланылатын құралдарға байланысты болады. Адамның тіршілік әрекетінің жалпы мақсатының өзгеруіне байланысты әрекеттесудің өзара байланысқан және өзара қамтамасыз етілген үш сферасы ерекшеленеді : қоғамдық-өндірістік (еңбек), танымдық (таным) және қоғамдық-коммуникациялық (қатынас) [7].

Психологияда қатынас «ақпаратпен алмасу, бірыңғай өзара әрекеттесу стратегиясын жасау, басқа адамды қабылдау және түсіну кіретін, адамдар арасында бірлескен әрекеттің қажеттіліктерімен тудырылатын байланыстарды анықтаудың және дамытудың күрделі көп жоспарлы процесі» ретінде түсіндіріледі [8].

Жоғарыда айтылғандарды жалпылай келгенде қатынастың әмбебап, мінсіз процесс болып табылатынын түсіндіруге мүмкіндік береді, ол ақпаратты алу және түрлендіру көзі, адамдар арасында байланыстарды орнату және дамыту процесі болып табылады; қатынас арқылы адамдар іс-әрекетінің әр түрлерін ұйымдастырады, тәжірибесімен, білімдерімен, еңбек нәтижелерімен алмасады, өзара түсіністікке қол жеткізеді, мақсатқа сәйкес әрекеттер бағдарламасын жасайды, бір-біріне өзара әсер етеді. Қарастырылған көзқарастарды біріктіріп, қатынас мәнін өзара әрекетті, өзара түсіністікті, өзара әсерді қамтамасыз ететін, мақсатқа бағытталған және ақпараттық-энергетикалық процестердің өзгеше жүйесі ретінде анықтауға болады, олардың барысында серіктеске және шындыққа қатысты айқындалатын, мәдениет пен адамдардың қауымдастығы негізін құрайтын, танымдық және эмоциялық-бағалау сипатты ақпаратпен алмасу болады. Қатынас шарттарына байланысты іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде, іс-әрекеттің шарты ретінде, іс-әрекеттің бір бөлігі ретінде, құрал ретінде немесе белсенділіктің дербес нысаны ретінде, зияткерлік және адамгершілік даму негізі ретінде алға шығады.

Мәселен қатынастың жеке және әлеуметтік сипатта болуы оның, субъект-субъектілік, субъект-объектілік, объект-субъектілік, объект-объектілік болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Қатынасқа көзқарасты жалпылап қорытсақ онда, педагогикалық қатынастың талаптары оқу-тәрбие процесінің ерекшеліктерін ескеруді қажет деп санайды.

Біздің ойымызша, әлі күнге дейін мектептің, жоғары оқу орындарының және педагогикалық ғылымның педагогикалық мәдениетті қалыптастыру міндетіне көңіл бөлмеген деп пайымдау артық десек, онда оқушыларды, студенттерді және болашақ мамандарды тәрбиелеу олардың педагогикалық

мәдениетін қалыптастырудың бірыңғай тұжырымдамасы, оның әдістемелік қамтамасыз етілуі, тарихи-педагогикалық талдауы жеткіліксіздігінен көреміз. Сондықтан біздің қоғамда педагогикалық мәдениетті қалыптастыру проблемасы білім беру саласындағы басым бағыттардың бірі болып отыр.

Осы проблеманы зерделеу үшін оны мәдениет теориясы бойынша әдебиетте анықтауға қандай амалдар бар болатынын айқындау қажет. Кейбір зерттеушілер оны – адамның әрекет ету тәсілі, басқалары – адам шығармашылығының процесі ретінде, үшіншілері – адам іс-әрекетіндегі маңызды күштерді іске асыру шарасы мен тәсілі ретінде, төртіншілері құндылықтар жүйесі және оларды іске асыру процесі ретінде анықтайды.

Біз А. В. Стреломуховтың пікіріне қосыламыз, «мәдениет» ұғымына Ю. П. Ожегов те аса сәтті анықтама берді: «Мәдениет – бұл адамдардың әлеуметтік құндылықтардың дамуын меңгеру бойынша шығармашылық әректің тәсілі және нәтижелері, онда қоғам мен тұлғаның прогресі айқындалады және олардың арқасында қамтамасыз етіледі». Басқаша айтқанда, мәдениет, айталық, іс-әрекеттің заңды немесе педагогикалық және оған ұқсас түрлерімен қатар, оның ерекше түрі ретінде емес, оның кез келгенінің сапалық сипаттамасы ретінде қарастырылады. «Мәдениет қоғамдық өмірдің бөліктерінің бірі, адамдар өмірінің жеке сферасы болмайды. Мәдениет олардың сапалық сипаттамасы ретінде қоғамдық өмірдің барлық сфераларына тән».

Философ Гегель «құқық философиясында» мәдениетке байланысты былай деп жазған: «“Мәдениетті адамдар” деген сөздің астарында басқалар жасайтынның барлығын жасауға шамасы келетін адамдарды түсінуге болады» [8]. Егер Гегельді материалистік тұрғыда оқыса, – деп ойлайды Л. Н. Коган, – онда бір адамның іс-әрекетінің мәдениеті адамның жеке іс-әрекетін жалпыға ортақ іс-әрекеттен жоғары ұстаудан, осы іс-әрекеттің жалпыға ортақ нормаларын иеленуден тұрады [9]. Осыған байланысты мәдениеттің астарында осы адамдардың нәтижесінде жаңа жоғары жетістіктер жасалатын және адамның тұрақты даму процесі жүретін қызметінің қоғамдық-тарихи практиканың әр түрлі салаларындағы жоғары жетістіктерге (эталондарға, құндылықтарға) сәйкестігін түсінетін зерттеушілердің көзқарасы аса нәтижелі болып көрінеді.

Мәдениет субъектілері қоғам, кластар, әлеуметтік топтар ғана емес, сонымен бірге адам болып табылатындықтан, онда «тұлға мәдениеті» ұғымын анықтау қажеттілігі бар.

Тұлға мәдениеті – бұл оның маңызды күштерін, материалдық және рухани құндылықтарды жасау және тұтыну бойынша шығармашылық іс-әрекетінде оларды іске асыру тәсілдерін дамытудың жоғары дәрежесі. Демек, тұлға мәдениеті маңызды күштердің бар болуымен және олардың даму дәрежесімен сипатталады. «Адамның маңызды күштері» деген не? – деген сұрақ туындайды.

Сонымен, К. Маркс «Құқықтың гегельдік философиясын сынауға» атты жұмысында ерекше тұлғаның «маңызын» «оның сақалы емес, оның қаны емес,... ал оның әлеуметтік сапасы... құрайды», – деп жазады» [10].

Одан адамның маңызды күштерінің тең оның іс-әрекетінле ғана және ең алдымен, еңбегінде айқындалуы мүмкін екендігі туралы куәландырады. Адам әлемді тек еңбек арқылы түрлендіреді және өзінің күштері мен қабілеттерін заттандырады. Осыдан, «іс-әрекет» категориясы «мәдениет» категориясынан ажыратылмайды, не болмаса «ол мәдениет механизмі – әлеуметтік тәжірибені жалпылау және бекіту нәтижелері мен құралдары арқылы программаланады және жүзеге асырылады». Осыдан «әрекеттесу тәсілі» ұғымы теорияны негіздегенде және мәдениет феноменін сипаттағанда базалық категория ретінде қабылдануы тиіс екендігі шығады.

Мәдениетті зерделеу, адамның жеке ерекшелігін қарастыра отырып, педагогикалық мәдениетті дамытудың негізгі бағыттарын да заңға сыйымды қамтамасыз етті. Кез келген азамат іс-әрекетінде және қатынас процесінде оқыту, тәрбиелеу және әрине, мәдениет тұрғысында ең жақсысын алуға тырысады. Берілген жағдайда мәдениеттің дамуы тұлғаның қоғамдық тіршілік әрекетінің кез келген саласында дамуымен сәйкес келеді.

Осы айтылғандарға орай, тұлғаның педагогикалық мәдениетін талдау оның әдіснамалық мәні үшін қажет. Философиялық білім құрылымының түсінігін, зерттеу тақырыбының өзгешелігін назарға алып, әдіснамаға, гнессологияға, диалектикалық логикаға, әлеуметтік философияға, сондай-ақ ғылым философиясына сүйенеміз. Зерттеу негізіне таным теориясының, философиядағы ғылыми таным теориясының маңызды сипаттамасы қабылданған.

Адамзат факторы рөлінің жоғарылауымен мәдениет макиологизациясы тенденциясы, оған жақсы қасиеттер беру байланысқан. Мұнда мәдениет құндылықтар жүйесі және оларды іске асыру процесі ретінде айқындалады.

Философ – ғалымдар мәдениет ұғымында әр түрлі бөлімдерді ерекшелейді – бұл рухани және материалдық бөлімдер. Осыдан алғанда, материалдық мәдениеттің адам іс-әрекетінің бүкіл сферасын, оның нәтижелерін, қоғамның материалдық өмірінің және адамның жеке тіршілік ету жағдайларын тудыратынның барлығын қамтитыны шығады, ол өндірістік күштердің даму деңгейімен, қоғамның экономикалық құрылысымен анықталады, рухани мәдениеттің қалыптасу және даму базасын атқарады.

Қазіргі уақытта әдебиетте кездесетін анықтамаларды кез келген тарихи кезеңге бөліп қарастыруға болады. Сондай-ақ маманның педагогикалық мәдениетіне сапалы жаңа талаптар қойылады. Басқаша айтқанда, педагогикалық іс-әрекет ретінде 20–25 жыл бұрын саналғанды және қазір саналатынды бірдей анықтауға болмайды. Жүйелік-құрылымдық амалдың зерделенетін құбылыстарға қойылатын талаптары және зерттеу міндеттері бізді, оларды бір мезгілде пән ретінде де, тәрбие берудің нәтижесі ретінде де қарастырып, онда



оның құраушыларының маңызды элементтерін көрсету арқылы педагогикалық іс-әрекет анықтамасын шекті нақтыландыру қажеттілігіне келтірді.

Философиялық және психология-педагогикалық әдебиеттерде тұлғаның педагогикалық мәдениетінің құрылымына көзқарастарда анықталған бірлік қалыптасты. Біздің ойымызша, кездескен айырмашылықтар түбегейлі емес және негізінде олардың көптігі туралы айтылады.

Педагогикалық мәдениеттің негізгі элементтеріне : психология-педагогикалық білім және білімдарлық; педагогикалық бағытталғандық (өзгеше кәсіптік қатынастар, көзқарастар мен нанымдар жүйесі); педагогикалық бағытталған қатынас және тәртіп; оқу және тәрбие берудің нәтижелі және шығармашылықпен үйлестіре білу; тәрбиелеушінің педагогикалық іс-әрекетіндегі кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің жиынтығы; үнемі өзін-өзі кемелдендіруге ұмтылу (өздігінен білім алу және өзін-өзі тәрбиелеу) және т. б. жатады.

Мәдениеттің қоғамдағы бұл қызмет міндетінің сан алуан қыры бар. Бірден біздің назарымызды өзіне аударатын нәрсе – мәдениет пен білімнің ара қатынасы. «Табиғаттан қулығын асырып жіберуге» (Гегель) бағытталған адамдардың білімі, әрине мәдениеттің негізгі құрамдас бөлігіне жатады. Ертедегі гректің «пайдейя», ислам Өркендеуіндегі «маариф», қазіргі өркениеттегі «интеллигенттілік» ұғымдары мәдениет пен білімділіктің іштей туыстығын, үндестігін білдіреді. Осы сипатта, әсіресе зиялылар (интеллигенция) мәдениетті сақтау және дамыту ісінде үлкен қызмет атқарады. «Бүгінгі күнге лайық адамдық қарым-қатынас орнату – интеллигенцияның басты міндеті... Ал біздің өркениеттілігіміз жаппай компьютерге көшумен сипатталмауы керек, мәдени диалогтың түрін жасап, оны сақтай білу қабілетімізбен көрінуі керек» [11].

Яғни, білімділік мәдениеттіліктің маңызды алғышарты болғанымен, бұл екі ұғымның арасында елеулі айырмашылық, белгілі алшақтық, кейде тіпті қайшылық бар. Ғылымның бет алды дамуы, шектелмеген техникалық әрекет мәдениетке үлкен нұқсан келтіруі мүмкін. Тек жоғары деңгейде мәдениеті бар өркениет ғылым мен техниканың дамуындағы теріс салдарларды бейтараптандыра алады. Егер біз ғылым арқылы шындықты ашсақ, өнер арқылы әсемдікке ұмтыламыз, ал моральдық таным арқылы – жақсылық пен жамандықты айырамыз.

Қорыта келгенде, кәсіптік мәдениеттің, кез келген басқа мәдениет түрлері сияқты, жетілу шегінің жоқ екендігін атап кету керек. Қоғамның дамуына қарай оның сапалық деңгейі және практикалық маңызы үнемі артып отырған және болашақта да артатын болады. Педагогикалық мәдениеттің қалыптасуы қоғамның барлық педагогикалық жүйесінің дамуы мен жұмыс істеуі үшін орасан зор мәні бар. Тұлғаның педагогикалық іс-әрекетіне әсер етіп, педагогикалық мәдениет сонымен бірге мемлекеттік қызмет орындарында,

мекемелер мен қоғамдық ұйымдардың іс-әрекеттеріне де әсер етеді. Сонымен бірге өзара азаматтардың арасында, адамдарда мәдениетке деген құрметті тәрбиелеумен байланысты алдын-алу жұмысын жүргізу міндеті тұр.

## ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 **Қазақстан Республикасының Конституциясы** [Текст]. – Астана : Елорда, 2008. – 56 б. – ISBN 9965064873.

2 Антология педагогической мысли Казахстана [Текст] : научное издание / сост. Жарикбаев, К. Б., сост. Калиев, С. К. – Алматы : Рауан, 1995. – 512 с. : ил. – ISBN 5625027587.

3 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [Текст] : законы и законодательные акты. – Астана : [б. и. ], 2012. – 231 с.

4 Мемлекеттің білім беру саласындағы саясатының тұжырымдамасы [Текст] = Концепция государственной политики в области образования. – Алматы : Қазақстан, 1995. – 35 с. – ISBN 5-615-01791-0.

5 **Андреева, Г. М.** Социальная психология [Текст] : учебник / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 376 с. – ISBN 5-7567-0206-7.

6 **Немов, Р. С.** Психология [Текст] : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М. : Просвещение; М. : Владос, 1995. – ISBN 5-09-007333-3. Кн. 1 : Общие основы психологии. – 576 с. : ил. – Библиогр. в конце гл. – ISBN 5-09-007334-1.

7 **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студ. вузов, обучающихся по пед. и психолог. спец. / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 383 с. – (Учебник для XXI века). – Библиогр. : с. 368–377. – Указ. : с. 378–380. – ISBN 5-940100-18-X.

8 Психология [Текст] : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 495 с. – ISBN 5-250-00364-8.

9 **Гегель, Г. В.** Философия права [Текст] / Пер. с нем. ; Ред. и сост. Д. А. Керимов, В. С. Нерсесянц. – М. : Мысль, 1990. – 524 с. – (Философское наследие). – ISBN 5244003844.

