

ПАВЛОДАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. С. ТОРАЙГЫРОВА

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік
университетінің ғылыми журналы
Научный журнал Павлодарского государственного
университета им. С. Торайгырова

1997 ж. құрылған
Основа в 1997 г.



İ Ì Ó
ÕÀÁÀÐØ ÛÑÛ

ÃÃÑÒÍ ÈÊ Ì ÃÓ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ

22011

Научный журнал Павлодарского государственного университета
имени С. Торайгырова

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет средства массовой информации
№ 4533-Ж

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

Арын Е.М., д-р экон. наук, проф. (главный редактор)
Пфейфер Н.Э., д-р пед. наук, проф. (главный редактор)
Исинова К.С., канд. пед. наук, доцент (отв. секретарь)

Редакционная коллегия:

Ахметова Г.К., д-р пед. наук, проф.;
Булатбаева К.Н., д-р пед. наук, проф.;
Бурдина Е.И., д-р пед. наук, проф.;
Жуматаева Е.О., д-р пед. наук, проф.;
Каримова Р.Б., д-р псих. наук, проф.;
Кертаева Г.М., д-р пед. наук, проф.;
Лигай М.А., д-р пед. наук, проф.;
Менлибекова Г.Ж., д-р пед. наук, проф.;
Айтжанова Д.Н. (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

Ж.И. Әбілқасымова, Т.М. Меньщикова Колледжда жаңа технологияны қолдану мәселесі туралы	6
Г.Қ. Айқынбаева, А.М. Умирзакова 12 жылдық оқу мерзіміне ауысу қажеттіліктерін айқындайтын факторлар	10
Г.Қ. Айқынбаева 12 жылдық мектеп жағдайында оқушының бейіндік қабілетін диагностикалаудағы психологиялық қызметтің рөлі	14
Е.И. Бурдина, А.Г. Жунисова Қазақстандағы жоғары білімді дамыту үрдісі	19
Е.И. Бурдина, С.К. Калиева ЖОО бітірушілерінің қазіргі жағдайда жұмысқа орналасу мәселесі	23
Н.Н. Дюсенгазина, Н.Н. Оспанова Ғылыми зерттеулерде қолданылатын әдістерге талдау	27
Б.Х. Галиева, Г.М. Кажикенова Шет тілі мұғалімінің коммуникативті біле білуі ең басты педагогиканы білу компоненті	33
С.К. Ксембаева, Г.З. Айгужинова Халықпен әлеуметтік жұмыс жүйесінде дене шынықтырудың рөлі	36
Е.В. Киселева Адамның себеп саласының психологиялық мәні	40
О.А. Колюх, Е.П. Щербакоева Студенттергі құндылық бағыттарын қалыптастыру психологиялық ерекшелігінің мәселесі туралы	46
И.В. Коровайко Кәсіби әрекеттің маңызды компоненті ретінде студенттердің коммуникативті іскерлігін дамыту	50
Н.Э. Пфейфер, Е.И. Бурдина, Н.Ю. Пиговаева Оқу процессінде студенттердің орындаушылық шеберлігін қалыптастырудағы психологиялық-педагогикалық амалы	56
Е.И. Бурдина, Р.Ш. Торпищева Кәсіби аудармашыларды дайындау жүйесінде жете білушілік тәсілі	63
Біздің авторлар	68
Авторлар үшін ереже	70

СОДЕРЖАНИЕ

Ж.И. Абылкасимова, Т.М. Меньщикова К вопросу о применении в колледже новых технологий	6
Г.К. Айқынбаева, А.М. Умирзакова Факторы, определяющие потребность в переходе к 12-летнему образованию	10
Г.К. Айқынбаева Роль психологической службы в определении профильных способностей учащихся в процессе обучения в 12 - летней школе	14
Е.И. Бурдина, А.Г. Жунисова Процесс развития высшего образования в Казахстане	19
Е.И. Бурдина, С.К. Калиева Проблема трудоустройства выпускников вузов в современных условиях ...	23
Н.Н. Дюсенгазина, Н.Н. Оспанова Анализ методов научных исследований	27
Б.Х. Галиева, Г.М. Кажикенова Коммуникативные умения как один из главных компонентов педагогических умений учителя иностранного языка	33
С.К. Ксембаева, Г.З. Айгужинова Роль физической культуры в системе социальной работы с населением	36
Е.В. Киселева Психологическая сущность мотивационной сферы человека	40
О.А. Колых, Е.П. Щербакоева К вопросу о психологических особенностях формирования ценностных ориентаций у студентов	46
И.В. Коровайко Развитие коммуникативных умений студентов как важного компонента профессиональной деятельности	50
Н.Э. Пфейфер, Е.И. Бурдина, Н.Ю. Пиговаева Психолого-педагогические подходы в формировании исполнительского мастерства студентов в учебном процессе	56
Е.И. Бурдина, Р.Ш. Торпищева Компетентностный подход в системе подготовки профессиональных переводчиков	63
Наши авторы	68
Правила для авторов	70

CONTENT

Z.I. Abilkassimova, T.M. Menshikova On application of new technologies in the college	6
G.K. Aikynbaeva, A.M. Umirzakova Factors determining the need for a transition to 12 year education	10
G.K. Aikynbaeva The role of psychological services in determining the profile of abilities of pupils in the learning process in the 12 year school	14
E.I. Burdina, A.G. Zhunisova The process of higher education developing in Kazakhstan	19
E.I. Burdina, S.K. Kaliyeva The problem of employment of university graduates in modern conditions	23
N.N. Dyussengazina, N.N. Ospanova Analysis of the methods of scientific investigation	27
B.Kh. Galiyeva, G.M. Kazhikenova Communication skills as one of the magor components of pedagogical abilities of foreign language teachers	33
S.K. Ksembaeva, G.Z. Aiguzhinova The role of physical training in social work with people	36
E.V. Kiseleva The psychological essence of the motivational sphere of the person	40
O.A. Kolyukh, E.P. Scherbakova To the issue of psychological peculiarities in formation of students' value orientations	46
I.V. Korovaiko Development of students communicative ability as an important component of practical activity	50
N.E. Pfeifer, E.I. Burdina, N.Yu. Pigovaeva Psychological and pedagogical approaches in the formation of performing skills of students in the educational process	56
E.I. Burdina, R.Sh. Torpischeva Competence approach to the system of training of professional interpreters	63
Our authors	68
Rules for authors	70

УДК 377.1.001.76

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ В КОЛЛЕДЖЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ж.И. Абылкасимова, Т.М. Меньщикова
*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова, колледж*

Одной из главных задач учебных заведений является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных непрерывно пополнять и углублять свои знания.

Сегодня в образовании происходят значительные перемены, которые охватывают практически все стороны педагогического процесса. Личный интерес обучающегося – это решающий фактор процесса образования. Нам, как учителям, необходимо знать, на какие стороны личности учащегося могут повлиять знания, какие использовать технологии в учебном процессе, чтобы получить планируемые результаты.

Одной из главных задач нашего колледжа является повышение педагогического мастерства преподавателя путём освоения современных технологий обучения и воспитания.

Само слово “технология” происходит от греческих слов “техно” (искусство, мастерство, умение) и “логос” (слово, учение, наука). Но отношение к этому слову разное. Для некоторых учителей – технологии – это нечто серое, твёрдое, машинное, мёртвое. В моём понимании технология – символ упорядоченности, логичности, целенаправленности, ясности целей и средств – костяк, основа педагогических действий, направленных на всестороннее развитие учащегося.

С овладением любой новой технологией начинается новое педагогическое мышление преподавателя: чёткость, структурность, ясность методического языка, появление обоснованной нормы в методике.

При внедрении каких-либо новых педагогических технологий в практику работы перед преподавателем раскрывается исключительно большой научно-методический потенциал, появляется ещё больше возможностей использования различных форм и методов работы.

1. Технологии перспективно-опережающего обучения (предоставление каждому учащемуся самостоятельно определять пути, способы, средства поиска истины или результата).

2. Технологии исследовательского обучения (обучение учащихся основам исследовательской деятельности).

3. Технологии проблемного обучения (обучение способам решения проблем, создание условий для самостоятельного выбора разрешения проблемной ситуации, создание условий для самореализации).