10 **Коган, Л. Н.** Сущность культурной деятельности [Текст] // Культурная деятельность : опыт социологического исследования. – М., 1981. – С. 8–30.

11 **Коган, Л. Н.** Социология культуры : учеб. пособие для вузов / Л. Н. Коган; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 1992. – 120 с. – Библиогр. : с. 115–116. – ISBN 5-230-06679-2.

Академик Е. А. Бөкетов атындағы  
Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.  
Материал 12.12.12 редакцияға түсті.

*Г. Б. Бейсенбекова, Э. К. Тусупбекова*

**Роль общения в формировании профессиональной культуры  
будущих специалистов**

Карагандинский государственный университет  
имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда.  
Материал поступил в редакцию 12.12.12.

*G. Beysenbekova, E. Tussupbekova*

**The role of intercourse in forming of future experts professional culture**

Karaganda State University named after E. A. Buketov, Karaganda.  
Material received on 12.12.12.

*Наиболее значимыми в процессе формирования профессиональной культуры будущего специалиста в период его профессионального становления в условиях вуза выступают ценности ориентации, профессионально-этические нормы, взаимодействие и общение, мотивация, этика и этикет, традиции.*

*The most important in the process of forming professional culture of the future specialist in the period of professional growth in conditions of the university are the valuable orientations, professional-ethical norms, interaction and communication, motiveness, ethics and etiquette, and traditions.*

ӘОЖ 371.13

**Б. Х. Галиева, М. Е. Нурғалиева**

**ОҚЫТУДЫҢ КРЕДИТТІК ЖҮЙЕСІ ШАРТТАРЫНДАҒЫ  
МАМАННЫҢ КӘСІБИ МАҢЫЗДЫ САПАЛАРЫНЫҢ  
ҚҰРАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Әлемдегі қазіргі әлеуметтік-экономикалық, мәдениетті-тарихи ахуал шешімі жоғарғы кәсіби білімнің мақсаттарымен түсінумен анықталатын күрделі мәселенің педагогикалық кадрларының әзірлеуін жүйенің алдында құрады. Бұл мақалада оқытудың кредиттік жүйесі*

*шарттарындағы болашақ маманның кәсіби маңызды қасиеттерінің құрастыру мәселесі қарастырылады.*

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім беру жүйесінің басым міндеттері ретінде ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар және ғылым мен практика жетістіктері, жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға, кәсіптік шыңдауға бағытталған сапалы білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау атап көрсетілген [1].

Білім беру кеңістігінде қазіргі таңда білім беру – әлеуметтік құрылымның маңызды элементтеріне айналды. Дүние жүзінде білімнің әлеуметтік ролі артты. Адамның болашағы оның қазіргі алған білімінің сапасына, көлеміне, ойлау деңгейіне байланысты. Осыған сәйкес студентке белгілі бір көлемдегі білім, білік, дағдыларды меңгертумен қатар дүниетанымын кеңейтіп, оларды шығармашылық бағытта жан-жақты дамыту бүгінгі күннің басты талабы. Оның ішінде ғаламдық өзгерулерге бейім жеке адамның да, қоғамның да жаңа іс-әрекет түрлеріне ынталана алатындай, өзгермелі мәдениеттік ортада өзін-өзі анықтай алатындай, және адамгершілікке, интеллектуалдыққа, кәсіби біліктілікке тәрбиелейтіндей оқытудың үздіксіз жүйесін қалыптастыру қажеттілігі туындауда.

Көп жылдар бойы кәсіпкерлік біліктілікті кәсіптік білімнің негізгі көрсеткіші деп бағалау теория мен тәжірибе жұмысы дайындығы арасындағы табиғи байланысқа мән берілмеуіне, мамандарды кәсіпке дайындауда білім қорының жеткілікті болмауына әкеліп, кейбір студенттердің оқуға, одан кейін болашақ кәсібіне деген біліктілігінің төмендеуіне әсерін тигізді. Жоғары мектептің білім беру барысындағы осы мәселені шешу жолының бірі – студенттердің кәсіби біліктілігін қалыптастыруды қайта бағдарлау арқылы оларды таңдаған кәсіби саласында өз білімдерін, іс-тәжірибелерін, мақсаттарын толықтай жүзеге асыруға тұлғалық құлшыныстарын ынталандыру. Кәсіби біліктілік – ол маманның таңдаған кәсіби алдындағы талаптарды, міндеттерді және оған сәйкес көзқарастарды, пікірлерді, нұсқауларды барынша қабылдау деген сөз [2].

Университет қабырғасында студенттерді кәсіпке бағыттау маман тұлғаны қалыптастыру ғана емес, сонымен қатар қазіргі заманғы қоғамның экономикалық даму жағдайларына тез бейімделіп, еңбек нарығында өз орындарын тауып, өз іс-әрекеттерінен тұрмыстық және рухани қанағат алатын, өз қабілеттерін орынды пайдаланып және шығармашылық күштерін дамытуға белсене ат салысатын озық ойлы, елжанды мамандарды дайындау қажетті деп есептелінеді.

Дәстүрлі оқыту жүйесінде кәсіпке бағыттау жұмысы халық шаруашылығының мамандарға деген қажеттіліктеріне байланысты шешілсе, ал қазіргі әлеуметтік-экономикалық саланың дамуы нарықтық қағидаларға

негізделіп, жаңа өндірістік қатынастардың қалыптасуына әкелді. Жеке тұлғаларға кеңінен еркіндік беріліп, олардың әр түрлі кәсіп саласында кәсіпкерлікпен айналысуына жағдай жасалынды. Қоғамда және елдің сана – сезімінде болып жатқан түбегейлі өзгерістер жастарды жаңа кезеңнің талаптарына сай бағыттауды қажет етеді. Сонымен қазіргі республика білім жүйесінің әлемдік білім кеңістігімен бірігуі, атап айтқанда кредиттік оқыту жүйесіне көшуі де кәсіптік бағыттылық мәселесін қайтадан қарауға себеп болды. Дүниежүзілік білім беру кеңістігіне бірігу – бірыңғай білім беру кеңістігін құру мақсатында дүниежүзілік білім беру жүйесімен жақындасу яғни Болон процесі құрылды. 1999 жылы Болонья қаласында Бірыңғай білім кеңістігін құру Декларациясына 29 мемлекеттің бірі болып біздің мемлекет те қол қойған. Қазір Болонья процесіне 40-тан астам мемлекет бірікті.

Болонья декларациясына сәйкес білім беру кеңістігі – мемлекеттің әр бір азаматтың тұрған орнына қарамастан толыққанды білім алуын сақтайды бұл жалпы еуропалық білім жүйесі – кредиттік оқу жүйесі болып табылады [3].

Қазіргі таңда адамзат өркениетінің ақпараттық түріне айналу барысында қоғам мамандардың тұлғалық-кәсіби дамуына жоғары және жаңа сапалы талаптар қоюда. Бұл, ең алдымен, тұлғаның зияттық және мәдени сапаларына қатысты. Ал осы мәселелерді шешу жолында білім беру жүйесі – әлеуметтік әрекет саласы ретінде басқаларды озып алда келеді. Осы қарама-қайшылықтарды шешу барысында білім беру жүйесіндегі инновациялық іс-әрекетті барынша дамыту керек, себебі басқа әлеуметтендіру институттарына қарағанда технологиялық тұрғыдан ең тиімдісі білім беру жүйесі болып саналады.

Тұлғалық бағдарлы және синергиялық (өзін-өзі дамыту) парадигмалары ең алдымен білім беру үдерісінің субъектілеріне ерекше талаптар қойып, жаңа инновациялық білім беру ортасын қалыптастыруын талап етеді. Қазақстан Республикасы жоғары оқу орындарында кредиттік оқыту жүйесі инновациялық орта ретінде қалыптасып келеді. Әлбетте, ол жаңа білім мазмұны мен инновациялық білім беру технологиялары мен әдістерді, яғни инновациялық ұйымдастыру-дидактикалық шарттарын қамтитын инновациялық білім беру жүйесін дамытуды талап етеді.

Халықаралық білім кеңестігінде жоғары білім бойынша кредиттік оқытудың іргелі төрт жүйесі бар. Олар : Еуропалық жүйе – ESTS, американдық жүйе – USCS, британдық жүйе – CATS, Азия мемлекеттерінде және Тынық мұхиты кеңестігіндегі жүйе – UCTS.

Қазақстанның білім жүйесі негізінен еуропалық кредиттік жүйеге /ESTS/ енуіде.

Еуропалық кредиттік жүйе бойынша еуропадағы Ұлыбритания, Франция, Испания, Германия, Италия, т. б. іргелі мемлекеттерде білім береді.

Республика білім беру жүйесінің кредиттік технологияға кешуіндегі басты мақсат – Қазақстан білім жүйесін әлемдік білім кеңістігімен

кірігу болып табылады. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі ұсынып отырған кредиттік оқыту технологиясы Ережесі Болон декларациясының негізгі ұстанымдарын басшылыққа алып жасалынған [2].

Оқытудың кредиттік технологиясындағы оқыту күрделі педагогикалық процесс. Педагогикалық процесс ретінде оқыту мына әдіснамалық тұғырларды, теорияларды және идеяларды және өзіндік алгоритмді басшылыққа алуы керек.

Әдіснама деген ұғым – ғылыми-танымдық іс-әрекеттерді құрудың ұстанымдары, формалары мен амалдары туралы ілім.

Оқытушы оқыту процесін жүзеге асыру барысында ғылыми ізденістің бағытына сай екі бағытты ұстануы қажет. Бірінші – іргелес ғылымдар саласының мүмкіншіліктері, негізгі керекті тұжырымдар талданып алынады. Оқыту процесі әдіснамасы философиялық диалектикаға негізделгендіктен төмендегі әдіснамалық тұғырларға сүйенеді : жүйелілік; аксиологиялық; жобалау; жаһандық; жеке тұлғалық-әрекеттік; деонтологиялық және т. б.

Оқытушы тиімді нәтижелерге жетуі үшін, қандай ғылымның болса да, белгілі бір ізденісті қалай, қандай мақсаттар үшін жүргізетіні туралы нақты, мүлтіксіз түсінігі болуы керек. Мұның өзі таным қызметін ұйымдастыруға, танымның белгілі бір «әдістер жүйесін» таңдап алуға көмектеседі. Оқыту теориялары оқытудың кейбір жақтарын, белгілері мен ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан талдайды, оларды мазмұндық жақтарына қарай топтастырып және жүйелеп, оқыту процесінің жалпы белгілері және ерекшеліктерін айқындайды.

Кредиттік технологиясын енгізу барысында, осы уақытқа дейін қолданылып келген классикалық жүйені жоққа шығару теріс пікір болып есептеледі. Бүгінгі таңда, кеңестік дәуіріндегі білім жүйесін барлық әлем мойындап отыр. Алайда қоғамның, ғылыми-техникалық прогрестің, жаңа озық технологиялардың жедел дамуына байланысты, оқытудың басты идеясы өзгерді.

Білім мазмұнын, оқыту процесін, оқу бағдарламалары мен жоспарларын және оқу құрылымын бүгінгі күннің талабына сай жаңалалау республика бойынша жоғары оқу орындарында мамандық бойынша жоғары кәсіптік білім беру жаңаша сипатқа ие болды. Жаңа оқыту технологиясының оқу процесіне енуіне байланысты ЖОО–да арнайы пәндер өзгеріске ұшырап, білім мазмұнына өзгерістер әкелді.

Оқыту технологиясы – бір жағынан оқу ақпаратын өңдеуге, бейнелеуге және өлшеуге арналған әдістер мен құралдардың жиынтығы, екінші жағынан оқытушының оқыту процесіне қажетті техникалық немесе ақпараттық құралдарды пайдаланып студентке әсер ету әдістері туралы ілім.

Университеттегі жалпы білім беретін пәндерді оқытудың басты мақсаты білім беруді ізгілендіріп, болашақ маманның тұлғалық-коммуникативтік қалыптасуына жағдай жасау.

Оқытудың кредиттік жүйесі бойынша оқу бағдарламаларын жасаудағы ең жиі кездесетін мәселе, бұл студенттердің келесі оқу жылына деканат ұсынған пәндер ішінен қандай пәндерді таңдауы. Бұл мәселе жақын келешекте бұдан да артық күрделенуі мүмкін. Себебі, Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында жоғарғы оқу орындарының (ЖОО) оқу жоспарларын таңдаудағы және жасаудағы еркіндігін кеңейту мақсаты белгіленген. Яғни, алдынан белгіленетін міндетті пәндер үлесі азайып, таңдау арқылы оқылатын пәндер тізімі кеңейтілетіні күтілуде.

Бұл үрдіс ЖОО оқытушы – профессорлар құрамының (ОПК) белсенділігі мен жауапкершілігін арттырумен қатар, студенттер арасында таңдау ісінің жоғары ұйымдастырушылықпен өтуін талап етеді.

ЖОО оқытушысы – кәсіби қызмет мазмұны бойынша көпшілікке қол жетімсіз қасиеттер жиынтығына ие болуы тиіс тұлға : ол оқу үрдісі жобасын жасау, оқыту технологиясына түрлі ұстанымдарды үйлестіруі, оқытудың инновациялық жүйелерін қолдануы, педагогикалық рефлексияны жүзеге асыруы, яғни кәсіби-педагогикалық қызметтің шығармашылық, проблемалық міндеттерін шешуі тиіс. Дегенмен, тәжірибеде ЖОО оқытушылары оқытудың қазіргі заманғы технологиясын таңдау мен жүзеге асыруда қиындықтарға соқтығысады.

## ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Закон Республики Казахстан об образовании [Текст] : учеб.-практ. пособие. – Алматы : Норма-К, 2007. – 54 с. – ISBN 9965-785-32-5.

2 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – [Электрондық ресурс]. – Астана : ҚР ББҒМ, 2010. – Режим доступа : <http://www.edu.gov.kz>. – Загл. с экрана.

3 Болонский процесс и качество образования : документы [Текст] : учеб.-метод. пособие / [сост. А. В. Петров и др. ]. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2005. – 138 с. – ISBN 5-85746-879-5.

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.  
Материал 19.12.12 редакцияға түсті.

*Б. Х. Галиева, М. Е. Нурғалиева*

**Особенности формирования профессионально значимых качеств специалиста в условиях кредитной системы обучения**

Павлодарский государственный университет  
имени С. Торайғырова, г. Павлодар.  
Материал поступил в редакцию 19.12.12.

*В. Н. Галиева, М. Е. Нурғалиева*

**Features of forming professionally meaningful qualities of a specialist in the conditions of credit system of education**

Павлодар State university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.  
Material received on 19.12.12.

*Современная социально-экономическая, культурно-историческая ситуация в мире ставит перед системой подготовки педагогических кадров сложные задачи, решение которых определяется пониманием цели высшего профессионального образования. В статье рассматривается проблема формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения.*

*The modern social and economic, cultural and historical situation in the world puts the complex challenges which decision is defined by understanding of the purpose of higher education before system of preparation of future teachers. In article the problem of formation of professional and significant qualities of future specialists in the conditions of credit system of training is considered.*

УДК 316.6

**О. А. Колюх, А. Р. Жунусова**

**СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ СУИЦИДА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ**

*В данной статье рассматривается проблема суицидального поведения, их причины, особенности социально-психологической работы по предотвращению фактов суицида среди молодежи.*

Суицидальное поведение является фактором, негативно влияющим на демографические показатели и социально-психологический климат в обществе, поэтому изучение причин и разработка эффективных программ профилактики самоубийств представляет собой одну из наиболее важных проблем современности.