4. Технологии проведения коллективных творческих дел (создание условий для самореализации учащихся в творчестве, исследовательской деятельности, коллективе, формирование организационных способностей у учащихся).

5. Информационные технологии (обучение работе с разными источниками информации, готовности к самообразованию).

6. Дистанционное обучение (использование сетевых технологий и Интернета позволяет реализовать информационные права ученика в качестве интеллектуальной подсистемы образования и в качестве отдельной социальной системы).

7. Метод проектов – педагогическая технология, которая ориентирует не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых знаний (порой и путём самообразования) для активного освоения новых способов человеческой деятельности.

Выполнение учащимися проектов позволяет сформировать у учащихся определённые качества личности и учебную мотивацию. Это является фактором повышения качества образования в школе и способствует успешной социализации учащихся.

Важным условием формирования проектной культуры является овладение педагогами способа педагогического проектирования, что предполагает развитие организационных, управленческих и рефлексивных способностей у педагогов. Работа педагогов в данном направлении позволяет не только анализировать базовые установки личности учащихся, но и повысить качество образования в школе.

Метод проектов можно считать системообразующим фактором образовательного процесса. Ибо вокруг проекта учащегося начинает образовываться такая система обучения, которая предполагает практическую направленность образования. Использование метода проектов способствует развитию самостоятельности у учащихся, учит объективно оценивать свою деятельность, развивать коммуникативные навыки.

Привлекательность проектного метода обучения состоит ещё и в том, что в процессе работы над проектом у учащихся развиваются организационные и рефлексивные способности. Учащиеся учатся планировать и оценивать результаты своей деятельности, а это, как правило, влияет на повышение интереса к учёбе и улучшает результаты обучения.

8. Рейтинговые технологии, основная задача которых – оценить деятельность учащегося на уроке, организовать обучение детей, имеющих разные возможности, создать условия для индивидуального развития ребёнка,

обеспечить связь с практикой и вузом с целью дальнейшей адаптации и профессиональной ориентации учащихся. Роль учителя при этом заключается в управлении процессом обучения, мотивации деятельности школьника, консультировании и коррекции.

Одной из разновидностей рейтинговой технологии является парацентрическая технология. Термин «Парацентрическая технология» означает обучение в парах со средствами обучения при помощи методических инструкций и последующим выходом на контроль и эталонное собеседование с преподавателем (центром). При этой технологии обучения возможно реальное осуществление процесса индивидуализации, предоставление права выбора способа и метода обучения благодаря организации различных видов диалогового учения одновременно на одном и том же отрезке учебного процесса (учащийся – средства обучения, учащийся – учащиеся, учащийся – учитель).

В каждом диалоге общения учащийся затрачивает нужное ему время на учение, выбирает наиболее подходящие для стиля мышления и деятельности средства обучения, а также выбирает методическую инструкцию, наиболее доступную для него. Организация учебного процесса по такой технологии предполагает прохождение учащимися трёх-четырёх видов общения. По данной технологии в диалоговом общении задействованы одновременно все учащиеся группы и работают согласно своим интеллектуальным возможностям и способностям.

При составлении методических инструкций для учащихся учитель имеет больше возможности для реализации дифференциации как уровневой, так и профильной, сохраняя классный коллектив, решая тем самым проблему адаптации. Проектируя учебный процесс по данной технологии, учитель имеет широкое поле для творческой деятельности, большую возможность разнообразия методов и средств обучения.

Основные методы, которые применяются при использовании рейтинговой технологии, – это методы проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский.

9. Кейс-технология является одним из методов опережающего обучения. Она позволила преподавателю выйти за рамки традиционного урока и обеспечить самостоятельный подход каждого из учащихся к решению ситуационных задач и упражнений по теме урока.

Формы организации самостоятельной деятельности учащихся: коллективная, групповая, парная и индивидуальная работа.

Новые педагогические технологии для преподавателей колледжа – это лучший способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленной цели.

Эффективность метода обучения зависит от выбранной технологии обучения и подготовленности учащихся к восприятию и освоению определенных знаний.

Таким образом, с всё более активным использованием новых педагогических технологий осуществляется переход информационной модели обучения к деятельностной и личностно-ориентированной моделям, от школы памяти к школе мышления и действия, которая позволит сформировать новые подходы к пониманию значимости учебной дисциплины.

Педагог современного колледжа для реализации новой парадигмы образования должен обладать соответствующими профессиональными качествами. Мы считаем, что формирование умений проектировать индивидуальные педагогические технологии и применять их в работе становится важнейшей составной частью подготовки творчески работающего педагога, особенно при необходимости охватить различные стороны развивающейся системы образования и самосовершенствования.

В настоящее время особое внимание стали уделять развитию творческой активности и интереса у учащихся к предметам. Проводятся различные конкурсы, олимпиады, конкурс «Лучший по профессии», диспуты, круглые столы и т. д. с участием преподавателей колледжа и университета и приглашенных гостей, проводятся заседания предметных кружков, проводится ежегодная научно-практическая конференция «Казахстан завтра – молодежь племени сегодня», проводится итоговая конференция по окончании производственной практики.

Это говорит о том, что принцип активности учащегося в процессе обучения был и остаётся одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды, т.е. применяемой педагогической технологии.

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. - М.: НИИ Школьные технологии, 2005.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
3. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: школа, 1994.

4. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. - М.: Знание, 1981.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 1981.
7. Селевко Г.К. Технология развивающего обучения. - М.: НИИ Школьные технологии, 2005.
8. Эльконин Д.Б., Занков Л.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: 1986.

Түйіндемe

Бұл бапта колледж оқушыларының сабақтарындағы инновациялық технологиялық мінездемесі берілген. Білім алуудағы әсер ететін әдістер бұл таңдаған технология оқуларымен оқушылардың дайындығы және алған білімді қорытындылауы қарастырылған.

Resume

There is the characteristic of some innovational technologies in this article, which are used by teachers at college at their lessons.

The effect of method of studying depends on chosen technology of studying and preparation of students to the receiving and using the exact knowledges.

ӨОЖ 371.3(574)

12 ЖЫЛДЫҚ ОҚУ МЕРЗІМІНЕ АУЫСУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІН АЙҚЫНДАЙТЫН ФАКТОРЛАР

Г.Қ. Айқынбаева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

А.М. Умирзакова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Қазіргі педагогикалық қоғамдастықтың алдында білім берудің жаңа үлгісін құрудың, сынақтан өткізу мен енгізудің ауқымды міндеттері тұр. Бұл жүйенің негізгі ұстанымдары Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында көрсетілген [1].

12 жылдық білім беру жүйесіне көшу- әлемдік білім кеңістігіне еркін енуі көздейтін заман талабынан туындап отырған мәселе. Мектеп бітірушінің әлеуметтік және қоғамдық өмірдегі өзгерістерге икемделе отырып, еркін өнуіне

дайындығын тың мазмұнды жаңа мектеп қана қамтамасыз ететінін әлемдік тәжірибе көрсетіп отыр [2]. Мәселен, алдыңғы қатарлы дамыған елдердің Финляндия, Қытай, АҚШ 12 жылдық білім беруге көшуіндегі нақты қадамдары еліміздің білім беру жүйесіне едәуір өзгеріс енгізу қажеттілігін дәйектейді. «Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту стратегиясына» сәйкес 12 жылдық білім беруге көшудің басым бағыттарының бірі–тиімді қызмет ететін білім беру үлгісін қалыптастыру, Қазақстанның дамыған елдер арасында лайықты орын алуына мүмкіндік беретін оқыту мен кадрларды даярлаудың жоғары сапалы деңгейіне қол жеткізу.

Қазақстан Республикасындағы 12 жылдық жалпы және орта білім беру тұжырымдамасына сәйкес 12 жылдық білім берудің басты мақсаты–өзінің және қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзыретті, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру болып табылады [3]. Сондықтан, жастарды білікті маман, озық ойлы азамат етіп қалыптастыру 12 жылдық білім беру негізінде жүзеге асыруға болады.