По мнению авторов исследования, основной упор в предотвращении суицида среди подростков должен быть сделан на профилактике кризисов

в семье, оказании своевременной социальной, психологической и иной поддержки особо уязвимым подросткам и их семьям.

Самоубийства из-за так называемого «разочарования в жизни», судя по историческим и этнографическим данным, в древности практически не встречались. Это – современное явление. Его принято считать порождением культуры большого города, символизирующей упадок, завершающую фазу развития цивилизации. Суицид – это осознанный акт устранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при котором собственная жизнь теряет для человека смысл [1, с. 45].

Суицидной можно назвать любую внешнюю или внутреннюю активность, направляемую стремлением лишиться себя жизни. При заблаговременной диагностике внутренней активности суицидальный акт может быть предотвращен и не выйдет в план внешнего поведения.

**Причины суицида** очень сложны и многочисленны. Причины можно искать в биологических, генетических, психологических и социальных сферах человека. Несмотря на то, что люди обычно совершают суицид в экстремальных ситуациях, таких, как развод, потеря работы или учебы, большинство экспертов предполагает, что это скорее повод для совершения суицида, чем его причина. Большинство людей, убивающих себя, страдают от депрессии, которая часто не диагностируется и не лечится. Так как депрессия часто лежит в основе суицида, изучение причин депрессии может помочь ученым понять **причины суицида**.

Таким образом, нами было проведено исследование в 2012 году с целью выявления особенности социально-психологической работы по предотвращению фактов суицида среди молодежи и на основе этого разработать комплексную программу профилактики суицида с учащимися 11–х классов школ г. Павлодара, в количестве 49 человек в возрасте 17–18 лет.

В исследовании мы использовали методику «Шкала социально-психологической адаптированности» (СПА, **К. Роджерс** и **Р. Даймонд**, адаптирована **Т. В. Снегиревой**), которая позволила выявить уровень «адаптированности-дезадаптированности» молодого человека к окружающей его среде, опросник суицидального риска, модифицированный **Т. Н. Разуваевой**, направленный на выявление уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийства, «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» **Дж. Крамбо**, **Л. Махолик**, адаптированный **Д. А. Леонтьевым**, нацеленный на изучение смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа «Я».

В результате нами были получены следующие данные. 70 % учащихся самостоятельны. Они осознают, что достижение их жизненных целей зависит от них самих. 30 % опрошенных – тревожны за свое будущее, нуждаются в поддержке извне, что говорит об их доминирующей зависимости от

окружающих. У 30 % испытуемых присутствует наличие жизненных целей, намерений, целеустремленность, направленность на будущее. 10 % респондентов текущие события не волнуют и не захватывают, ощущают неудовлетворенность своим настоящим, каждый день совершенно похож на все другие дни. У 35 % испытуемых средний уровень удовлетворенности своими достижениями в реализации жизненных планов на пройденном отрезке жизни. 20 % респондентам присуща некоторая неуверенность в своих силах, склонность к сомнениям в возможности осуществления своего жизненного выбора.

В ходе исследования суицидального риска среди учащихся 11 классов нами был выявлен ряд аспектов, позволяющий «нарисовать» наиболее полную картину отношения респондентов к своей жизни: принятие себя как личности; уверенность в будущем, нацеленность на реализацию собственных жизненных планов; эмоциональный комфорт / дискомфорт в общении со сверстниками. Таким образом, по первичным результатам были выделены наиболее проблемные стороны в сфере предупреждения суицида среди молодежи, было предложено участие этих школьников в профилактических занятиях. В группу риска вошли 14 человек, для которых была создана комплексная программа профилактики суицида.

Программа представляет собой комплекс мероприятий по развитию социальных навыков. Цель программы – формирование у школьников позитивной адаптации к жизни, как процесса сознательного построения и достижения человеком относительно устойчивых равновесий отношений между собой, другими людьми и миром в целом. Поставленная цель достигается за счёт последовательного решения следующих задач:

1. изучение теоретических аспектов проблемы с позиции различных наук (философии, физиологии, психологии, социологии, педагогики) и использование информации в работе с педагогами и родителями;
2. выявление старшеклассников, нуждающихся в незамедлительной помощи и оказание экстренной помощи, обеспечение безопасности подростка, снятие стрессового состояния;
3. изучение особенностей психолого-педагогического статуса старшеклассника с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих в психическом состоянии, общении, развитии и обучении;
4. привитие существующих в обществе социальных норм поведения, формирование милосердия, развитие ценностных отношений в социуме;
5. формирование позитивного образа Я, уникальности и неповторимости не только собственной личности, но и других людей.

Для реализации программы предусматривается использование следующих форм работы:

- групповые занятия с элементами тренинга;
- досуговые мероприятия для учащихся в образовательном учреждении;
- индивидуальные консультации.

Чтобы сделать занятия более эффективными, мы соблюдали следующие принципы их проведения. Доверие, искренность в общении, невынесение обсуждаемых тем, проблем за пределы группы.

Последовательная реализация названных принципов – одно из условий эффективной работы группы, основанием которой являются согласованные и принятые в ней правила.

Общая продолжительность программы составляет 58 часов. Периодичность проведения основных занятий по блокам данной программы составляет 2 раза (2 часа) в неделю. Также периодически было организовано досуговое мероприятие.

Контрольная диагностика после профилактических занятий показала следующие результаты : респонденты, составляя портрет успешного человека не говорят о таких понятиях как беспокойство, тревожность, апатия, конфликтность, в большинстве случаев – 97 % оценили себя как личность, выделяли лучшие качества, такие как целеустремленный, уверенный, оптимистичный, независимый.

Анализируя личность исследуемых, мы выделили три группы качеств, необходимых для успешной профессиональной социализации (так как респонденты, учащиеся 11 классов) :

- интеллектуальные качества;
- личностные качества, определяющие «Я-концепцию» каждого;
- лидерские качества.

Наличие вышеперечисленных качеств у учеников помогает нормализовать их состояние перед важным шагом в их жизни – выходом во взрослую жизнь, улучшить эмоциональный климат.

Уровень адаптированности школьников повысился, высокий уровень социально-психологической адаптированности у 40 % учащихся, средний уровень – 60 % учащихся и лишь у 3 % учащихся уровень остался низким. Результаты представлены на диаграмме 1 :

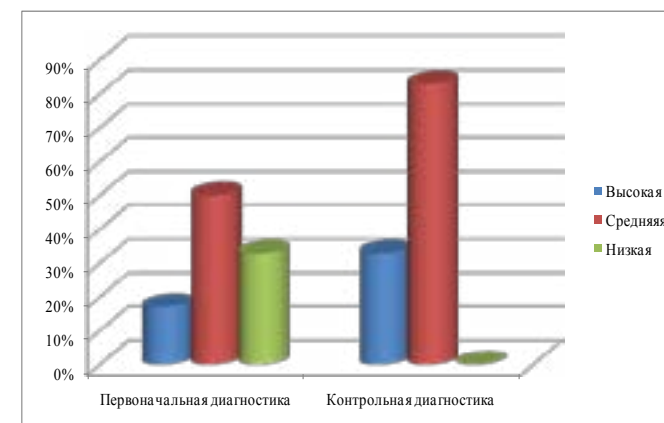


Диаграмма 1 – Уровни социально-психологической адаптированности

Кроме этого, у большинства учащихся повысилась уверенность в собственных силах – 92 % учащихся и уровень притязаний в жизни – 60 % учащихся, усилились волевые проявления в качестве настойчивости, целеустремленности, выдержки, самостоятельности – 98 % учащихся. Результаты представлены на рисунке 2 :

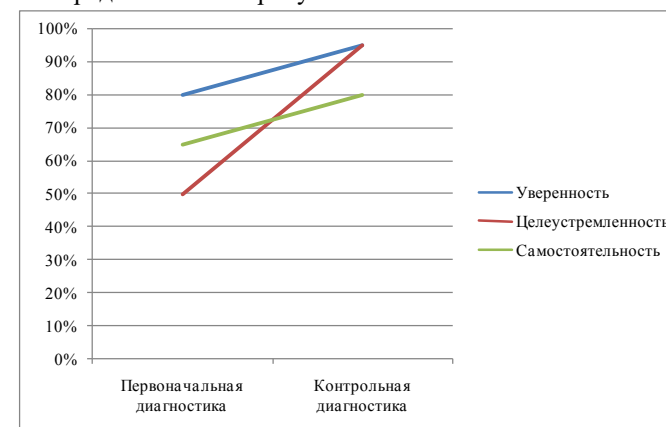


Рисунок 2 – Уровни самооценки у подростков

Также нами был составлен личностный профиль ребёнка, где были выбраны пять самых ярких качеств детей :

- 1) конфликтный, неуравновешенный, тревожный – 6 % учащихся;
- 2) оптимистично смотрящий на свое будущее – 80 % учащихся;
- 3) фаталист, уверенный лишь в завтрашнем дне – 14 % учащихся.

Как показала контрольная диагностика, мы добились определенных результатов : усилили уверенность в школьниках за свое будущее; наладили взаимоотношения и взаимопонимание между ними в коллективе, а также поспособствовали созданию благоприятного внутреннего климата для благополучной социализации ребенка. В целом, наша работа принесла положительный эффект : мы обосновали пользу комплексного подхода к проблеме суицида среди молодежи, в нашей программе. Что подтвердилось в ходе контрольной диагностики. И мы достигли цели, которую ставили в начале разработки нашей комплексной программы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Неуклонный рост случаев самоубийств, как и попыток к их совершению, наблюдаемый в большинстве стран мира, ставит данную проблему на одно из ведущих мест в современной науке. Проблема суицидов в разные возрастные периоды находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей, тем более, что значительно увеличилось число суицидальных действий среди лиц молодого возраста.

Психологу необходимо осуществлять превентивную работу с «группами риска развития суицидального поведения» по специальным программам реабилитации и реадaptации, направленным, прежде всего на развитие общения, взаимопонимания, новых социальных контактов, навыков, преодоление стрессовых состояний.

Разработка комплексной программы по работе с молодыми людьми и внедрение ее в работу средней общеобразовательной школы, позволила добиться нам поставленных целей. Как показывает контрольная диагностика, мы добились определенных результатов : усилили уверенность в школьниках за свое будущее; наладили взаимоотношения и взаимопонимание между ними в коллективе, а также поспособствовали созданию благоприятного внутреннего климата для благополучной социализации ребенка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с. – (Высшее образование). – Библиогр. в конце глав. – ISBN 5-7695-1248-2.

Павлодарский государственный университет  
имени С. Торайгырова, г. Павлодар.  
Материал поступил в редакцию 19.12.12.

*О. А. Колюх, А. Р. Жунусова*

### **Жастар арасындағы суицидті ескертудің әлеуметтік-психологиялық жұмыстың жүйесі**

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.  
Материал 19.12.12 редакцияға түсті.

*O. Koluykh, A. Zhunusova*

### **The system of the social and psychological work on the prevention of suicide among young people**

Pavlodar State University named after S. Toraigyrov, Pavlodar.  
Material received on 19.12.12.

*Бұл мақалада суицидтік мінез-құлық мәселесі, олардың себептері, жастар арасындағы әлеуметтік-психологиялық жағдайларын алдын-алу жұмыстарының ерекшеліктері қарастырылады.*

*In the given article the problem of suicide behavior and it's cause is considered, also the social and psychological work on the prevention of the suicide facts among young people.*

УДК 37.018.46:004.9

**В. А. Криворучко\*, Н. Н. Шпигарь\*\***

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье анализируются различные подходы к определению понятия «ИКТ-компетентности педагога». Рассматриваются вопросы, связанные с поиском наиболее результативных средств формирования ИКТ-компетентности педагогов в условиях повышения квалификации.*

Современное образование характеризуется как непрерывный процесс и важнейшая часть жизни человека, обеспечивающая ему возможность ориентироваться в потоке информации, легко адаптироваться к инновациям. Мировое сообщество базируется на информационно-коммуникационных

технологиях (ИКТ), формируя новую структуру – информационное общество. Учитывая данный факт, обеспечение образования теорией и практикой использования ИКТ является одним из важнейших средств реализации новой государственной парадигмы, что вместе с формированием информационного общества, расширением коммуникаций, обострением конкуренции на всех рынках предъявляет растущие требования к профессиональной компетентности и функциональной грамотности каждого человека, и особенно педагога.

Помимо этого необходимо учитывать произошедшие качественные изменения требований и к организации образовательного процесса, поскольку эффективное функционирование в информационной среде невозможно, если педагоги не будут достаточно подготовлены к работе с новыми ИКТ.

Таким образом, возрастающие требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации на поддержку личностно-профессионального развития педагогов, на обеспечение условий для конструктивного преодоления ими профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики.

С позиций системного повышения квалификации профессионализм педагога следует рассматривать как синтез компетенций, включающих в себя предметно-методическую, психолого-педагогическую и ИКТ составляющие. Формированию информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ-компетентности) педагогов уделяется в последнее время пристальное внимание.

Анализ теоретических источников [1–5] позволил сформулировать следующее определение понятия ИКТ-компетентности педагога :

- комплекс качеств личности, обеспечивающих гибкость и готовность личности быстро приспосабливаться к любым изменениям в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования;
- сформированная потребность в использовании средств ИКТ при решении профессиональных задач, базирующаяся на осознанном владении ИКТ и навыками информационного взаимодействия образовательного назначения.

Павлодарским институтом повышения квалификации педагогических кадров осуществляется планомерная работа по повышению квалификации педагогов в области использования ИКТ в своей педагогической деятельности. В частности, с 2000 года проводились курсы по обучению педагогов пользовательским навыкам работы на компьютере (основные понятия об аппаратном и программном обеспечении, интерфейсе операционной системы Windows, основы работы с программным пакетом Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), а также принципы работы в глобальной сети Интернет) и последующей адаптации базовых знаний для возможности решения различных практико-ориентированных задач. По мере совершенствования технических параметров персонального компьютера, с появлением интерактивных досок

возникла необходимость изменения тематики курсовых занятий. В настоящее время, в период обучения на курсах повышения квалификации акцент делается не столько на приобретение педагогами пользовательских навыков работы с компьютером, сколько на знакомство с принципами использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе. С этих позиций обязательным компонентом курсовой подготовки является проектная деятельность по моделированию уроков с мультимедийной поддержкой [6]. Тем не менее, как показывают исследования, вследствие того, что внедрение ИКТ требует значительной трансформации учебного процесса и перестройки работы педагога, их использование остается делом немногочисленных энтузиастов. Вышесказанное подтверждается результатами анкетирования педагогов (самооценка ИКТ-компетентности и информационно-коммуникационной активности), проводимого в процессе курсовой подготовки в Павлодарском областном институте повышения квалификации педагогических кадров. Анализ анкет показал, что всего 27 % педагогов активно используют ИКТ в своей профессиональной деятельности, тогда как 73 % применяют ИКТ время от времени или не применяют их вообще. Большинство педагогов применяет их только для подготовки учебно-методических материалов средствами текстового редактора (83 %), поиска дополнительной информации по своему предмету в Интернете (47 %). Самой распространенной по степени использования является программа Microsoft Power Point, хотя возможный спектр программного обеспечения, предназначенного для обучения, далеко не исчерпывается только этой программой. В процессе обучения различным предметам не более 12 % респондентов используют существующие цифровые образовательные ресурсы. Как следствие – низкая эффективность использования средств ИКТ, малое количество электронных продуктов, внедренных в учебный процесс. Все это свидетельствует о невысоком уровне информационно-коммуникационной компетентности педагогов.