12 жылдық білім берудің көздейтін мақсаты: еліміздегі білім беруді халықаралық білім кеңістігіне енгізу, халықаралық білім беру талабына сәйкестікте болу, соның нәтижесінде еуропа елдері қабылдаған орта білім берудің халықаралық стандартына сәйкестендіру, білім сапасын көтеру және жоғары динамикалы, жаһандану дәуірінде өмір сүру үрдісін, ойлау мен қарым-қатынасты түбегейлі өзгертетін байланыс құралының қарқынды дамуы, сондай-ақ адамның интеллектісіне, әл-ауқаттылығына, соның икемділігіне қол жеткізетін тәсілдерді қолдану арқылы қоғамның негізгі капиталын құру.

Қазақстан Республикасының 12 жылдық оқу мерзіміне ауысуына байланысты қажеттіліктерін айқындайтын келесідей факторларды атап өтуге болады:

1-фактор. Білім беру парадигмасының өзгеруі. Қазіргі мектеп білім берудің тұлғалық-бағдарланған стратегиясын іске асыруға бағытталған. Оның негізгі идеясы–оқушыларға механикалық түрде білім беру емес, олардың табиғи қабілеттері мен әлеуметтік мүдделеріне баса назар аудара отырып, өмірлік жоспарларын жүзеге асыруына кең мүмкіндіктер жасайтын білім кеңістігін құру. Оқушыларды жоғары мектеп жүйесінде білім алуға даярлау, не белгілі бір кәсіптік анықтау арқылы, жалпы орта білім алу формаларын таңдау мақсатында жоғары буынды оқытуды бағдарландыру мен бүкіләлемдік беталыстарды ескере отырып, арнайы ұйымдастырушылық, әдістемелік жағынан жағдай туғызылуы қажет.

2-фактор. Оқушылардың денсаулығын сақтау. Бірінші сыныпта оқушылар аптасына белгіленген 20 сағаттың орнына 22 сағат, жоғарғы сынып оқушылары 38 сағаттың орнына 40–42 сағат оқу жүктемесін орындайды.

Қазақстан Республикасының Денсаулық сақтау агенттігінің деректері бойынша, республикада 2 миллионнан астам бала (66%) әр түрлі аурулармен диспансерлік есепте тұрады. Мектепте оқыту кезеңінде балалар арасында тыныс алу мүшелерінің, көз (алыстан жақсы көрмеу), ас қорыту, жүйке-психикалық, тірек-қозғалыс аппараттарының зақымдануы сияқты тағы басқа аурулары ондаған есеге дейін артып отыр. 12 жылдық оқу мерзіміне көшу жағдайында белгіленген күнделікті оқу жүктемесінің нормаларын қатаң сақтау және оқу жоспары жүктемесін азайту, оқушылардың әр түрлі үйірмелерге қатысуларына, бос уақыттарын өз мүдделеріне сай өткізулеріне мүмкіндік жасайды.

3-фактор. Оқушыларды әлеуметтендіру, әлеуметтік шиеленісті төмендету. Дәстүрлі 11 жылдық жалпы орта білім беру еңбек нарығының қажеттіліктеріне, оқытудың практикалық бағытына, еңбек етуге дағдыландыруына сәйкес кәсіптік бағдарды қамтамасыз ете алмайды. Тек 2000-2001 оқу жылының басына дейін ғана жалпы білім беретін мектептердің 58182 (барлық санының 28%-ы) түлектері еңбекпен қамтамасыз етілмей қалды. 12 жылдық мектептің негізгі буынында оқушылар арасында кәсіби бағдарлау жұмыстары жүргізіледі. Негізгі мектептен кейін көпшілік оқушылар кәсіптік мектептерде (лицейлерде) оқитын болады. Кәсіптік мектеп (11-12 сыныптар) оқушылардың еңбек нарығына, кәсіптеріне бейімделулеріне жағдай туғызады. Жоғары сынып оқушыларын пәндерді кәсіби тұрғыда тереңдете оқыту олардың жоғары оқу орындарына түсіп, оқуларына сапалы даярлау жұмыстарын жүргізуге мүмкіндік жасайды. Сонымен, 12 жылдық мектеп оқушыларының әлеуметтік дамуына, болашақ мамандықтары бойынша қажетті дағдыларды жинақтауына, еңбек нарығына бейімделулеріне, өз бетінше өмір сүруге дайындықтарының артуына септеседі.

4-фактор. Оқу сапасын арттыру. 12 жылдық білім беруге көшу ең алдымен оқушылардың күнделікті оқу жүктемесін төмендету есебінен жалпы орта білім берудің сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Білім сапасын арттыру оқу материалдарын мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандарттарының талаптары деңгейіне сай меңгеруге, сырттай және іштей саралаудың тиімді тепе-теңдігін құруға кепілдік беретін педагогикалық жаңашыл оқыту технологияларын жетілдіру нәтижесінде жүзеге асады. Деңгейлеп, саралап оқытуды жүзеге асыру арқылы оқушылардың қызығушылықтарын, қажеттіліктерін, жеке ерекшеліктерін ескеру негізінде қалыптасатын дәлелді оқыту сапасын арттыруға мүмкіндік туғызады.

5-фактор. Отандық аттестаттардың шетелдерде танылуы жөніндегі әлемдік іс-тәжірибелер. 12 жылдық білім жүйесіне Қазақстан Республикасының өтуі бәсекелесе алатындай түлектерді дайындауды, шетелдерде біздің аттестаттарымыздың танылуын қамтамасыз етеді. Отандық аттестаттардың шетелдерде танылуы халықаралық ынтымақтас-

тықтың кеңеюіне, қазақстандық мектеп түлектерінің мемлекетаралық білім жобаларына белсенді қатысуларына мүмкіндік туғызады.

12 жылдық мектепте оқытуға көшу Қазақстандық білім беру реформасының стратегиялық міндеттерін ойдағыдай шешуге мүмкіндік береді, шығармашылықпен дамыған жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған жаңа үлгіні жасауды, «Жалпыға арналған білімнен», «Білім әркімге өмір бойы» үлгісіне сапалы түрде көшуді және әлімдік білім беру кеңістігіне жедел енді қамтамасыз етеді.

Қазақстан Республикасында 12 жылдық мектепке өту келесідей міндеттерді жүзеге асырғанда орындалады: Жаңа құрылымның стандартын, тұжырымдамасын, бағдарламасын, оқулықтары мен оқу-әдістемелік құралдарын даярлап алу; мектепке дейінгі мекемелерді, мектептік және мектептік емес мекемелерді іске қосу арқылы материалдық базаны жақсартып 1-сыныпқа дейінгі балаларды балабақшада тәрбиелеу арқылы ақыл-ойы дамыған, жан-жақты жетілген сәбилерді тәрбиелеу; бастауыш мектептен бастап олардың жеке қабілеттерін зерделей отырып, белгілі бір кәсіпке икемділігіне алдын-ала зерттеу жүргізу, олардың жан-жақты ойлау қабілеті мен деңгейін тәрбиесін жақсарту, өз бетінше ойлауын жетілдіру, сөйлеу мәдениетін қалыптастыру; мектепте олардың ынтымақ, әлеуметтік қабілеттері өседі, адамгершілік қабілеті қалыптасып, өз алдына мақсат қоя біледі, өзінің жеке тұлғалық пікірі қалыптасады, қоғам, адам жөніндегі ой-танымды кеңейеді.

Қорыта келе, Қазақстандық 12 жылдық орта мектептің мақсаты оқу мерзімін ұзарта отырып, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар аясында, оқушылардың білімділігін, біліктілігін, өзгермелі, бәсекелік ортада табысты қызмет жасау қабілеттілігін, өзін-өзі дамытуға және жүзеге асыруға бейімділігін қалыптастыру, білім мазмұнын ізгілендіру, білім беру мен басқару тәсілдерін жетілдіру, білім сапасын бағалаудың халықаралық стандарттары мен нормаларына көшу, әлемдік білім кеңістігіне біртіндеп ықпалдастыру көзделуде.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасында 12 жылдық жалпы орта білім беру тұжырымдамасы // Жоба. Астана, 2009. - 3-9 б.
2. Жексенбаева У.Б Диалог-5. Основные направления обновления содержания образования // Учитель Казахстана. 2006, 11 декабря. - С.8.
3. Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру-мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» // Ел.-2008. №6 (134). 12 ақпан. - 1-3 б.
4. Жадрина М. 12 жылдық оқуға өтудің мәселелері мен шарттары. / Бастауыш мектеп. 2002. №1. - 5 б.