В этой связи актуален поиск наиболее результативных средств формирования ИКТ-компетентности педагогов в условиях повышения квалификации. Одной из наиболее перспективных технологий в этом направлении может рассматриваться дистанционное обучение, способствующее формированию ИКТ-компетентности, повышению мотивации педагогов к познанию и использованию дидактических свойств ИКТ и поддерживающее идею непрерывного педагогического образования.

При этом с одной стороны, развивается ИКТ-компетентность педагогов, на практике применяющих полученные ранее знания в области информационных технологий. С другой стороны, специально организованный образовательный процесс, направленный на решение практико-ориентированных задач, учитывающий профессиональные интересы педагогов и их профессиональные затруднения, позволяет в



силу специфических возможностей ИКТ существенно активизировать самообразовательную деятельность педагогов в этом направлении.

В целях практического изучения возможности совершенствования уровня ИКТ-компетентности педагогов, проходящих повышение квалификации в условиях дистанционного обучения, на установочном и итоговом семинарах по разработанным критериям оценивается уровень их ИКТ-подготовленности. В качестве критериев измерения ИКТ-компетентности педагога были определены структурные компоненты: мотивационно-деятельностный, когнитивно-деятельностный и творческо-проектировочный.

По каждому компоненту выделены три уровня интенсивности развития (низкий, средний, высокий). Для каждого структурного компонента определены сущностные характеристики.

*Мотивационно-ценностный компонент.* Низкий уровень предполагает отсутствие или неустойчивый интерес у педагога в повышении квалификации в сфере ИКТ, отсутствие интереса в дальнейшем использовании ИКТ в педагогической деятельности.

Средний уровень предполагает наличие у педагога устойчивого интереса в повышении квалификации в области ИКТ, неосознанный интерес педагога в дальнейшем применении ИКТ в педагогической деятельности.

На высоком уровне наблюдается устойчивая позиция педагога как в отношении необходимости развития своего уровня ИКТ-компетентности, так и в дальнейшем использовании ИКТ в педагогической деятельности.

*Когнитивно-деятельностный компонент.* Низкий уровень соответствует наличию у педагога знаний элементарных основ функционирования компьютера, владение основными приемами работы в операционной системе. Ограниченный и поверхностный характер знаний и умений в области образовательных возможностей ИКТ. Решение типовых задач педагогической деятельности с использованием ИКТ (подготовка учебно-методических материалов, наглядных средств, отчетной документации), для которых у педагога имеются четко разработанные инструкции или методические рекомендации (задана цель, описана ситуация и прилагаются действия по её решению) использования в данных задачах образовательных возможностей ИКТ. На среднем уровне знания служат педагогу ориентиром в определении дальнейшего направления деятельности. Свободное применение ИКТ для подготовки учебно-методических материалов, наглядных средств, отчетной документации; в проведении занятий, внеклассной деятельности; решение задач с использованием средств ИКТ, в которых задана цель, но неясна ситуация (нестандартные задачи). При этом он уточняет ситуацию и применяет усвоенные знания, умения для решения задачи. На высоком уровне у педагога имеются систематизированные и глубокие знания в области применения ИКТ в профессиональной деятельности. Педагог использует ИКТ при решении

широкого круга педагогических задач (подготовка учебно-методических материалов, наглядных средств, отчетной документации; проведение занятий, внеклассная работа, самообразование и повышение квалификации, обмен педагогическим опытом и т. д.) на своё усмотрение. Самостоятельно разрабатывает методические аспекты по применению ИКТ в той или иной педагогической задаче (исследовательская и изобретательская деятельность).

*Творческо-проектировочный компонент.* Низкий уровень: неспособность педагога объективно оценить свой уровень ИКТ-компетентности, спроектировать пути его повышения.

Средний уровень: способность педагога оценить свой уровень ИКТ-компетентности, наличие затруднений педагога в определении круга ИКТ, необходимых ему для применения в педагогической деятельности, а также затруднения в условиях повышения уровня ИКТ-компетентности.

Высокий уровень: способность педагога объективно оценить свой уровень ИКТ-компетентности, спроектировать пути его повышения. Отсутствие затруднений в определении круга ИКТ, необходимых педагогу для применения их в педагогической деятельности.

В таблице 1 приведены результаты диагностики уровней ИКТ-компетентности педагогов до начала обучения и на момент его окончания, которые показывают недостаточный уровень сформированности структурных компонентов ИКТ-компетентности на начало обучения. Вместе с тем, большинство педагогов мотивированно на повышение своего уровня информационно-коммуникационной компетентности и использование ИКТ в педагогической деятельности, что свидетельствует об их потенциальной готовности к обучению.

Таблица 1 – Уровень сформированности компонентов ИКТ-компетентности педагогов

Компонент	Уровень сформированности, кол-во учителей, %					
	до начала обучения			на момент его окончания		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационно-ценностный	29,6	50	20,4	4,6	20,4	75
Когнитивно-деятельностный	84,1	15,9	0	13,6	56,8	29,6
Творческо-проектировочный	90,9	9,1	0	2,2	68,2	29,6

Следует заметить, что после окончания обучения изменения произошли во всех трех компонентах, а значит, и в информационно-коммуникационной компетентности в целом. Данное обстоятельство связано с внутренней мотивацией педагогов к использованию средств ИКТ в своей деятельности,

усвоением большого объема информации, умением проектировать пути повышения своего уровня информационно-коммуникационной компетентности.

Обработка полученных по окончании обучения результатов уровней сформированности компонентов ИКТ-компетентности педагогов с помощью методов математической статистики позволила определить их статистически значимыми.

Таким образом, количественная математическая и статистическая обработка результатов позволяет судить о том, что формирование ИКТ-компетентности педагогов в процессе дистанционного обучения дает более высокие результаты.

Кроме этого следует подчеркнуть, что возросла и частота использования педагогами ИКТ в повседневной профессиональной деятельности. Повышение квалификации в условиях дистанционного обучения способствовало сокращению количества педагогов, имеющих недостаточные навыки работы с компьютером. Произошло значительное уменьшение категории педагогов, считающих невозможным полноценно применять ИКТ в профессиональной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Туймебаев, Ж. К.** Образование и наука. Энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редактор Ж. К. Туймебаев; редкол. : А. Е. Абылкасимова, И. Б. Бекбоев, М. В. Рыжаков, Н. Б. Калабаев, С. Ж. Пралиев, Г. М. Мутанов, Г. М. Кусаинов. – Алматы, 2008. – 448 с. – 500 экз. – ISBN 9965-34-878-2.

2 **Лебедева, М. Б.** Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? [Текст] : научно-методический журнал / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100. – ISBN 0234-0453.

3 **Горбунова, Л. Н.** Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающаяся система [Текст] : научно-методический журнал / Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов // Педагогическая информатика. – 2004. – № 3. – С. 3. – ISSN 2070-9013.

4 **Роберт, И. В.** Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования : монография [Текст] / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с. Издание стереотипное.

5 **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64. – ISBN 0130-6928.

6 **Заречная, О. П.** Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов в процессе повышения квалификации [Текст] // О. П. Заречная, В. А. Криворучко / Сборник материалов Международной

научно-практической конференции «Образование для устойчивого развития : методологические основы внедрения ИКТ в учебный процесс как условие качественного образования». – Алматы, 2010. – С. 97–102. – ISBN 978-601-275-025-6.

\*Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова;  
\*\*Институт повышения квалификации педагогических работников по Павлодарской области, г. Павлодар.  
Материал поступил в редакцию 15.12.12.

*В. А. Криворучко\*, Н. Н. Шпигар\*\**

**Қашықтықтан оқыту шарттарында біліктілікті арттыру үрдісінде педагогтардың ақпараттық-коммуникациялық құзырлылықтарын қалыптастыру**

\*С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті;  
\*\*Павлодар облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты, Павлодар қ.  
Материал 15.12.12 редакцияға түсті.

*V. A. Krivoruchko\*, N. N. Shpigar\*\**

**Formation of information and communication competence of teachers in the course of professional development in the conditions of distance learning**

\*Pavlodar State University named after S. Toraiyrov;  
\*\*Institute of professional development of Pavlodar oblast pedagogic staff, Pavlodar.  
Material received on 15.12.12.

*Мақалада «Педагогтың АКТ-құзыреттілігін» түсінігін анықтауға түрлі тұрғыдан келуі талданады. Біліктілікті арттыру жағдайында педагогтардың АКТ-құзыреттіліктерін қалыптастырудың неғұрлым нәтижелі құралдарын іздеуге байланысты мәселелер қарастырылады.*

*In the article the different approaches to the definition of the notion «ICT-competence of teacher» are analysed. The questions connected with the search of the most resultative means of formation of ICT-competence of teachers in the conditions of increasing of professional skills are considered.*

**A. Murphy**

## QUALIFICATIONS FRAMEWORKS AROUND THE WORLD IN 2012 : TYPES, STAGES AND WAVES

*This article offers a tentative analysis of national qualifications frameworks development around the world. It summarises the stages of development of those frameworks and identifies three development 'waves'. It then offer continua of framework development features which can be used for comparative analysis over time.*

### Introduction

The growth of national, sectoral and regional qualifications frameworks is a significant phenomenon of the first decade of the twenty first century. It is true that occupational sectors across the globe had been variously regulating their own qualifications for decades before that, and that in many instances there was mutual recognition of qualifications both for occupational trades and for regulated professions. What is quite different in the new waves of qualifications frameworks development though are agendas that go beyond mobility and mutual recognition towards economic competitiveness and structural reform of universities. The main driving force behind the Bologna Framework for an European Higher Education Area (EHEA) is a sense of urgent concern that Europe may be losing its competitive advantage over new economic areas in Asia, the Middle East, the US, Australia and South America [1]. Making Europe the leader in a global knowledge economy is really at the heart of the Bologna Process. To make this happen it is considered that reform of higher education is essential. Thus the introduction of a trusted qualifications framework which assures the value of those qualifications is considered essential. Within this meta-movement at higher education level are parallel development with regard to National Qualifications Frameworks and sectoral/professional frameworks, not only in Europe but around the world.

### The growth of qualifications regions

So, where in the world are there regional developments for common frameworks of qualifications? The map below produced by the European Training Foundation and EQF Newsletter in 2012 offers a visual overview of global geographic regions where there currently are efforts at zones of mutual recognition. While the maps are a useful starting point for discussion they are somewhat over-simplified because they mask the vast differences in regions between types of qualifications and among stages of development of those frameworks.



Picture 1 – The EQF and Qualifications Frameworks Worldwide

### Stages of framework development around the world

It is useful to list countries in different geographic regions by categorising their stage of national qualifications framework development, as in the tables below produced in 2010 by the International Labour Organisation. From this table we can see more clearly which countries have completed their national frameworks, which are in development, which are actively planning, which are still considering, and which are opting for competence frameworks only and not for full qualifications frameworks.

Table 1

	National Qualifications Framework established	Now developing and implementing	Planning/ designing	Considering for the near future	Competence framework only
1	2	3	4	5	6
<b>Europe and Central Asia</b>	England, Ireland, France, Malta, Northern Ireland, Romania, Scotland, Wales	Albania, Belgium, Flanders, Bosnia, Czech Republic, Estonia, Georgia, Turkey, Kosovo, Lithuania, Montenegro, Portugal, Slovenia	Andorra, Armenia, Austria, Belgium, Croatia, Cyprus, Denmark, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Italy, Norway, Poland, Russian Federation, Serbia, Slovak Republic, Spain	Azerbaijan, Bulgaria, <b>Kazakhstan</b> , Kyrgyzstan, Latvia, Luxembourg, Macedonia, Switzerland, Ukraine, Uzbekistan	

	National Qualifications Framework established	Now developing and implementing	Planning/ designing	Considering for the near future	Competence framework only
1	2	3	4	5	6
Middle East & North Africa		Tunisia	Algeria, Egypt, Jordan, Morocco, United Arab Emirates	Iraq	
<i>Sub-Sahara Africa</i>	Botswana, Mauritius, Namibia, South Africa	Lesotho, Seychelles	Angola, Ethiopia, Kenya, Nigeria, Rwanda, Zambia	DRC, Ghana, Madagascar, Malawi, Mozambique, Swaziland, Tanzania, Uganda, Zimbabwe	
<i>Americas &amp; the Caribbean</i>	OECS	Barbados, Canada, Honduras, Jamaica, Trinidad and Tobago	Antigua and Bermuda, Chile, Colombia, Grenada, Guyana		Brazil, Costa Rica, Dominican Republic, El Salvador, Guatemala, Mexico, Nicaragua, Panama
<i>Asia (South &amp; East) &amp; Pacific</i>	Australia, Hong Kong, SAR, Samoa, Malaysia, New Zealand, Philippines, Singapore, Sri Lanka, Vanuatu	China, Fiji, Maldives, Pacific Islands, Pacific Islands, Papua New Guinea, Tonga, Thailand, Vietnam	Bangladesh, India, Pakistan	Afghanistan, Bhutan, Laos, China, Brunei, Cambodia, Japan, Macau, Mongolia, Nepal, Republic of Korea	

What is surprising from the table, perhaps, is the relatively small number of European countries which have fully completed their national frameworks despite the popularity of the Bologna three cycle framework for the university sector. This might suggest that the university reform agenda is much more powerful than a lifelong learning agenda or sectoral framework agenda.

#### **‘Waves’ of national qualifications frameworks?**

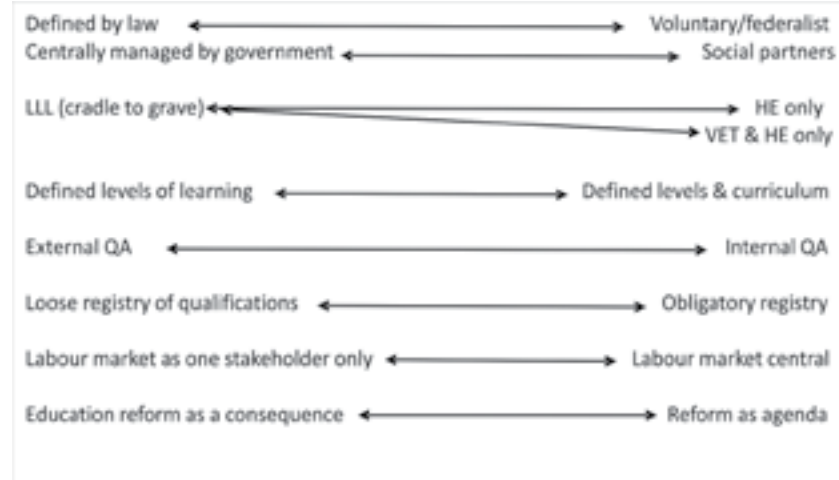
So, is it possible at this stage to say that there are identifiable ‘waves’ of national qualifications frameworks (NQFs) development over the last decade?