5. Айсина М.А. Реализация национальной политики РК области образования в условиях перехода на 12-летнее среднее общее образование. /12 жылдық білім. 2006. №8. - С.10-11.

Резюме

В статье рассматривается актуальная проблема перехода на 12 - летнее обучение.

Resume

In this article is shown actual problem of transition to the 12 year education.

ӘОЖ 371.3(574)

12 ЖЫЛДЫҚ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫНЫҢ БЕЙІНДІК ҚАБІЛЕТІН ДИАГНОСТИКАЛАУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ РӨЛІ

Г.Қ. Айқынбаева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Қазақстан ғасырлар тоғысында тәуелсіз елге айналып, саяси, әлеуметтік және экономикалық жүйесі әлемдік өркениет үлгісінде қайта құрылуы- білім беру ұйымдарында бейіндік оқытуды ұйымдастыру мен оқушылардың бейімдік қабілетін анықтаудағы психологиялық қызметін құру көкейкесті мәселе болып табылады.

Қазақстан Республикасы Президентінің 2006 жылғы халыққа Жолдауында әлемнің алдыңғы қатарлы дамыған 50 елдің қатарына қосылу міндеті қойылған [1]. Оны жүзеге асырудың бір өлшемі- еліміздің білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, бәсекелестікке қабілетті мамандар даярлау болып табылады. Білім беруде қазіргі таңда өзекті болып отырған бейіндік оқыту аталған мәселені шешудің бір жолы болып табылады.

Елбасымыз алдыға міндет етіп қойғандай өзіндік өмір өрнегін жасай алатын, өзіндік даму арнасын белгілеп, өмірдің қиыр көкжиегіне батыл қадам басатын бүгінгі бәсекенің қатал заңына икемді ұрпақтың тұғыры мектептен басталады. Оның алғы шарты оқушы бойында өмірлік бейімділіктерді қалыптастырумен орындалады [2].

Бүгінгі таңдағы әлеуметтік-экономикалық жағдайлардың күрделенуі, ақпараттар ағымының қарқындылығы, бәсекелестіктің артуы сияқты жағдаяттар білім беру ұйымдарының түлектеріне елеулі жоғары талаптарды жүктейді.

Бұл жағдайда жалпы білім беру мақсаты көп міндетті құзырлармен, шығармашылық іс- әрекет тәжірибесімен қаруланған, бүгінгі өзгермелі жағдайларда бағдарлана алуға дайын адамды дамыту болып табылады.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында «Білім берудің мақсаты-жылдам өзгеріп отыратын дүние жағдайларында алған терең білімнің, кәсіби дағдыларының негізінде еркін бағдарлай білуге, өзін- өзі іске асыруға, өзін-өзі дамытуға және өз бетінше дұрыс, адамгершілік тұрғысынан жауапты шешімдер қабылдауға қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру» делінген [3]. Жоғарыда аталған қағидаларды ұстана отырып Қазақстанда ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтарды, тарихи тәжірибелерді, сан ғасырлық мәдени ұлттық дәстүрлерді ескере отырып, қазіргі білім мазмұнын жаңғыртуда, жаңа талаптар қоя отырып ұлттық рухта болашақ ұрпаққа бейіндік оқыту мен тәрбие беру, әрі оны психологиялық тұрғыдан алдын-ала анықтау қажет деп санаймын.

Бейіндік оқыту-оқушылардың өздерінің танымдық қызығушылықтарына, қабілеттілігіне, оқудағы жеткен жетістіктеріне және кәсіби ниеттеріне байланысты олардың оқыту бағдарын еркінше таңдап алуға негізделген. Ол оқушылардың белгілі бір тобына қатысты даралық тұрғыдан қарауды жүзеге асыруға бағытталған. Әр топтағы оқыту үрдісі түрліше жүреді: білім мазмұнымен ерекшеленеді, оған қандай да бір оқыту әдістерінің, түрлерінің және формаларының басымдық рөлі, оқушылар мен мұғалімнің өзара қарым- қатынас стилі өзгереді.

Бейіндік оқыту-білім беру процесінің құрылымы, мазмұны және ұйымдастырылауына өзгерістер енгізу арқылы оқушылардың қызығушылығы, бейімі мен қабілеттерін толық есепке алуға, оқушыларға олардың кәсіптік сұраныстары мен білім алуды одан әрі жалғастыру мүмкіндіктеріне сәйкес оқытуға жағдай жасауға мүмкіндік беретін оқытуды саралау мен даралау құралы болып табылады [4].

Оқушылар есейген сайын олардың мүддесі мен кәсіби ниеті сәйкес келе бастайды. Белгілі бір пәнге қызығу мен қабілеттілік көрсеткен оқушы өзіне мамандықты нық таңдай алады және тәжірибе көрсеткендей, қандайда бір пәнге қызығу танытпаған оқушылар кәсіпті таңдап алуға қиналып, оны жиі өзгертеді. Психологиялық және педагогикалық зерттеулер 13-14 жасқа дейін кәсіби ниет пен пәнге деген қызығу арасындағы ешқандай байланыс байқалмайтындығын, ал 14 жастан бастап бейімдік таңдау нақты оқу пәніне деген қызығуымен айқын байланыс бастайтындығын көрсетеді. Бұл байланыс тікелей және нақты (мысалы, физиканы зерделеуге қызығатын оқушы физик болғысы келеді) немесе жалпы сипаты (оқушы техника саласында қызмет істегісі келеді) болуы мүмкін.

Бейіндік сыныптарға арналған оқу бағдарламаларын түзу және оқулықтарды әзірлеу кезінде менгерілетін білім мен біліктіліктердің

оқушылардың психикалық дамуымен байланыста екенін түсінудің мәні үлкен [5]. Осы себепті де мектепте психологиялық қызметті құру өте тиімді болып табылады, өйткені бейіндік оқыту барысында төмендегідей мәселелер қамтылып, оқыту мен тәрбиенің сапасын арттыруға өз үлесін қосары анық, олар:

1. Жастық деңгейге сәйкес оқушылардың тұлғалық, интеллектуалдық дамуына ықпал ету, олардың өзіндік дамуы мен анықталу қабілеттілігі қалыптастырылады.

2. Оқушылардың кәсіби бейімділіктері анықталып, оның жан- жақты дамуына жағдай жасалады.

3. Мектепте әлеуметтік- психологиялық жағдайдың жақсаруына жағдай туғызуға әсер етеді.

4. Оқушыларының тұлғалық, интеллектуалдық мүмкіншілігіне сәйкес білім бағдарламаларын меңгеруде психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету қарастырылады.

5. Әлеуметтік жағдайдың дамуына психологиялық талдау жасау, әрі келелі мәселенің туындауының алдын-алу, шешімін табуда құралдар мен жабдықтар пайдаланады.

6. Оқушыларының тұлғалық дамуының ауытқуын анықтау, профилактикалық жұмыстар жүргізу.

7. Психолого-педагогикалық сабақтастықтың шарттарын қарастыру, әрі оқушының жан-жақты дамуына жағдай тудырады.

8. Оқу-тәрбие процесінде мұғалімдерді, оқушыларды, ата-аналарды психологиялық ғылыми- әдістемелік іс- әрекетпен қамтамасыз етеді

9. Таным белсенділігі мен деңгейлері жеткіліксіз оқушылармен қосымша коррекциялық жұмыстар жүргізіледі. ж.т.с.с.

Бейіндік бағытта оқытылатын мектептегі психологиялық қызметтің мақсаты болып:

1. Тұтас педагогикалық процесті психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету;

2. Мектептегі оқушылардың жеке- бастық, психологиялық, әлеуметтік дамуына жағдай жасауын негіздеу;

3. Оқушылардың таным белсенділіктері мен психологиялық процестерінің даму динамикасының өсуіне жағдай жасауға ықпал ету;

4. Оқушылардың бейіндік ерекшеліктерін анықтау мен оның дамуына жағдай жасау болып табылады.

Бейіндік оқыту барысындағы психологиялық қызметтің іс- әрекетінің негізгі бағыттары:

- Психодиагностика- тұлға туралы жан-жақты психологиялық ақпарат жинау.