Analysts would argue that it is possible to isolate features which could be organised into ‘waves’ as in the table below. The first wave happened before the Council of Europe’s Bologna Process started, before the Dublin Descriptors were agreed and before the EU’s European Qualifications Framework emerged [2]. These

NQFs were developed for local needs, were incremental and were largely voluntary. The second wave frameworks have more-or-less the same features but were more deliberately reformist and have a definite human capital agenda at the core. The third wave is likely to learn from the others and perhaps be more uniform and technicist with a more labour-market orientation. The fourth wave, when it arrives, is likely to be more quality conscious, even more technicist and more uniform. Unless, of course, there comes the time when local interests resist globalization!

Table 2

<b>First wave: Generally pre-Bologna, pre-Dublin Descriptors, pre-EQF</b>	<b>Second wave Generally with Bologna and EQF as backdrop</b>	<b>Third wave Current developments</b>	<b>4<sup>th</sup> wave?</b>
1	2	3	4
NQF developed from internal/ national perspective  To bring order to complex systems and sub-systems  Consultative, incremental, cumulative and experimental  Voluntary	Learned from 1 <sup>st</sup> wave  Still internally and locally driven  International and global aspects considered  Reform agenda  Becoming a social constructivist model  Move to human capital/market model	Internal developments still important  More conscious of meta-frameworks  More conscious of strengths and weaknesses of meta-framework technologies  Construction of NQF as education reform tool  More human capital oriented  More uniform	



Picture 2 – CONTINUUM of Qualifications Framework Features

### Features of qualifications frameworks within waves?

So, is it reasonable at this stage to compare national qualifications frameworks and to plot their features on a continuum of relative opposites? Using an eight feature matrix, as below, it would be an interesting exercise to plot the first, second and third wave frameworks along the continua. What might emerge are regional patterns, or ideological patterns, or indeed patterns which illustrate a growing role for labour market interests, for instance. It might also be interesting to plot each framework over time to establish if early expectations and promises are fulfilled and if significant changes of ideology occur at any stage. It will also be interesting to watch if the university sector – the original focus of Bologna – remains at the centre of qualifications frameworks or if they become just one element in a wider agenda driven by motives other than the original set.

## LIST OF REFERENCES

1 The implementation and impact of national qualifications frameworks : report of a study in 16 countries / Stephanie Allais; International Labour Office, Skills and Employability Department. – Geneva : ILO, 2010. – 123 p. – ISBN : 9789221241195.

2 Qualification Frameworks from Concept to Implementation [Text] : Report / European Training Foundation Community of Practice on Qualifications. – Luxembourg, 2012. – 72 p. – ISBN 978-92-9157-602-9.

Dublin institute of Technology, Dublin, Ireland.

The material received on 15.11.12.

*А. Мерфи*

**2012 жылғы дүниежүзілік кәсіптік сипаттамасы: түрі, деңгейі және бағыттары**

Дублин Технологиялық Институт, Дублин қ., Ирландия.

Материал 15.11.12 редакцияға түсті.

*А. Мерфи*

**Мировые квалификационные характеристики в 2012 году: типы, стадии и направления**

Дублинский Технологический Институт, Дублин, Ирландия.

Материал поступил в редакцию 15.11.12.

*Берілген мақалада әлемдегі біліктілік сипаттамалар жүйесі ұлттық дамуының алдын ала талдауын ұсынады. Мұндай дамудың үш «толқыны» бөлетін құрылымдардың даму кезеңдері қысқа сипаттамасы берілген. Кейінгі уақыт ағынымен бірге салыстырмалы талдау үшін қолданылатын даму мүмкіндіктерінің бірізді шекаралары ұсынылады.*

*В статье предлагается предварительный анализ национального развития системы квалификационных характеристик во всем мире. В нем кратко описаны этапы развития этих структур, в которых выделяются три «волны» развития. Далее предлагаются последующие рамки развития возможностей, которые могут быть использованы для сравнительного анализа с течением времени.*

**С. М. Омирбаев**

## **МОДУЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

*В данной статье рассматриваются сущность, особенности и принципы формирования модульных образовательных программ.*

В казахстанских вузах успешно внедрена кредитная система обучения. Об этом свидетельствуют созданные правовые и организационные предпосылки. В частности, утверждены Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения; действующие государственные общеобязательные стандарты высшего образования основаны на параметрах кредитной системы обучения; сформирован понятийный аппарат и инструментарий кредитной системы обучения; Министерством образования и науки Республики Казахстан проведены серия обучающих семинаров по вопросам внедрения кредитной системы обучения в вузах.

В связи с этим можно утверждать, что в вопросах кредитной системы обучения мы достигли определенных успехов и общего понимания.

Относительно новым, вместе с тем и сложным, для отечественных вузов является формирование модульных образовательных программ. Обусловлено это тем, что на республиканском уровне модульные образовательные программы еще не получили широкого обсуждения, не выработаны их принципы, отсутствуют четкие нормативные рекомендации и требования к ним. Иначе говоря, понятие модуля в образовании наименее методически разработано и, быть может поэтому, наиболее сложно для понимания. С организационно-правовой точки зрения модульные образовательные программы, порядок их формирования регламентируются Правилами организации учебного процесса по кредитной технологии обучения, утвержденными приказом МОН РК № 152 от 20 апреля 2011 г. Другие нормативные документы, имеющие методический и инструктивный характер, отсутствуют.

Между тем, модульное обучение, модульная структура образовательных программ, наряду с компетентностным подходом и кредитной системой обучения – ECTS, является одним из важных принципов Болонской декларации, к которой Казахстан, как известно, присоединился в 2010 году.

Международная практика свидетельствует, что наиболее результативными являются те образовательные программы, которые построены одновременно на

всех трех указанных принципах. И только при взаимоувязанном применении этих трех элементов (компетенции – модули – кредиты) можно говорить о полном внедрении инновационных технологии обучения в образовательной деятельности. Именно использование модулей в построении образовательных программ потребует в ближайшем будущем от академического сообщества высшей школы наиболее трудной адаптации, связанной с изменением структуры образовательных программ и подходов к процессу обучения.

Модульный принцип построения образовательных программ наряду с кредитной системой обучения, играет важную роль в индивидуализации образовательной траектории студента, обеспечении международной академической мобильности в рамках интеграционных процессов, происходящих в мире.

Сегодня понятие «модуль в образовании» имеет разный смысл и различную интерпретацию.

Мы будем говорить о модулях образовательных программ и модулях учебных дисциплин. При этом заметим, что это взаимосвязанные явления, которые имеют ряд общих свойств.

Во-первых, это логическая завершенность и, как следствие, относительная обособленность содержания обучения модуля от остального учебного материала.

Во-вторых, это детально разработанное методическое обеспечение, адресованное и студенту, и преподавателю. Оно включает четко сформулированные (и для преподавателя, и для студента) цели обучения (планируемые результаты обучения), логическую схему, показывающую место модуля в дисциплине и/или образовательной программе, логическую схему изучения модуля, учебные материалы, необходимые для освоения модуля (включая задания для самоконтроля), ясную, документированную процедуру контроля усвоения содержания обучения, включенного в модуль. Можно сказать, что каждый модуль должен быть поддержан собственным учебно-методическим комплексом.

В-третьих, это заменяемость, что, в принципе, не является обязательным. Но согласно модульному принципу учебную дисциплину и образовательную программу целесообразно составлять из инвариантной части (модулей для обязательного изучения) и вариативных, заменяемых модулей. Ими можно варьировать глубину и направленность обучения, оперативно реагируя на потребности студентов, работодателей, рынка труда. Кстати, в этом имеется общность между кредитной системой обучения и модульным принципом образовательных программ, то есть все дисциплины в образовательной программе подразделяются на три группы : группа А – обязательные дисциплины, которые изучаются в строго заданной последовательности; группа В – обязательные дисциплины, которые изучаются в произвольной

последовательности; группа С – дисциплины по выбору, изучаемые в любом академическом периоде.

Взаимообусловленность компетентностного подхода и модульного принципа обучения обусловлена тем, что модуль ориентирован на достижение определённого запланированного результата обучения, то есть компетентности. При этом модули на основе содержательного единства дисциплин могут быть построены по «горизонтальной» или по «вертикальной» схеме.

В «горизонтальном» модуле все составляющие дисциплины вносят приблизительно равный и относительно независимый вклад в образовательный результат; их можно изучать параллельно, последовательность изучения жёстко не задана.

В «вертикальный» модуль включают последовательно изучаемые дисциплины, нацеленные на достижение определённого образовательного результата, от фундаментальных и общих профессиональных до специальных узкоприкладных.

Следует отметить, что модули открывают возможность гибкого варьирования направленности образовательной программы, оперативного реагирования на существенные интересы главных участников образовательного процесса – студентов, а через них – и на запросы работодателей, т. е. рынка труда.

Модульное обучение – способ организации учебного процесса на основе модульного построения образовательной программы, учебного плана и учебных дисциплин. При этом для достижения большей эффективности результатов обучения важно соблюдать комплексный подход, то есть по модульному принципу должны быть сформированы как сами образовательные программы, так и учебные планы и учебные дисциплины. Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические модули, содержание и объём которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся. Сочетание модулей должно обеспечивать необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого конкретного учебного материала для обучения (и самостоятельного изучения) определенной категории обучающихся и реализации специальных дидактических и профессиональных целей.

Изучение зарубежной научно-педагогической мысли свидетельствует, что модульное обучение зародилось еще в начале 70-х годов XX века.

Один из основателей модульного обучения Дж. Рассел, определяет модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий (1971). По мнению Б. и М. Гольдшмид, модуль – автономная, независимая единица

в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей (1972). Г. Оуэнс интерпретирует модуль как обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие (1975).

Современный исследователь П. А. Юцявичене определяет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [2].

В. В. Карпов и М. Н. Катханов применительно к профессиональному образованию считают, что «модуль – организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера» [3, с. 70]. При этом интересен подход авторов, что «в модуль могут входить подмодули по признаку его методического формирования. При междисциплинарном подходе учебные дисциплины и даже отдельные разделы и темы в них рассматриваются как части определенных ступеней иерархии профессиональной подготовки. Каждая ступень иерархии может содержать ряд междисциплинарных модулей, которые носят индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по специальности и объединены единым требованием к уровню сформированного результата подготовки в соответствии с трехуровневой психолого-профессиональной иерархией :

– модули общенаучной подготовки объединяются по признаку преимущественного формирования аналитико-синтетического уровня – профессиональной подготовки;

– модули, где конечным результатом является формирование общеинженерных умений и знаний – алгоритмического уровня;

– модули, где завершением являются специальные дисциплины – творческого интеллектуального уровня» [3, с. 70].

Обобщая анализ определений понятия «модуль» сформулируем следующее его определение : под «модулем» в системе образования будем понимать самостоятельную учебную единицу знаний, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением.

Анализ различных источников показывает, что наиболее часто в качестве модуля на практике рассматривают :

– пакет учебного материала, охватывающего одну концептуальную единицу;  
 – учебную единицу, как блок информации, включающий в себя логически завершенную одну, две или более единиц учебного материала, в рамках одной учебной дисциплины; разделы учебной дисциплины;

– организационно-методическую междисциплинарную структуру учебного материала, представляющую набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности;

– совокупность учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности (или специализации) в процессе модульного обучения – «modular instruction» в рамках требований квалификационной характеристики;

– совокупность логически завершенных различных учебных дисциплин (полидисциплинарный модуль) или близкое к данному пониманию модуля, определение модуля образовательной программы, – совокупность всех видов учебной работы, имеющих внутреннюю логику и формирующая определенную компетенцию (или группу родственных компетенций).

– совокупность учебных дисциплин родственного содержания (содержательное единство);

– совокупность учебных дисциплин, объединенных на базе их логической и методической связи в учебный цикл, изучаемых одновременно, параллельно в одном академическом периоде;

– семестровая дисциплина – часть двух и более семестровой дисциплины учебного плана (монодисциплинарный модуль); родственным понятием можно считать – курсовой модуль, как часть модуля образовательной программы. Для каждого курсового модуля необходимо формулировать конкретные результаты обучения, подлежащие оценке.

Эти методические подходы нашли свое правовое закрепление в вышеназванных Правилах организации учебного процесса по кредитной технологии обучения, в соответствии с которыми в модульных образовательных программах модули подразделяются на следующие виды:

1) общие обязательные модули – циклы базовых дисциплин, формирующих общие компетенции, напрямую не связанные со специальностью;

2) обязательные модули по специальности – циклы базовых и профилирующих дисциплин, составляющие основу специальности и направленные на формирование профессиональных компетенций;

3) модули по выбору для определенной специальности – циклы дисциплин по индивидуальному профилированию, направленные на формирование возможных компетенций в рамках специальности;

4) модули по выбору, выходящие за рамки квалификации – циклы дисциплин, не относящиеся к специальности и направленные на

формирование дополнительных компетенций (информационные технологии, иностранные языки).

Допускается, что один модуль может состоять из одной или нескольких дисциплин.

Модуль может формироваться из:

1) больших по объему (3 и более кредитов Республики Казахстан или 5 и более кредитов ECTS) и завершенных по времени и содержанию дисциплин;

2) небольшого объема и взаимно дополняющих друг друга дисциплин;

3) нескольких родственных, смежных дисциплин (далее – составные компоненты), которые обеспечивают преемственность учебной программы и представляют различные уровни одной дисциплины. Смежные дисциплины обеспечивают междисциплинарность модуля и направлены на формирование широкого спектра необходимых компетенций, выходящих за рамки одного модуля.

Все виды практики и дипломные работы представляют собой отдельные модули.

Правилами установлено, что описание модуля должно включать следующие компоненты:

1) название модуля и шифр;

2) ответственный за модуль;

3) тип модуля (общий обязательный модуль/обязательный модуль по специализации, модуль по выбору);

4) уровень модуля (BA/MA/PhD);

5) количество часов в неделю;

6) количество кредитов;

7) форма обучения;

8) семестр;

9) количество обучающихся (минимальное/максимальное количество);

10) пререквизиты модуля;

11) содержание модуля (описать содержание модуля);

12) результаты обучения (сформулировать в виде предметных и надпредметных компетенций);

13) форма итогового контроля;

14) условия для получения кредитов (выполнение всех видов работ, предусмотренных модулем, положительная оценка за экзамен);

15) продолжительность модуля (один семестр или два семестра);

16) дата обновления.

Следует отметить, что модульное обучение реализует модульную образовательную программу, включающую модульный учебный план (на практике, иначе говорят, блочный учебный план) и комплект модульных программ учебных дисциплин.