- Психопрофилактика- дезадаптация, белгілі бір жағдайға бейімделмездің алдын-алу немесе жағымды психологиялық жағдайды жасау, баланың психологиялық жұмысбастылық деңгейін төмендету және алдын-алу жұмыстарын жүзеге асыру.

- Психокоррекция-баланың психикасына мақсатты түрде әсер ету, оның негізгі деңгейге, әрі жастық ерекшелігіне сәйкес теңестірушілік жұмыстарды жүзеге асыру.

- Психологиялық кеңестер-ұстаздарға, ата-аналарға, оқушыларға қажетті психологиялық ақпарат бере отырып, өмірінде кездесетін қиыншылықтарды, өтпелі кезеңдерді (жастық дағдарысты) жеңуге, әрі сапалы нәтижеге жетуіне ықпал ету.

- Психотерапия-тұлғаны сапалы тұрғыға өзгеруіне байланысты мәселелерді жүзеге асыруға бағытталады. (Тек адамның психикалық ауытқушылығы болмаған жағдайда).

Бейіндік қабілетті дамыту мен шыңдау барысында психологиялық қызметтің жұмыс бағыттарының жүзеге асуына қатысушылар: барлық сынып оқушылары, мектептегі мұғалімдер ұжымы мен әкімшілік, оқушылардың ата-аналары.

Оқушының бейіндік қабілетін анықтауда қолданылатын психодиагностикалық әдіс-тәсілдер қатарына: сұрақнама, сауалнама, тест, іс-әрекет нәтижесіне талдау, сұхбат, байқау және тағы басқа да зерттеу әдістерін жатқызуға болады.

Психологиялық тұрғыдан алғанда 12 жылдық мектеке өту барысында білім беру ұйымдарында оқушыларды бейіндік сыныптарда оқыту келесідей көрсеткіштерге қол жеткізуде мүмкіндік береді: *біріншіден*, сыныптағы оқушының барлығы бірдей тереңдетілген пәнді оқуға бұрын міндетті болса, енді белгілі блоктық жүйенің бірін таңдап, бала қалауымен оқуға мүмкіндік алады. *Екіншіден*, бейіндік пәндерлі таңдау бойынша қабілеті есепке алына оқытылғандықтан, мұндағы оқыту үрдісі де тиімді, үйлесімді, сапалы болып шығады. Тереңдетіле құрылған бағдарламаны жақсы игеруге мүмкіндік алды. Оқыту сапасы артады. *Үшіншіден*, тек жақсы оқитын оқушылар ғана емес оқу қабілеті орта оқушылар да өз мүмкіндігіне қарай белгілі бір мамандықтың біріне бейімделе оқытылады. *Төртіншіден*, мұндай қалауымен біріккен топты оқыту мұғалім еңбегіне жеңілдік береді, әрі оқушының қызығушылығы ескеріліп, оның бейімділігі арта түседі. Сөйтіп болашақта жоғары оқу орнында оқуға мүмкіндігі бола бермейтін шәкірттерге сұранысқа ие алғашқы кәсіптік білім беру қолға алынады. Оқушының өмірден өз орнын таба аларлық мүмкіндікке ие болуының әлеуметтік мәні бар екені көрінеді.

Білім беру ұйымдарында бейіндік оқытуды ұйымдастыру барысында психологиялық қызметін құруда мектеп әкімшілігі мен психолог маман келесідей мәселелердің шешімін табуға ықпал етуі қажет, ол:

- бейіндік оқыту мәселесін тереңнен зерттеуді ұйымдастыру (педагогикалық кеңес, әдістемелік кеңес арқылы), оқушылар мен ата-аналар арасында жүргізу;

- білім беру мен білім алуға деген сұрасындарға диагностика жүргізу;
- белгілі бейімділікке байланысты оқытуда арнайы кабинеттер мен оқу орындайын даярлау, құрал-жабдықтармен қамтамасыз ету.
- оқушылардың кәсіби бейімділіктерін анықтау, психодиагностикалық жұмыстар жүргізу, соның негізінде қажетті әдебиеттерді алу;
- элективтік курстарды ұйымдастыру;
- әр оқушының бейімін ескеру мен оның жан-жақты дамуына психологиялық, әлеуметтік тұрғыдан жағдай жасау.

Қорыта келгенде 12 жылдық мектепке өту барысында оқушының оқудағы, шығармашылық, әлеуметтік, коммуникативтік қызмет саласындағы күзінеттілігін айқындай отырып, жеке жетістіктерінің негізінде өз бейімін айқындау мен шындық түсуде оқытудың жаңа формалары мен психологиялық қызметті құру, әрі оның жан-жақты жұмыс жасауы көптеген тиімділіктерді береді деген сенімдеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы «Қазақстан өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңында». - Астана, 2006. - 43 б.
2. Рахимжанов А.М. Профильное обучение: проблемы перехода и создание эффективной образовательной среды. //Білімдегі жаңалықтар. 2008. №1. - С. 10-11.
3. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. //Орталық Қазақстан. 2003. 27 желтоқсан. - 3 б.
4. Мұқатаев А.А. Бейімді оқытуды ұйымдастыру. - Қарағанды, 2009. - 103 б.
5. Айсмондас Б.Б. Педагогическая психология. - Москва, 2002. - С. 102-104.

Резюме

В статье рассматривается актуальная проблема перехода на 12 - летнее обучение. В этом аспекте раскрывается развитие профессиональной направленности и способности старшеклассников в системе 12-летнего обучения. Данная проблема освещается с точки зрения роли психологической службы, цели, задачи, направления работы в процессе обучения в профильных классах.

Resume

In this article is shown actual problem of transition to the 12 year education. According to this aspect, the development of professional directions and the abilities of senior pupils in the system of the 12 year education are opened. Current problem is revealed from the point of view of roles of psychological work, aims, tasks, directions in the process of teaching in the specialized classes.

УДК 378(574)

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Е.И. Бурдина, А.Г. Жунисова

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Развитие современной цивилизации определяется двумя глобальными факторами – совершенствованием системы образования и все возрастающей ролью средств массовой информации, новейших информационных технологий и коммуникаций. Мировые тенденции в сфере образования направлены на подготовку образованного, интеллектуального, думающего, творческого человека, умеющего адаптироваться к быстро меняющейся социально-экономической среде, имеющего свою позицию и рационально организующего самостоятельную познавательную деятельность [1].

Модернизация системы образования в Казахстане и европейских странах нацелена на повышение его качества. Реформы, проводимые в рамках Болонского процесса, предполагают решение ряда ключевых спорных вопросов общеевропейского образовательного пространства, связанных с уточнением содержания образования, поиском оптимальных способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата образования.

Подготовка компетентных кадров, способных развивать профессиональную деятельность, расширять, а не только воспроизводить социальный опыт, продуцировать новые знания и ценности являются сегодня необходимым звеном для создания качественно новой модели формирования специалиста. Аналогичные требования декларируются Советом Европы, Европейским союзом и институтом образования ЮНЕСКО.

Анализ образовательной ситуации в Республике Казахстан в сфере высшего профессионального образования выявил необходимость вступления Казахстана в Болонский процесс. Участие Казахстана в данном процессе позволило по-новому посмотреть на место учащегося в отечественном образовании и на особенности преподавания различных дисциплин. Благодаря этому сегодня активно пересматриваются и анализируются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и готовятся научные обоснования их совершенствования.

В июне 1999 г. министры образования 30 европейских стран подписали Болонскую «Декларацию о Европейском пространстве для высшего образования», которая впоследствии послужила началом «болонского

процесса» в европейской системе образования. Причем - именно в такой формулировке предложения министров стали предметом и казахстанского дискурса. Согласно этому общеевропейскому документу, правительства Европейского союза объявили о своих намерениях инициировать масштабную реформу интернационализации образования, результаты которой ожидаются после 2010 года. Целью декларации стало установление европейской зоны высшего образования, а также активизация и пропаганда в мире европейской системы образования.

Основные задачи, которые должны быть выполнены до 2010 года, включают:

- Введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том, числе и при помощи внедрения «Приложения к диплому».

- Введение двухуровневой системы подготовки во всех странах, первая ступень бакалавра не менее трех лет, и вторая ступень магистра и/или докторской степени.

- Создание системы кредитов аналогичной Европейской системе перезачета кредитов как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала университетов. Принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение «сопоставимости» дипломов, отдельных курсов, кредитов. Создание целостной системы обеспечения качества образования (на базе European Network of Quality Assurance in Higher Education) и организация информационного обеспечения и обмена.

- Повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей.

- Развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий.

- Усиление «Европейского измерения» в высшем образовании.

В ситуации начала очень сложного и очень масштабного, не только образовательного, но в еще большей степени социального процесса в Европе, Казахстан, как всегда, оказался перед выбором. Как относиться к «болонской декларации»: настаивать на своем особом евразийском пути, то есть поддерживать и развивать свою национальную систему образования, или активно включаться? Сегодня многие казахстанские вузы, исходя из внутренних потребностей, уже реализуют отдельные положения Болонской Декларации, например, переход на двухуровневую систему высшего образования: бакалавриат и магистратура. Ведется разработка кредитной системы зачетных единиц, которая призвана решить проблему сравнимости образовательных программ, содействовать увеличению академической мобильности и создать реальную основу для дистанционного обучения и повышению качества образования.

Кредитная система, система зачетных единиц, широкомасштабное внедрение систем и средств новых информационных технологий стало основой для возникновения и интенсивного развития системы дистанционного обучения. Важность формирования дистанционного обучения осознана на государственном уровне.

Дистанционное обучение – это форма получения образования (очного, заочного, экстерната), основанная на применении средств информационных и коммуникационных технологий (компьютеров, телекоммуникаций, средств мультимедиа) и научно обоснованных методов обучения. На сегодняшний день эта технология крайне популярна и выступает как альтернатива или, точнее, дополнение к существующей в мире системе заочного обучения. Преимущество дистанционного обучения заключается в том, что:

- компьютерные телекоммуникации позволяют существенно быстрее доставлять учебные материалы обучаемым;

- появилась возможность создания виртуального класса, позволяющего организовать общение студентов с преподавателем в режиме реального времени с помощью телеконференций;

- появилась возможность использования всей мощи информационных и коммуникационных технологий как для проведения обучения, так и реализации обратной связи (включающие контроль и коррекцию результатов знаний студентов). Говорить о широком распространении данной технологии у нас в стране пока преждевременно, поскольку полноценная реализация дистанционного обучения требует хорошего технического и программного обеспечения как вузов, так и обучаемых. Кроме того, требуются достаточно качественные линии связи, чем пока похвастаться мы не можем. Однако элементы такого вида обучения появляются и находят большое количество своих сторонников. Правда, реализация подобной технологии показала, что здесь также существует множество проблем, связанных с качеством обучения. Одна из них – это осуществление контроля усвоения знаний. Самым популярным методом контроля знаний в настоящее время становится компьютерное тестирование.

Внедряемые комплексы тестирования, тем не менее обладают рядом недостатков, в их числе

- трудность или невозможность модификации, неуниверсальность, отсутствие системы анализа результатов и выдачи рекомендаций и др. Поэтому возникает потребность в таком комплексе, который был бы простым и надежным, и мог бы быть использован как для текущей оценки знаний, так и для контроля за ходом обучения студентов. Основная часть студентов, пользующихся дистанционной формой, занимаются внеаудиторно, то есть дистанционное обучение предполагает самообразование. Однако далеко не все выпускники готовы и способны к этому. В трудном положении оказываются

преподаватели вузов, так как вводятся новые методы и способы подачи и оценки учебных заданий.

Ряд причин привел к необходимости модернизации традиционной технологии обучения, которая позволяла бы на высоком уровне методического, информационного и технического обеспечения проводить высококачественную подготовку специалистов. Одним из вариантов такой модернизации может стать модульно-рейтинговая технология обучения. Модульно-рейтинговая технология обучения дает возможность активно влиять на процесс обучения, улучшать его функциональные характеристики, что позволяет поднять интерес студентов к учебному процессу и, следовательно, повысить их успеваемость. Модульная система имеет целью поставить студента перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего семестра, требует четких правил ее выполнения, которые должны быть хорошо известны и студентам, и преподавателям. Эта система складывается из двух взаимосвязанных и дополняющих одна другую частей: рейтинговой и модульной, которые могут функционировать и по отдельности, но с меньшей эффективностью.

Таким образом, модульно-рейтинговая система оценки знаний студента является качественно новым уровнем обучения в высшей школе, в основе ее лежит непрерывная индивидуальная работа с каждым студентом в течение всего семестра. Апробирована данная система в немногих вузах, и, естественно, проблем хватает. Для внедрения рейтинговой системы требуется наличие стабильных программ и образовательных стандартов по предмету. Дидактическое оснащение должно быть полным. Переход на такую систему в казахстанских вузах идет в настоящее время в интенсивном режиме, например, в Павлодарском государственном университете им. С.Торайгырова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 1999.- 384 с.
2. Иностраный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы научно-практической конференции. Иван.гос.хим.-технол.ун-т. - Иваново, 2009. - 117 с.

Түйіндемe

Бұл мақалада Қазақстандағы жоғары білімнің даму үрдісі қаралады. Қазақстанның Болон үдерісіне кіруі талданады.

Resume

This article is considered to the process of higher education developing in Kazakhstan. Also there is analyzed the introduction of Kazakhstan into Bologna Process.

УДК 378.374

ПРОБЛЕМА ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е.И. Бурдина, С.К. Калиева

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

На рынке труда молодежь сталкивается с некоторыми проблемами, которые порой могут вызвать молодежную безработицу. Проблемы могут возникнуть из-за отсутствия опыта работы, дисбаланса спроса и предложения на рынке труда, неумения молодых людей строить деловые отношения, в частности с работодателем при устройстве на работу, отсутствия взаимосвязи между системой высшего образования и рынком труда, инфантилизма молодежи в поиске работы, неправильного выбора будущей профессии и др.

Наличие опыта работы и стажа, желательного по специальности, на сегодняшний день является одним из существенных требований к кандидатам на замещение предлагаемых на рынке труда вакансий. Соответственно, не имеющих опыта работы и стажа выпускников ВУЗов в этом случае на работу зачастую берут нхотно. Выпускники не имеют не только опыта работы, но и возможности его получения. Решение этой проблемы видится в реализации квотирования рабочих мест для выпускников. В настоящее время эта практика активно применяется к молодежи. В целях осуществления нового плана дальнейшей модернизации экономики и реализации стратегии занятости для обеспечения посткризисного развития страны основными направлениями в социальной политике в отношении молодежи является создание социальных рабочих мест и трудоустройство выпускников на молодежную практику.

В соответствии с пунктом 3 статьи 18-1 Закона Республики Казахстан «О занятости населения» социальное рабочее место организуется путем предоставления или создания временных рабочих мест, количество мест не ограничено, работа носит временный характер и для ее организации не могут быть использованы постоянные рабочие места и вакансии. Создание социального рабочего места осуществляется работодателем на основе договора с местным исполнительным органом [1].

Подав заявку в службу занятости, предприятия могут принять на стажировку выпускников учебных заведений, имеющих диплом об образовании с односторонней оплатой труда из средств местного бюджета. Срок участия в молодежной практике составляет от четырех до шести месяцев. По окончании практики, работодатель при наличии вакансии принимает на постоянную работу, а при отсутствии – выдает рекомендательное письмо и

делает запись в трудовую книжку о прохождении практики. Для заключения таких договоров предприятия должны обратиться в ГУ «Отдел занятости и социальных программ».

Альтернативой практике квотирования может стать система условий, при которых работодателям было бы выгодно брать на работу выпускников, в частности – введенная на местном уровне система налоговых льгот для работодателей, принимающих на работу выпускников ВУЗов. Реализация этой идеи возможна через депутатские комиссии и комитеты исполнительных структур власти. Прежде всего, нужны конкретные финансовые расчеты, которые позволят определить стратегию реализации этой идеи.