Модульный учебный план представляет собой модель содержания образования и для любого уровня профессионального образования



состоит из образовательных блоков (гуманитарного, естественнонаучного, общетехнического, профессионального), которые структурируются на дисциплины профессионально-обязательные, дисциплины по выбору и факультативные. В основе модульных профессионально-обязательных программ лежат модули, представляющие собой профессионально значимые действия. Для каждой модульной программы учебного предмета составляется пакет обучающих модулей. Обучающий модуль – это совокупность содержания обучения по конкретной модульной единице, системе управления учебными действиями обучаемого, система контроля знаний по конкретному содержанию и методических рекомендаций» [6, с. 28].

Модульное построение учебных дисциплин предполагает разработку модульных программ обучения, которые существенно отличаются от традиционных учебных рабочих программ.

Модульная учебная рабочая программа по дисциплине должна четко регламентировать как аудиторную, так и самостоятельную части освоения материала и призвана освободить преподавателя от чисто информационных функций. Модульная программа разрабатывается по определенной схеме и включает в себя :

- полный перечень учебных целей и задач;
- требования к подготовленности (компетенциям) студентов перед началом и по окончании освоения дисциплины (пререквизиты и постреквизиты);
- характеристики каждого модуля дисциплины (перечень модульных единиц с их кратким содержанием, тезисы лекций, планы семинарских и лабораторно-практических занятий, тематику контролируемых самостоятельных работ, творческих заданий, график выполнения и сдачи заданий);
- краткую организационно-методическую характеристику (основные формы и методы обучения и контроля учебных достижений, политика преподавания);
- систему оценки результатов обучения (в т. ч. накопления оценок).

Модульная организация дисциплины предполагает включение от 2–х до 4–х модулей, имея ввиду, что каждая учебная дисциплина изучается в одном академическом периоде и завершается итоговым контролем в форме экзамена. Возможный объем одного модуля, как части учебной дисциплины, рекомендуется устанавливать в диапазоне 8–16 часов аудиторной нагрузки и соответствующее количество часов самостоятельной работы, в зависимости от объема и структуры дисциплины.

Основными принципами модульного обучения являются :

1. Системный подход к построению структуры образовательных программ, конкретной дисциплины и определению их содержания.
2. Структурирование знаний на обособленные элементы и ясно выраженный подход сотрудничества обучающихся и обучающихся.

3. Обеспечение методически правильного согласования всех видов учебных занятий внутри каждого модуля и между ними.

4. Гибкость структуры построения модульного курса и самих образовательных программ.

5. Эффективный контроль знаний студентов, рассредоточение по семестру контрольных мероприятий.

6. Возможность реализации методических принципов развивающего обучения, при которых создаются предпосылки для творческой деятельности студентов.

Однако существующая нормативно-правовая база не позволяет полностью реализовать в образовательной практике все эти принципы.

Не нашел своей реализации компетентный подход построения модульных образовательных программ. При этом противоречивость положений Правил состоит в том, что результаты обучения описываются только в форме знаний, умений и навыков, которые обучающиеся демонстрируют по окончании модуля, а компетенции отсутствуют. В тоже время при разработке содержания модулей планируются ожидаемые результаты обучения. Еще одно противоречие заключается в том, что в соответствии с Правилами продолжительность одного модуля составляет не менее одного академического периода. При этом допускается, что большие по объему модули могут продолжаться в течение одного учебного года, но не более. Тогда как согласно кредитной технологии обучения каждая учебная дисциплина изучается только в одном академическом периоде.

Нам представляется, что, прежде всего, необходимо выработать методологические и методические подходы к формированию модульных образовательных программ и на этой основе разработать организационно-правовые основы их внедрения в учебный процесс.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Правила организации учебного процесса при кредитной технологии обучения, утвержденные приказом Министра образования и науки Республики Казахстан № 152 от 20 апреля 2011 г.

2 **Юцявичене, П. А.** Теоретические основы модульного обучения : Дис. д–ра пед. наук. – Вильнюс, 1990.

3 **Карпов, В. В., Катханов, М. Н.** Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М. ; СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 141 с.

4 Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. –М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

5 **Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М., Шибанова, Г. Н.** Управление образовательными процессами. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

6 **Ермоленко, В. А., Данькин, С. Е.** Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. – М. : ЦПНО ИТОП РАО, 2002. – 162 с.

7 **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М., Высшее образование сегодня. № 5. 2003. – С. 34–42.

8 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : АПКИПРО, 2002. – 24 с.

9 Материалы к совместному заседанию расширенного Президиума УМО по классическому университетскому образованию и съезда АКУР 26 ноября 2010 года, МГУ имени М. В. Ломоносова

10 **Васенёв, Ю. Б.** Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения. СПб., 2007.

11 **Ерунов, В. П.** Оценочно-критериальная система учебного процесса в вузе. Оренбург, 2002.

12 **Касевич, В. Б. и др.** Болонский процесс. 2–е изд., испр. и доп. СПб., 2006.

Павлодарский государственный университет  
имени С. Торайгырова, г. Павлодар.  
Материал поступил в редакцию 20. 12. 12.

*С. М. Өмірбаев*

**Модульдік білім беру бағдарламалары : мәні, ерекшелігі және қалыптасу принципі**

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

*S. M. Omirbayev*

**Modular educational programs : the essence, features and formation principles**

Pavlodar State University named after S. Toraiyrov, Pavlodar.  
Material received on 20.12.12.

*Берілген мақалада білім беру бағдарламалары : мәні, ерекшелігі және құрылу принциптерін қарастырылған.*

*The essence, features and principles of formation of the modular educational programs have been reviewed in the article.*

UDC 616.89-008.484.3-053.2

**R. Ptacek\*, O. Kolyukh\*\*, A. Zhunusova\*\***

## **ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER, GROWTH AND OBESITY**

*Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most commonly diagnosed childhood psychiatric disorders and constitute a group of developmental disorders, which are characterized by inadequate level of attention, excessive activity and impulsivity. In connection with neurological and endocrinological changes, children with ADHD can show also changes in growth and development without consequence to the medication.*

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most commonly diagnosed childhood psychiatric disorders and constitute a group of developmental disorders, which are characterized by inadequate level of attention, excessive activity and impulsivity. It is also a developmental disorder with a probable strong genetical binding.

ADHD is manifested in every part of children's behavior. Biochemical, endocrinological, neurological and even neuroanatomical changes appear in children with ADHD often. In this connection and according to current studies children with ADHD show a probable changes in growth and development. ADHD is claimed to be disorder with multiple symptomatology and heterogenous ethiology as some other developmental disorders i. e. autism. Specific changes in brain development of ADHD children may be caused by disorder itself or it can be caused by other non-related factors.

Changes in growth and development in non-medicated children with ADHD are the aim of this paper. There are very few studies on this topic. The results of these studies are very different and methodics is usually heterogenous and insufficient. Some of the studies describe changes in growth and habitus, other studies contradict that. Many studies are done on changes in growth only associated with medical treatment of children ADHD. However changes in development and growth can be a manifestation of the disorder itself.

The aim of this background research was to compare studies worked on the theme growth and development in children with ADHD, without consequence to the medication. The aim was to compare the results of these studies, point to potential insufficiency in methodics and according to these findings suggest a recommended progress in following studies and also in clinical practise.

Most of the studies examine possible differences in BMI between children with ADHD and children without ADHD. As the prevalence of childhood obesity

increases, identifying groups of children who are at increased risk of overweight is important. Therefore some studies estimated the prevalence of overweight in children and adolescents in relation to attention-deficit/hyperactivity disorder. According to other studies obesity and ADHD demonstrate significant comorbidity.

Some research has been conducted to examine the prevalence of obesity in children with developmental disabilities, particularly in individuals with Down syndrome and Prader-Willi syndrome who are reported to have a higher prevalence of overweight than in the general population. However, a few studies have been undertaken to assess the prevalence of overweight in children with other developmental disorders, such as attention deficit hyperactivity disorder. It is considered that many symptoms of ADHD can be manifested by children with other mental or somatic disorders or in some cases the symptoms or the disorder itself can be reaction to traumatic events and show similarity with other traumatic phenomena i. e. dissociation.

The literature on obesity in children with ADHD is sparse. Historically, inquiries into weight status of children with ADHD have focused on the potential for growth suppression associated with the use of stimulant medication.

One of the first researches of its kind was specialized on growth in children with ADHD. It was done by McGee et al. [1]. This study included groups of seven-year-old boys (identified as hyperactive-only, aggressive-hyperactive, aggressive-only and non-aggressive/non-hyperactive). Anthropometric data were collected on these groups. Measures included: stature, weight, skeletal maturity, mid-upper arm circumference, triceps and subscapular fatfolds and body-mass index. The hypothesis that hyperactive-only boys would show delayed maturation, as indicated by lower bone-age, was not confirmed. However, these boys had significantly smaller mid-upper arm circumference, triceps fatfold and body-mass index than the other groups. The results suggest that body leanness may discriminate 'pure' hyperactive boys from aggressive-hyperactive boys.

Other studies were mainly specialized on only obesity in ADHD children. The study by Holtkamp et al. evaluated a sample of 97 boys with ADHD in Germany. Holtkamp et al. tested the hypothesis that hyperactive boys would have a lower prevalence of obesity than an age-matched healthy male reference population in connection to their increased activity. This study was done during 1999–2001 and included 97 boys with ADHD (according to the DSM-IV) in age 5,5 to 14,5. 56 boys had other behavior disorders. BMI was compared. Contrary to expectations, they found that a significant number of subjects with ADHD had a BMI  $\geq 90^{\text{th}}$  percentile (19.6%) and 7.2% had a BMI  $\geq 97^{\text{th}}$  percentile. BMI was significantly higher than age-adapted reference values of the German population.

In 2002 Altafas realized study on decreasing obesity among ADHD adults. Altafas conducted a chart review of 215 adults seen in a weight control clinic (1 year). A sample of 215 patients (90% of whom were female) was divided in two groups: ADHD (27.4%), symptoms of ADHD but did not meet formal diagnostic

criteria (33.5%), without ADHD (39.1%). All of the patients with ADHD were classified as having the inattentive type of the disorder. An average decrease in ADHD group was 2,6 BMI (kg/m<sup>2</sup>), in group without ADHD was 4 BMI (kg/m<sup>2</sup>). Among men whose BMI was more than 40 the difference was more significant. Of those patients with a BMI  $\geq 40$ , 42.6% had ADHD. Loss in group of men with ADHD was 2,9 BMI (kg/m<sup>2</sup>), without ADHD 7 BMI (kg/m<sup>2</sup>). The authors noted that patients with ADHD were less successful at losing weight than those without ADHD.

Most studies of childhood obesity and psychopathology are cross-sectional or retrospective. The following study was different.

The relations between obesity and psychopathology were monitored by study of Mustillo et al. This study is one of the very few longitudinal studies. Measures of height and weight were taken annually over 8 years in 9–16 years old children, together with annual information about family characteristics and mental health. The children were divided according to psychiatric diagnoses into 7 groups: conduct disorder, oppositional defiant disorder, depressive disorders (including major depression, dysthymia, and depression not otherwise specified), anxiety disorders (including separation anxiety, generalized anxiety disorder, simple phobia, social phobia, agoraphobia, and panic), bulimia, substance abuse, and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Chronic obesity was more common in children from poor and less-educated families, and it had implications for mental health. Psychopathology was most common in the chronically obese group. However there were no significant associations between obesity trajectory membership and bulimia, ADHD, substance use, conduct disorder, or anxiety, controlling for comorbid psychiatric disorders.

Similar research was done by Curtin et al. This retrospective study found and compared predispositions to obesity in group of children with ADHD (98) and in group of children with autism (42). Retrospective chart review of 140 charts of children ages 3–18 years seen between 1992 and 2003 at a tertiary care clinic that specializes in the evaluation and treatment of children with developmental, behavioral, and cognitive disorders. Diagnostic, medical, and demographic information was extracted from the charts: primary diagnoses of ADHD, race/ethnicity, age, gender, height, and weight. Information was also collected on medications. Body mass index (BMI) was calculated from measures of height and weight recorded in the child's chart. BMI above 85<sup>th</sup> percentile was supposed to be the prevalence of at-risk-for-overweight. BMI value above 95<sup>th</sup> percentile was supposed to be obesity. The prevalence appeared highest in the 2–5 year old group, but differences among age groups were not statistically significant. The data of this study suggest that the problem of overweight in children with ADHD. However the prevalence of overweight that is similar to children in the general population.

Swanson et al. analyzed data from over 4400 subjects from 18 studies, Subjects were 6–17 years old and their weight and height were included in the analyses. Average height was on 51<sup>st</sup> percentile, weight on 61<sup>st</sup> percentile. Growth

patterns for children with ADHD were considerably different from current norms. According to these results children are taller and larger than expected at an early age. Age-matched stimulant users are both shorter and lighter than their untreated counterparts, suggesting some stimulant-related growth suppression.

Study by Waring et al. [2] was a cross-sectional analysis of 62 887 children and adolescents aged 5 to 17 years from the 2003–2004 National Survey of Children's Health, a nationally representative sample of children and adolescents in the United States. Attention-deficit disorder/attention-deficit/hyperactivity disorder was determined by response to the question "Has a doctor or health professional ever told you that your child has attention-deficit disorder or attention-deficit/hyperactive disorder, that is, ADD or ADHD?" Children and adolescents were classified as underweight, normal weight, at risk of overweight, or overweight according to BMI for age and gender. After adjustment for age, gender, race/ethnicity, socioeconomic status, and depression/anxiety, children and adolescents with attention-deficit disorder/attention-deficit/hyperactivity disorder not currently using medication had 1.5 times the odds of being overweight.

Hubel et al. investigated a possible association between attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and overweight by measuring weight status and energy expenditure (basal metabolic rate, BMR) in 39 8–14 years ADHD-boys with hyperactivity [3]. Weight and height were measured and BMI values were calculated. BMR was determined by indirect calorimetry. Significant differences were obtained between the ADHD- and the control-group. Both BMI and BMR were higher in the group of ADHD-boys. The authors supposed that impulsive behavior in ADHD-boys with hyperactivity may lead to an increased food intake.

According to the resume of presented studies it is unclear whether children with ADHD show differences in anthropometrics characteristics or in growth generally. The main difference against normal population is usually being founded in BMI factor. Most of the studies which have been done on this topics have mostly methodological insufficiencies. There are even usually not mentioned important factors which can play an important role in changes in development (i. e. complex anthropometrics measurement, craniometry, socio-economical factor, feeding). These findings lead to conclusion that further research reflecting complexity of the problem should be done.

## LIST OF REFERENCES

1 **Agranat-Meged, T., Deitcher, C., Goldzweig, G., Leibenson, L., Stein, M., Galili-Wesstub, E.** Childhood obesity and attention deficit/hyperactivity disorder : a newly described comorbidity in obese hospitalized children [Text] / T. Agranat-Meged, C. Deitcher, G. Goldzweig, L. Leibenson, M. Stein, E. Galili-Wesstub // International Journal of Eating Disorders. – 2005. – P. 357–359.

2 **Bell, A. J., Bhate, M. S.** Prevalence of overweight and obesity in Down syndrome and other mentally handicapped adults living in the community [Text] / A. J. Bell, M. S. Bhate // Journal of Intellectual Disability Research. – 1992. – P. 36.

3 **Bazar, K. A.** Obesity and ADHD may represent different manifestations of a common environmental oversampling syndrome : a model for revealing mechanistic overlap among cognitive, metabolic, and inflammatory disorders [Text] / Bazar K. A., Yun A. J., Lee P. Y., Daniel S. M., Doux J. D. // Med Hypotheses. – 2006. – № 2. – P. 263–269.

\*Charles University, Prague, Czech Republic;

\*\*Pavlodar State University named after S. Toraiyrov, Pavlodar, Kazakhstan.

The material received on 17.12.12.

*Р. Пташек\*, О. А. Колох\*\*, А. Р. Жунусова\*\**

**Гипербелсенділікпен көңіл бөлінуінің тапшылық синдромы, өсуі және семіру**

\*Чарльз Университеті, Прага қ., Чехия;

\*\*С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,

Павлодар қ., Қазақстан.

Материал 17.12.12 редакцияға түсті.

*Р. Пташек\*, О. А. Колох\*\*, А. Р. Жунусова\*\**

**Синдром дефицита внимания с гиперактивностью, рост и ожирение**

\*Университет Чарльза, г. Прага, Чехия;

\*\*ПГУ имени С. Торайғырова, г. Павлодар, Казахстан.

Материал поступил в редакцию 17.12.12.

*Гипербелсенділікпен сүйемелденетін зейіннің жеткіліксіздік синдромы (ГБЗЖС) – ол жиі кездесетін балалар диагноздары және зейіннің жеткіліксіз деңгейі, өте жоғары белсенділік және импульсивтілікпен сипатталатын дамудың бұзылу тобы. Неврологиялық және эндокриндік өзгерістерге байланысты ГБЗЖС балалардың өсу мен даму барысында әртүрлі өзгерістер көрсетулері мүмкін.*

*Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) является одним из наиболее часто встречающихся детских диагнозов и представляет собой группу нарушений развития, которые характеризуются недостаточным уровнем внимания, чрезмерной активностью и импульсивностью. В связи с неврологическими и эндокринными изменениями, дети с СДВГ могут показывать изменения в росте и развитии.*

**Н. Э. Пфейфер, Ж. К. Жанжигитова**

## **ПОНЯТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Данная статья посвящена определению понятия творческого потенциала личности в целом и его анализу в научно-педагогической литературе. Важным в статье является рассмотрение работ выдающихся философов, психологов и педагогов по теме творческого развития юношества. Особое внимание в статье уделено работам К. Юнга, А. Адлера, А. Маслоу, рассматривавшим феномен творчества как потребность самоактуализации и полной реализации своих способностей.*

Анализ творческого потенциала личности может быть продуктивен при описании и определении его природы, исходных теоретических позиций. Это одна из проблем, интерес к которой сохраняется постоянно, а научный уровень разработки определяется степенью развитости отраслей человековедения и практическими потребностями общества. Словосочетание «творческий потенциал» как понятие стало использоваться в научных текстах в 90-е годы. Однако сам феномен творческой сущности человека, проявляющийся в его жизнедеятельности в целом, а также в учебном процессе не мог не отразиться в фундаментальных работах по философии, психологии и педагогике.

Много таланта, ума и энергии вложили в разработку педагогических проблем, связанных с творческим развитием личности, в первую очередь личности ребенка, подростка, выдающиеся педагоги 20-х и 30-х годов : А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев, Н. Я. Брюсова. Опираясь на их опыт, обогащенный полувековым развитием науки об обучении и воспитании детей, лучшие педагоги во главе со «старейшинами» – В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской, М. А. Румер, Г. Л. Рошалем, Н. И. Сац продолжали и продолжают теоретически и практически развивать принцип творческого развития детей и юношества.

Научное направление для исследовательского поиска по поставленной проблеме дают работы философов и психологов (Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Э. Боно, М. Вертгеймер, Г. Гегель, Г. А. Давыдов, Э. В. Ильенков, Б. М. Кедров, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, К. К. Платонов, Л. В. Путляева, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спиркин, А. И. Субетто, А. Ф. Эсаулов, И. С. Якиманская и др.) Этой же цели служат работы таких психологов и педагогов как Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Д. Б. Богоявленская, В. А. Бухвалов, Л. С. Выготский, Б. П. Есипов, М. М. Зиновкина, Е. М. Кабанова-Меллер,

И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, и др. Важную роль в настоящем исследовании сыграли работы по педагогике и психологии высшей школы (В. И. Ананьев, С. И. Архангельский, Б. А. Бенедиктов, С. И. Гессен, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, и др.) [1].

Словари определяют потенциал как открытые возможности в каком-либо отношении. Применительно к творчеству потенциал предполагает существование личностных качеств, обеспечивающих как развитие личности, так и ее внешнее проявление в создании новых социально значимых предметов материальной и духовной культуры.

Творческое начало рождает в учащемся живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя бы то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке – это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал» нет. Становление творческого потенциала личности связывается с природными факторами (имеются в виду задатки индивида, его индивидуальные свойства – темперамент, биогенные потребности, сенсомоторная координация, половые особенности), социальными факторами, способствующими становлению субъектных признаков человека в виде его способностей, характера потребностей, креативных, когнитивных процессов. Данный феномен исследователи трактуют как : интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству (А. М. Матюшкин); социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий, объективной реальности (Е. В. Колесникова); синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности, осуществляемой деятельность творческого характера (И. О. Мартынюк, В. Ф. Овчинников); совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития (Л. М. Москвичева, Г. Л. Пихтовников); характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М. В. Колосова); специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме, требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С. Р. Евинсон); развитое чувство нового, открытость всему новому : как систему знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека; это высокая степень развития мышления, его гибкость, оригинальность, способность быстро

менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Ю. Н. Кулюткин); внутреннюю готовность личности к самореализации в творческой деятельности, что обусловлено на уровне физиологии наличием у каждого человека правого и левого полушарий мозга со специфическим функционированием и обработке информации; на уровне психологии – наличием теоретического понятийного и теоретического образного типов мнения; на уровне педагогики – возможностью развития и саморазвития креативности каждого учащегося (Г. Х. Валеев).

Важным является утверждение о том, что творческий потенциал представляет собой личностное качество, а именно интегральную характеристику личности.

Главное отличие творческой личности представителя глубинной психологии и психоанализа видят в специфической мотивации. Остановимся лишь вкратце на позициях ряда авторов, поскольку эти позиции отражены в многочисленных источниках.

Отличие заключается только в том, какая мотивация лежит в основе творческого поведения. З. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социальноприемлемой форме сексуальная фантазия.

А. Адлер считал творчество способом компенсации комплекса неполноценности. Наибольшее внимание феномену творчества уделил К. Юнг, видевший в нем проявление коллективного бессознательного. Р. Ассаджиоли считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия. Психологи гуманистического направления (Г. Олпорт и А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия; по Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и возможностей.

Как одну из сфер творческой личности, ее аксиологический потенциал (ценностные ориентации, нереализованные возможности и неудовлетворенные пока потребности личности в саморазвитии, самоуважении, самореализации) выделяют В. И. Гинецинский, М. С. Каган, А. В. Кирьякова, В. С. Розов. Потенциальное – это существующее в потенции в скрытом виде и могущее проявиться при известных или определенных условиях. Под понятием «потенциал» ряд исследователей понимают «зону ближайшего развития» – теорию, выдвинутую Л. С. Выготским, полагая, что описываемое понятие в психологическом плане не сводится только к задаткам, в самом общем виде оно указывает также на те «психологические резервы» личности, которые оказались или оказываются в силу ряда причин не использованными, не раскрытыми до конца.

В интерпретации педагогических понятий образцом использования базисного метода могут стать работы В. И. Гинецинского. Сущность метода состоит в следующем: множество элементов описания соотносится с множеством элементов базиса и сводится к основным для описания объекта пространственным, временным, информационным и энергетическим характеристикам. Сфера человека, его личностные жизненные и профессионально значимые ориентации – это именно та ось сознания, которая формирует, пронизывает все жизненные ситуации и существенно влияет на процесс развития личности, ее творческую деятельность.

По мнению М. С. Кагана, человек как индивид, личность и индивидуальность характеризуется 5 видами потенциалов: гносеологическим (что и как она знает), аксиологическим (что и как она ценит), творческим (что и как созидает), коммуникативным (с кем и как общается), художественным (каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет).

В трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других ученых обосновано существование реальных и потенциальных состояний разных структурных компонентов личности, которые могут обеспечить ее мотивационную готовность к решению творческих задач.

Для нашего исследования представляют интерес следующие подходы к определению потенциала. Потенциал – возможность, мощность, характеризующие запас энергии человека, и, как утверждает В. В. Давыдов, личность – это человек, обладающий определенным творческим потенциалом. Подтверждение этому мы находим в исследованиях Ю. Н. Кулюткина. Творчество он рассматривает как процесс достижения результата. Причем это такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенции и способности, и в которых она сама реализуется.

Педагогический подход к проблеме творческого потенциала личности состоит в том, что, будучи гармонично развивающейся системой, личность образует неразложимую динамическую систему, способную оказать колоссальное воздействие на все окружающее, оставаясь при этом автономной.

Личность – это своего рода духовная монада, постоянно открытая всему новому; система знаний, убеждений, на основе которой строится, регулируется деятельность человека, достигается высокая степень развития мышления, его гибкость, не стереотипность и оригинальность, способность быстро изменять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин) [2, 3].

Часто термин «творческий потенциал» употребляется синонимично понятиям «творческая индивидуальность», «личностный потенциал», «креативная личность», «одаренность». Содержательно перечисленные феномены представляют собой набор отдельных качеств личности, активизирующих творческую деятельность. При этом исследователи

единодушны во мнении, что необходимо рассматривать эти качества как целостную совокупность.

Современная ситуация развития человекознания характеризуется акцентуацией проблемы освоения и развития внутреннего мира человека как сферы реализации творческого потенциала, что проявляется в разработке теории самопознания и саморазвития. Первые подходы к проблеме, обеспечивающей становление, развитие и актуализацию творческого потенциала намечаются в разделении этих условий на внешние и внутренние. И тогда может идти речь о внутренней мотивационной сфере, наличии установки на самореализацию, об уровне самосознания, с одной стороны, а с другой, о наличии проблемной ситуации (С. Г. Альтшуллер), зоны неопределенного общения (В. С. Мерлин) и т. д.

Есть направление, рассматривающее творческий потенциал в качестве явления, отражающего феномен человека как неравновесной открытой системы. В этом случае подчеркивается относительная независимость творческого потенциала человека от окружающей среды, непредсказуемость воздействия на человека, в том числе и его ответного жеста.

Анализ литературы показал, что творческий потенциал – не есть нечто неизменное, заданное, всегда узнаваемое, он – качество меняющегося мира человека, имеющее свои сферы и формы, отражающие и обеспечивающие прогрессивный или регрессивный характер развития. Основанием выделения сфер творческого потенциала в исследовании Т. А. Саламатовой является модель человека, разработанная А. Г. Асмоловым, видящего 3 ипостаси человека : индивид, существо биологическое, порождение природы, представляющее, прежде всего, человеческий род как биологический вид; личность – индивид общественный, порождение социума; и индивидуальность как самоосознающая, саморазвивающаяся личность, порождение собственного «Я». В этом случае человек рассматривается как природное, социальное и одновременно «порожденное самим собою» существо. Появляется возможность выделить 3 сферы рассмотрения творческого потенциала человека : сферу индивида, личности, индивидуальности.

Ученые приходят к выводу, что словосочетание «творческий потенциал», обладая большой информационной емкостью, соотносимо с общенаучными понятиями, приобретает характер психолого-педагогического понятия и может быть использовано как инструмент исследования : оно способно отражать целостность человека как единство индивидуального, личностного и индивидуальностножизнепроявления; как необходимый атрибут человека творческий потенциал целесообразно рассматривать в контексте различных видов человеческих общностей (человеческий род, социальная общность, «Я»), временных пределов (весь жизненный цикл, необходимые и возможные этапы жизненного цикла), механизмов осуществления деятельности

(адаптация, социализация, индивидуализация) на основе активности в ее вариантах (генетической, адаптивной, пассивной, надситуативной).

В науке содержание понятия «творческий потенциал» психологи и педагоги характеризуют в виде совокупности реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень развития личности (Г. Л. Пихтовников, Л. Н. Москвичев). Данное определение опирается, прежде всего, на анализ семантической сущности понятия «потенциал». Он рассматривается как синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности, которая осуществляет деятельность творческого характера (М. О. Мартынюк, В. Ф. Овчинникова), как социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е. В. Колесников) [4].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Санникова, А. И.** Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе [Текст] : учебное пособие / А. И. Санникова. – Пермь : Пермский ГПИ, 2001. – 230 с. – ISBN 5-85218-115-3.

2 **Браже, Т. Г.** Учитель как носитель гуманитарной культуры : традиции российского учительства и современность [Текст] / Т. Г. Браже // Гуманитарная культура учителя. – СПб., 2002. – С. 32–42.

3 **Кулюткин, Ю. Н.** Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности [Текст] : ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин ; С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : СПбГУПМ, 2002. – С. 83. : табл. – Библиогр. : С. 81–82. – ISBN 5-7434-0119-5.

4 **Рындак, В. Г.** Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя. (Теория взаимодействия) [Текст] : моногр / В. Г. Рындак. – М. : Пед. вестник, 1997. – 244 с. – Библиогр. : 204–225с. – ISBN 5-85859-006-3.

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

*Н. Э. Пфейфер, Ж. К. Жанжигитова*

**Былыми-педагогикалык әдебиетіндегі адамның шығармашылық потенциалының ұғымы**

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

N. E. Pfeifer, Zh. K. Zhanzhigitova

### The notion of a person's creative potential in the scientific-pedagogical literature

Pavlodar State university named after S. Toraigyrov, Pavlodar.

Material received on 20.12.12.

*Мақалада адамның шығармашылық потенциалының ұғымының анықтау және ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде оған талдау жасай алуы. Мақаланың маңыздылығы жастық-шақтың шығармашылығы дамыту тақырыбы бойынша атақты философтардың, психологтар мен ұстаздардың жұмыстары қарастыру болып табылады. Мақаланың ерекше ілтипаты К. Юнг, А. Адлер, А. Маслоу жұмыстарына көңіл бөлінген және өз қабілеттіліктерінің толық іске асыру қажеттігі мен шығармашылық феномендері қарастырылған.*

*The present article is devoted to the concept of a person's creative potential in general and it's analyses in the scientific-pedagogical literature. It is important that the article deals with the works of famous philosophers, psychologists, and pedagogues on the theme of youth's creative development. Special attention is devoted to the works of Jung, Adler, Maslow which considered the phenomenon of creativity as a need of self-actualization and full realization of one's capabilities.*

УДК 159.9.01

**Ф. С. Ташимова\***, **А. А. Кожикова\*\***

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТА

*В данной статье автор рассматривает основные направления исследований совладающего поведения субъекта, определяет совладающее поведение, как способ саморегулирования субъекта в сложных жизненных ситуациях, обеспечиваемое соотношением стратегий преодоления и психологической защиты*

Проблема совладания – одна из значимых проблем, отражающих становление субъектности человека. Оно отражает не только инструментальную основу, но и процессы смыслообразования субъекта, определяющие адаптацию человека в мире и меру его плодотворности [1].