На государственном уровне сейчас создаются рабочие места специально для молодых специалистов – выпускников ВУЗов. 20 января 2010 г. на территории Республики Казахстан стартовала Концепция партийного проекта МК «Жас Отан» НДП «Нур Отан» «С дипломом – в село!» Акция проводится с целью оказания содействия и поддержки в решении проблем формирования кадрового потенциала сельских населенных пунктов необходимыми трудовыми ресурсами – специалистами социальной сферы и агропромышленного комплекса посредством информационно-агитационных мероприятий среди населения страны. Мы считаем, что это огромная помощь молодым со стороны государства.

Еще есть проблема дисбаланса спроса и предложения на рынке труда. Проблема заключается в том, что существует несоответствие между тем, какие специальности на конкретный момент требуются на рынке труда, и тем, специалистов каких специальностей выпускают ВУЗы. В данном случае речь идет о том, что рынок труда в настоящее время даже приблизительно сложно прогнозировать на те же пять-шесть лет, поскольку экономическая ситуация в обществе нестабильна. Приобретая, казалось бы, престижную специальность, выпускник рискует оказаться невостребованным по окончании ВУЗа в связи с резко изменившимся рейтингом престижных специальностей.

Основная проблема выпускников может быть даже не в том, что они получили несоответствующее образование, а в том, что они не умеют грамотно строить отношения с работодателем при трудоустройстве. Известно, что работодатели охотнее берут на работу коммуникабельных, уверенных в себе, инициативных людей, а самое главное – умеющих творчески подходить к решению проблем. Поэтому можно создать программу, рассчитанную уже на более взрослую категорию молодежи (18-23 года), т.е. на выпускников профессиональных учебных заведений. Программа должна быть направлена на обучение навыкам эффективного поведения на рынке труда. Данная программа будет определять не только практический опыт трудоустройства, но и повысит личные качества молодых людей, т.е. сделает их более конкурентоспособными на рынке труда.

Отдел профессиональных практик и трудоустройства выпускников Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова постоянно отслеживает состояние рынка труда Павлодарской области с целью трудоустройства своих выпускников. В феврале – марте 2011 года данным отделом были организованы личные встречи акимов районов Павлодарской области со студентами ПГУ. Главы районов приезжали со своими заместителями, начальниками отделений и молодыми специалистами. Акимы осветили полный спектр работы в рамках своих регионов и предоставили заявки по потребности в кадрах (таблица 1). Преимуществами на этих встречах обладали студенты – уроженцы данных районов, а также обладатели грантов акимов районов.

Таблица 1

Потребность районов Павлодарской области в кадрах на 2011 год

Учитель начальной школы - 12	Бухгалтер - 1
Учитель математики - 4	Агроном - 7
Учитель физкультуры - 4	Ветеринар - 30
Учитель физики - 26	Ньюс-граф - 1
Учитель химии - 30	Зоолог - 11
Учитель английского - 10	Математик - 1
Учитель ИИИ - 3	Психолог - 8
Учитель труда - 8	Специалист по организации мероприятий в школе - 2
Учитель информатики - 15	Биолог - 26
Учитель начальных классов - 17	Историк - 1
Учитель ИЗО - 7	Лингвист - 1
Учитель начальной школы инновационных технологий - 12	Специалист по соц. работе - 2
Учитель русского языка и литературы - 30	Журналист - 2
Учитель ИКТ - 4	Эксперт по работе - 1
Учитель истории - 16	Эксперт - 1
Учитель музыки - 8	Специалист по аграрной политике в сельском хозяйстве - 1
Учитель трудового обучения - 4	Эксперт по труду - 1
Учитель биологии - 1	Рисовальщик - 3
Учитель биологии - 12	Официант - 1
Водитель автобуса - 1	Специалист - 1
Психолог - 1	Рисовальщик - 1
Экономист - 1	Терапевт - 2

Одним из важнейших инструментов, позволяющих обеспечить реальную конкурентоспособность страны, является образовательная система, обеспечивающая страну высококвалифицированными кадрами, которые призваны определить экономическое и общественное место нашего государства в мировом сообществе.

Перед системой образования стоят масштабные задачи в подготовке всесторонне развитых личностей, способных к самостоятельной работе, умеющих действовать в нестандартных ситуациях и поддерживать стабильное развитие окружающего мира.

Международные эксперты констатируют тот факт, что взаимосвязь между высшим образованием и рынком труда, а также взаимодействие между большинством казахстанских университетов и предпринимателями относительно слабая, по сравнению с более конкурентоспособными странами. Есть случаи, когда предприятия берут студентов на практику, некоторые университеты и местные предприниматели поддерживают связь для трудоустройства выпускников, однако эти контакты не имеют регулярной основы. По общим оценкам, национальная статистика, свидетельствующая о том, что почти все выпускники находят работу, составлена по данным университетов, которые стремятся продемонстрировать высокий уровень трудоустройства, чтобы сохранить свои лицензии на осуществление образовательной деятельности, слишком хороша, чтобы быть правдой. Работодатели не принимают регулярного или формального участия в оценке требуемого количества выпускников по различным дисциплинам, подготовке профессиональных профилей или государственных стандартов образования, определении знаний, навыков и компетенции, требуемых по окончании ВУЗа или оценке конечных стандартов. Нет и эффективных связей между университетами и работодателями в области исследований или прикладных, или коммерциализации научных открытий [2].

Взаимодействие системы образования и рынка труда в нашей стране испытывает те же трудности. Существующие на данный момент формы взаимодействия (целевой заказ на подготовку специалистов, прямое участие работодателей в ярмарках вакансий, государственных экзаменационных комиссиях, курировании курсовых и дипломных работ, создание филиалов кафедр на базе ведущих предприятий реального сектора экономики) недостаточны для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Для национальной конкурентоспособности очень важно, чтобы отдельные учреждения высшего образования строили и развивали свои отношения с работодателями по профильным предметам, чтобы эти отношения использовались эффективно для определения того, как программы ВУЗов могут лучше удовлетворять потребности работодателей, и чтобы высшие учебные заведения имели полномочия и автономно для соответствующей адаптации курса.

Реальным инструментом решения проблем повышения качества обучения в ВУЗах и трудоустройства является взаимодействие между ВУЗом и работодателем в вопросах модернизации образования. В этой связи от участников этого процесса (ВУЗов и бизнеса) потребуются четкое определение вклада каждой из сторон в совместные проекты, направленные на снижение

кадрового голода и удовлетворение запросов рынка труда в специалистах с нужным набором компетенций [3].

Таким образом, очевидно, чтобы система образования стала эффективной для общества, она должна отвечать на внешний заказ. Взаимодействие образования и рынка труда могло бы помочь создать условия для полноценного кадрового обеспечения социально – экономического развития страны. Стремление к этому взаимодействию особенно видится со стороны высших учебных заведений, нежели предприятий. А это должен быть обоюдный процесс. Таким образом, сотрудничество между системой образования и рынком труда является ключевым инструментом улучшения качества образования и более эффективного использования знаний на предприятиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан от 23 января 2001 года № 149-ІІ «О занятости населения».
2. Доклад о высшем образовании в Казахстане. По заказу Всемирного банка, 2007. Источник: <http://www.resource.nauka.kz/high/>
3. Ендовицкий Д. А. Анализ участия бизнес – сообществ в деятельности государственных ВУЗов / Экономический анализ: теория и практика. 2007, сентябрь, № 17 (98), - С. 3.

Түйіндеме

Мақалада ЖОО бітірушілерінің жұмысқа орналасу мәселесі қарастырылып, білім беру жүйесінің еңбек нарығымен өзара әрекеттесуі қажеттілігі талданады.

Resume

This article is devoted to the problem of employment of university graduates and the necessity of interaction between education system and labor market.

ӨОЖ 004.9:001.891

ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ӘДІСТЕРГЕ ТАЛДАУ

Н.Н. Дюсенгазина

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

Н.Н. Оспанова

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

Қазіргі заманғы ғылым белгілі бір әдіснамаға, яғни қолданылатын әдістердің жиынтығына негізделген. Осыған қоса әрбір ғылым саласы тек қана нақты бір объектіге ғана емес, сол объектіге сәйкес қандай да бір әдіске де ие болады.

Ғылыми зерттеудің мақсаты – объектіні, үдерісті немесе құбылысты, олардың құрылымын, байланыстарын және қатынастарын ғылымдағы танымның әдістері мен ұстанымдары негізінде жан-жақты, сенімді зерттеу, сонымен қатар адамға пайдалы нәтижелерді алу және өндіріске ендіру.