Понятие совладающего поведения («coping behavior») впервые введено в зарубежной психологии. Понятие «coping behavior» используется для описания характерных способов поведения человека в различных сложных ситуациях жизни. Понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления различных жизненных ситуаций. В широком смысле слова coping включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера, связанные с попыткой овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

Главной функцией совладающего поведения является обеспечение адаптации, овладение или ослабления /смягчения/ или избегание требований ситуации, с целью нивелирования или погашения её стрессового влияния, что позволит обеспечить и поддерживать благополучие человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

Первоначально «coping» изучался в русле учения о способах совладания со стрессовой ситуацией, связанной с разрешением трудных и сверх трудных задач и обстоятельств жизни субъекта. Оно определялось как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. В настоящее время это направление сохраняется.

Однако, в дальнейшем исследования coping распространяются и на изучение повседневных событий, отражающих преодоление трудных ситуаций жизни, решение проблемных ситуаций и задач, связанных как с «прорывом» ситуации, достижением цели и реализации совокупности отношений, так и с урегулированием динамического равновесия системе субъекта, способствующего снижению тревожности, ощущению психологического благополучия. Первые исследования экспериментального характера, были проведены в русле психоаналитического направления как анализ способов защит, с целью сохранения равновесия в системе переживаний и основывалось на теории защитных механизмов З. Фрейда. Одним из первых исследователей в этом плане был Хаан, который определяет психологическое преодоление как способы психологической защиты Эго, способствующие ослаблению напряжения в системе субъекта.

В настоящее время, относительно защитных стратегий преодоления складываются различные мнения. В частности, понимание защитных стратегий как обеспечивающих субъекту возможность сконцентрироваться и мобилизовать усилия для реального преодоления жизненных сложностей, а с другой стороны как дезадаптивные, уводящие субъекта от требований реальности.

В гуманистическом направлении совладающее поведение рассматриваются как устойчивые черты личности, обеспечивающее продуктивное решение проблемы, способствующее удовлетворённости и стимулирующие более мягкую или лабильную адаптацию к стрессовой



ситуации [4]. Большое значение в исследовании совладающего поведения отводится способам психологического преодоления, связанного с интерпретацией и оценкой ситуации субъектом. Ими выделяются три способа психологического преодоления: это – оценка ситуации (active-cognitive coping); вмешательство в ситуацию (active-behavioral coping); избегание (Avoidance или escapism). Последний способ может иметь свои «ветви» образования, например, самообман (self-deception).

Совладающее поведение как способ жизни, определяемый взаимодействием процессов «пробуждения» и понижения активности при котором субъект игнорирует стрессовую ситуацию, избегает включения в неё, рассматривается в работах Carver C. S., Scheier M. F., [2]. Исходя из этого, ими выделяются стратегии преодоления и стратегии защит, связанные с такими способами как обращение к богу, потребление алкоголя и наркотиков.

Совладание как психологическое преодоление определяется и стратегиями «движения к людям», отражающие направленность на интересы других людей, идентификацию с ними, стремление не упустить свой шанс и др.

В направлении когнитивной психологии совладающее поведение раскрывается с точки зрения стратегии поиска информации и закрытости для неё.

Существенное значение в интеграционном понимании совладающего поведения имеют работы исследователей, определяющие совладающее поведение как способы преодоления и защиты, их соотношения. В данном направлении интерес представляют работы Лазаруса и Фолкмана [3]. Они определяют его как динамический процесс, обеспечиваемый особенностями взаимодействия субъекта с требованиями внешнего мира. Ими выделяются следующие стратегии преодоления: 1) решение проблемы (problem-focused, Problem-orientiert, vigilant); 2) изменение собственных установок в отношении ситуации (emotion-focused, Gefuele-orientiert).

Постановку проблемы совладающего поведения в различных её терминах можно отметить и в советской психологии. Так или иначе, данная проблематика прописывается в учении С. Л. Рубинштейна о способах существования [4], К. А. Абульхановой-Славской [5] о стратегиях жизни, производных от своего способа поведения и способов реализации отношений, способствующих жизненной способности удерживать себя в качестве субъекта своей жизни либо – в случае неспособности – плыть по течению жизни. Проблема совладающего поведения как способов жизнедеятельности, обеспечивающих адаптацию и творческое приспособление к ситуации раскрывается в работах Х. Й. Лийметса, как способы решения жизненных задач в работах Анциферовой Л. И., стилей жизни в работах А. А. Кроника.

Одним из первых исследователей совладающего поведения в российской психологии является Крюкова Т. Н. [6].

Совладающее поведение рассматривается ею как стабилизирующее стрессовые ситуации, так и обеспечивающие преодоление жизненных трудностей, отражающих процессы саморегулирования субъекта.

Совладающее поведение, согласно автора, осуществляется благодаря его диспозиционным (личностным), динамическим (ситуационным), социокультурным (экологическим) показателями, отражающих субъектный опыт. «Опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать себе отчет и который содержит иерархию значимых для него социальных установок, ценностей, отношений и смыслов, составляет субъектный опыт личности». Именно субъектный опыт личности стимулирует внутреннюю спонтанную активность, направленную на выбор способов совладающего поведения.

Совладающее поведение рассматривается ею как преодоление жизненных трудностей (овладение), либо временную адаптированность к ней (защита). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия» [6].

Критериями совладающего поведения субъекта являются осознанность, целенаправленность, контролируемость, адекватность, значимость последствий, возможность обучения способам совладания.

Развитие совладающего поведения рассматривается ею как «научение любому поведению, связанному с выживанием, включая попытки спасти, защитить себя, выдержать, вытерпеть, в некоторых случаях спрятаться (даже не приводящие к положительному результату)» [6]. Практически – это отражает защитные способы совладающего поведения.

Совладающее поведение, согласно Крюковой, не является чем-то застывшим, константным. Оно является достаточно динамичной, отражающей изменения требований ситуации или субъекта. Динамика стиля совладающего поведения отражена в исследованиях, связанных с выбором стратегий совладающего поведения беременными женщинами на разных этапах принятия ими материнской роли.

Стиль совладающего поведения – это результат выбора, полноценная составляющая более интегративного явления – стиля жизни человека. Ею установлено, что выбор стиля совладания во многом зависит от личностных особенностей, в частности жизненных смыслов, самоотношения, ответственности. Выделенные ею продуктивные и непродуктивные стили совладающего поведения отражают разное соотношение механизмов, обеспечивающих преодоление и защиту.

Ею были адаптированы известные зарубежные методики, измеряющие стили совладающего поведения [7].

Это «Юношеская копинг-шкала» (*Adolescent Coping Scale*) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса, опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (*Coping Inventory for Stressful Situations*) Н. С. Эндлера и Дж. А. Паркера, «Опросник способов совладания» (*Ways of Coping Questionnaire*) Р. С. Лазаруса и С. Фолкман. На их основе созданы опросники для надежного количественного измерения совладающего с трудностями поведения для испытуемых разных возрастов.

В казахстанской психологии проблема совладающего поведения рассматривалась в работах Ф. С. Ташимовой. Она определяет совладающее поведение как способы саморегулирования субъекта в сложных жизненных ситуациях, обеспечиваемое соотношением стратегий преодоления и психологической защиты. Преодоление (овладение) – это свободный выбор субъекта (от осознанного до неосознаваемого), направленный на максимизацию системы его потребностей, обеспечивающих реализацию смысла, стимулируемого значимыми другими и неразрывно связанного с его личной ответственностью. Психологическая защита – это свободный выбор субъекта (от осознанного до неосознаваемого), направленный на минимизацию системы его потребностей, связанных с затруднениями в их реализации, в частности : с трудностями осознания смыслов, со стремлением сохранить Я-концепцию, с восполнением сил для дальнейшего решения задачи на смысл и его реализации, с необходимостью исполнения требований ситуации и др.

Ею выявлена зависимость смыслообразования от особенностей совладающего поведения субъекта. Под её руководством исследуются влияние особенностей совладающего поведения на понимание счастья, отражение виртуальных субъектов и их ценностей, плодотворность взаимоотношения «студент – преподаватель» и др.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Ташимова, Ф. С.** Психологический анализ субъектной детерминации смыслов [Текст] / Ф. С. Ташимова. – Алматы : КазНУ им. Аль-Фараби, 2011. – 287 с. : табл., ил. ; 20 см. – 100 экз. – ISBN 9965-29-730-4.

2 **Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K.** Assessing Coping Strategies : Atheoretically based approach [Text] / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // *Journal of Personality And Social Psychology*. – 1990. – V. 56. – P. 267–283.

3 **Lazarus, R. S., Folkman, S.** Stress, appraisal, and coping [Text] / Richard S. Lazarus, Susan Folkman – N. Y. : Springer Publishing Company, 1984. – P. 74. – ISBN 0826141919.

4 **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] : научно-популярная литература / С. Л. Рубинштейн. – СПб. и др. : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии). – 4500 экз. – ISBN 5-318-00720-1.

5 **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни [Текст] : научное издание / Абульханова-Славская К. А. – М. : Мысль, 1991. – С. 190. – ISBN 5244003801.

6 **Крюкова, Т. Л.** Психология совладающего поведения в разные периоды жизни [Текст] : научное издание / Т. Л. Крюкова; М–во образования и науки Рос. Федерации, Костром. гос. ун–т им. Н. А. Некрасова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 295, [1] с. : рис., табл. ; 25 см. – Библиогр. : С. 274–292. – 500 экз. – ISBN 978-5-7591-1166-5.

7 **Крюкова, Т. Л.** Методы изучения совладающего поведения : три копинг-шкалы : [методическое руководство] / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Авантитул, 2007. – 61 с. ; 21 см. Библиогр. : с. 59–61 (45 назв.). – 150 экз. – ISBN 978-5-98342-063-2.

\*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы;

\*\*Павлодарский государственный университет

имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Материал поступил в редакцию 05.12.12.

*Ф. С. Ташимова\**, *Ә. А. Кожикова\*\**

**Субъектің өз-өзін ұстау мінез-құлығының зерттеулерінің негізгі бағыттары**

Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы қ.;

С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.

Материал 05.12.12 редакцияға түсті.

*F. S. Tashimova\**, *A. A. Kozhikova\*\**

**The main research directions of the subject coping behaviour**

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty;

Pavlodar State University named after S. Toraiyrov, Pavlodar.

Material received on 05.12.12.

*Бұл мақалада автор субъектінің өз-өзін ұстау мінез-құлығының зерттеулерінің негізгі бағыттарын қарастыра отырып, өз-өзін ұстау мінез-құлығын, психологиялық қорғану мен жеңу стратегияларының өзара қатынасумен қамтамасыз ететін, өмірлік қиын жағдайларда субъектінің өз-өзін реттеу тәсіл ретінде аңықтайды.*

*In this article the author reveals the main research directions of the subject coping behaviour. Further more, a coping behaviour as the method of self-regulation of the subject in difficult situations is determined. The correlation of over coming strategies and psychological defence is provided here too.*

**НАШИ АВТОРЫ**

**Аганина Кундыз Жамиевна** – д.п.н., профессор кафедры «Психолого-педагогических специальностей», Институт магистратуры и докторантуры PhD, Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, г. Алматы.

**Акулова Вера Юрьевна** – старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Амренова Асемгуль Джамбуловна** – магистрант, кафедра «Педагогика и методики начального обучения», социально-педагогический факультет, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда.

**Батяшова Ирина Васильевна** – старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Бейсенбекова Гульмира Бекиповна** – к.пед.н., доцент, Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, г. Караганда.

**Галиева Бахыт Хасеновна** – к.пед.н., доцент, кафедра «Психологии и педагогики», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Жанжигитова Жайнагуль Кадыровна** – магистрант специальности «Педагогика и психология», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Жунусбекова Азиза** – докторант 1-го курса специальности «Педагогика и методика начального обучения», Институт магистратуры и докторантуры PhD, Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, г. Алматы.

**Жунусова Айгуль Райымбековна** – магистр психологии, старший преподаватель кафедры «Психология и педагогика», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Кожикова Асем Ахметуллаевна** – магистрант специальности «Педагогика и психология», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Колюх Ольга Анатольевна** – к.псих.н., кафедра «психология и педагогика», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Кривец Оксана Александровна** – старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Криворучко Василий Андреевич** – д.пед.н., доцент, профессор кафедры «Информатика и информационные системы», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Кушнир Марина Петровна** – к.пед.н., доцент кафедры «Педагогика и методика начального обучения», социально-педагогический факультет, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда.

**Мерфи Ани** – доктор PhD, Дублинский Технологический Институт, Дублин, Ирландия.

**Нурғалиева Муришда Елубаевна** – магистрант специальности «Педагогика и психология», кафедра «Психология и педагогика», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Омирбаев Серик Мауленович** – д.э.н., профессор, ректор, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Пташек Радек** – доктор PhD., кафедра «Психиатрия», первый медицинский факультет, Университет Чарльза, г. Прага, Чехия.

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

**Скворцова Анастасия Владимировна** – магистр специальности «Физическая культура и спорт», старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Ташимова Фатима Сагымбековна** – д.псих.н., профессор, заведующая кафедрой общей и этнической психологии, Казахский Национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.

**Тусунбекова Эльмира Курманбаевна** – магистрант, Карагандинский государственный университет имени Е. Букетова, г. Караганда.

**Фербер Елена Артуровна** – старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

**Шпигарь Наталья Николаевна** – старший преподаватель, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Павлодарской области, 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 подрисовочные 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](mailto: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

УДК 316:314.3

**А.Б. Есимова**

## **СЕМЕЙНО-РОДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕПРОДУКТИВНОГО МАТЕРИАЛА**

*В настоящей статье автор дает анализ отличительных особенностей репродуктивного поведения женщины сквозь призму семейно-родственных связей.*

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

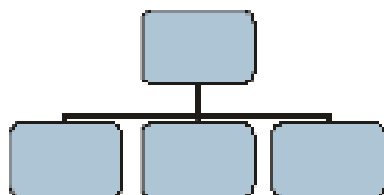
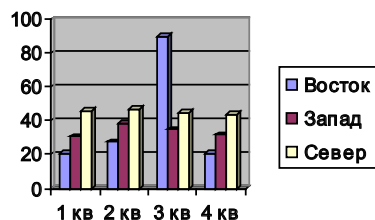


Рисунок 1 – Социальные взаимоотношения

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. Есимова*

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

Қ. А. Ясауи атындағы Халықаралық казак-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**

K. A. 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 28.12.2012 ж. жіберілді. Басуға 04.01.2013 ж. қол қойылды.  
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.  
Көлемі шартты 4,06 б.т. Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.  
Компьютерде беттеген А.Р. Омарова  
Корректорлар: Б.Б. Әубәкірова, А.Р. Омарова, А. Елемесқызы  
Тапсырыс № 1963

Сдано в набор 28.12.2012 г. Подписано в печать 04.01.2013 г.  
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.  
Объем 4,06 ч.-изд. л. Тираж 300 экз. Цена договорная.  
Компьютерная верстка А.Р. Омарова  
Корректоры: Б.Б. Аубакирова, А.Р. Омарова, А. Елемесқызы  
Заказ № 1963

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