Ғылыми зерттеудің әдістері эмпирикалық және теориялық болып бөлінеді.

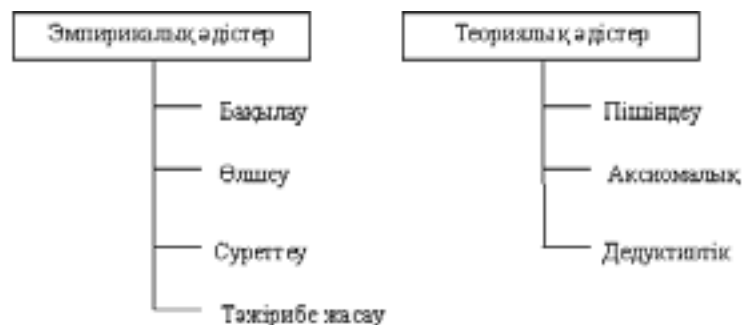
Эмпирикалық әдіс өлшенетін және бақыланатын нақты деректерді талдауға мүмкіндік береді. Оның қорытындысының тәжірибелік сипаты болады, бірақ тек қатаң анықталған жағдайларда қолданылады. Эмпирикалық әдіс сөзсіз ақиқатты аша алмайды, алайда, ол болашақтан не күту керектігін көрсетеді [1].

Эмпирикалық әдістер:

- Деректерді анықтауға мүмкіндік береді;

- Экспериментте орнатылған деректер мен бақылаулардың нәтижелерінің ара қатынасы арқылы гипотеза мен теорияның ақиқаттылығын тексереді [2].

Теориялық әдіс ерекше күрделілігімен ерекшеленеді және шектеулі мүмкіндіктерге ие болады [3].



Сурет 1 – Ғылыми зерттеудің әдістері

1-суретте көрсетілген ғылыми зерттеудің әдістері қарастырылды.

Бақылау – объективті шынайылықты арнайы түрде қабылдау;

Суреттеу – объектілер туралы мәліметті табиғи және жасанды тілдің көмегімен бекіту;

Өлшеу – объектілерді ұқсас қасиеттері немесе белгілері бойынша салыстыру;

Тәжірибе жасау – құбылыс қайталанған кезде қажетті жағдайлардың қайталануына байланысты өзгерістерді арнаулы дайындалған орындар арқылы бақылау;

Пішіндеу – зерттеліп отырған шынайы үдерістердің мағынасын ашатын абстрактілі-математикалық модельдер құру;

Аксиомалық – дәлелдеуді керек етпейтін аксиомалар, яғни дәлелдеуді қажет етпейтін тұжырымдардың негізінде теория құру;

Дедуктивтік әдіс – дедуктивті байланыста болатын гипотезалардың жүйесін жасау.

Жалпы ғылыми зерттеудің әдістерінің ішінде төмендегілерді бөліп көрсетуге болады:

- Талдау – жан-жақты зерттеу мақсатында бүтін бір затты құрамдас бөліктерге (жақтарына, белгілеріне, қасиеттеріне және т.б) бөлу;

- Синтез – заттың құрамдас бөліктерін біртұтас затқа біріктіру;

- Абстракциялау - зерттеліп отырған құбылыстың қажетті емес қасиеттері мен қарым-қатынастарынан зерттеуге қажет қасиеттері мен қарым-қатынастарын бөліп алу;

- Жалпылау – объектілердің жалпы белгілері мен қасиеттерін анықтауға мүмкіндік беретін ойлау әдісі;

- Индукция – жеке қорытулар негізінде жалпы тұжырым жасауға мүмкіндік беретін зертеу мен талқылау әдісі;

- Дедукция – жалпы тұжырымнан жеке тұжырым жасауға мүмкіндік беретін талқылау әдісі;

- Аналогия – объектілердің бірдей белгілерінің ұқсастығы негізінде олардың ұқсастығы туралы айтуға мүмкіндік беретін таным әдісі, басқаша айтқанда, аналогия - ғылымның бір саласындағы қатынастардың, оның екінші саласына транспозициялануы, мысалға: тарихи аналогия, кеңістіктік аналогия және т.б.

- Классификация- зерттелетін пәннің зерттеушіге қажетті маңызды белгілері бойынша түрлі топтарға бөлу (әсіресе, биология, геология, география т.б. ғылымдардың түрлі бөлімдері) [4].

Ғылыми зерттеулерде көп еселік өлшемдер нәтижелерін статистикалық өңдеу кезінде Стьюдент коэффициенті, Хи-квадрат критерийі немесе Пирсон критерийі, Коши коэффициенті, Вилкоксон критерийі, Фишер критерийі және т.б. әдістер қолданылады. Осы әдістердің ішінде тәжірибеде кең таралған Хи-квадрат әдісін қарастырамын.

1900 жылы Карл Пирсон тәжірибелі мәліметтер мен моделдің болжамының арасындағы келісімінің тексерілуінің қарапайым, әрі әмбебап және тиімді әдісін ұсынды. Ұсынылған әдіс Хи-квадрат критерийі деп аталады. Бұл әдіс өте маңызды және жиі қолданылатын статистикалық критерий болып табылады. Хи-квадрат әдісі – мәліметтерді статистикалық өңдеу әдістерінің бір түрі [5].

Хи-квадрат критерийі немесе Пирсон критерийі тәжірибеде аса кең таралған. Әдістің идеясы эксперименттік деректер гистограммасының, онымен сәйкестік анықталатын, үлестіру негізінде салынған, тура сондай интервалдары бар гистограммадан ауытқуын анықтаудан тұрады.

Пирсон критерийі өлшеулердің үлкен саны ($n > 50$) кезінде пайдаланылады және χ^2 (хи - квадрат) шамасын анықтаудан тұрады:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^m \frac{(n_i - N_i)^2}{N_i} = \sum_{i=1}^m \frac{(n_i - P_i)^2}{P_i}$$

мұнда n_i ; N_i – бөлудің i -ші интервалындағы эксперименттік және теориялық мөндер;

m – бөлу интервалдарының саны;

P_i – таңдалған $n = \sum_{i=1}^m n_i$ үлестіру моделіне сәйкес келетін, бөлудің i -ші интервалындағы мән.

Егер $n \rightarrow \infty$ болса, χ^2 кездейсоқ шамасының еркіндік дәрежелерінің $\nu = m - 1 - r$ санымен Пирсон үлестіруі бар болады, мұнда r – модель мен гистограмманы бірлестіру үшін қажетті статистика бойынша анықталатын саны. Қалыпты үлестіру заңы үшін $r=2$, өйткені заң екі параметрмен – математикалық үмітпен және орташа квадраттық ауытқумен сипатталады.

Егер барлық « m » бағандардың таңдалған моделі эксперименттік деректермен сәйкес келсе, онда барлық « m » айырымдар ($n_i - N_i$) нөлге тең болушы еді, осыдан χ^2 критерийі де нөлге тең болушы еді. Сөйтіп, χ^2 дегеніміз модель мен эксперименттік үлестіру арасындағы жиынтық ауытқу өлшемі.

χ^2 критерийі бағандар санына инвариантты емес және олардың саны ұлғайған сайын елеулі түрде өседі.

Сондықтан χ^2 үлестіру квантильдерінің кестелері құрастырылған, еркіндік дәрежелерінің саны $\nu = m - 1 - r$ оларға кіріс болады. Қалыпты заңға сәйкес келетін модельді гистограммамен бірлестіру үшін, центрдің координатасын бірлестіру керек және модельдің ені гистограмманың еніне сәйкес келу үшін, оны $r=2$ және $\nu = m - 3$ ретінде беру керек (1-кестедегі үлестіру квантильдері).

Егер тәжірибелік деректер бойынша есептелетін χ^2 ыдырау өлшемі кестеден анықталған χ^2_q мәнінен кем болса, онда эксперименттік және теориялық таңдалған үлестірулердің сәйкес келуі туралы гипотеза

қабылданса, яғни ол шындыққа сай болады және тәжірибелік деректерге қайшы келмейді. Егер де χ^2 сенімді интервалдың шекарасынан шықса, онда гипотеза тәжірибелік деректерге қайшы келетін ретінде қабыл алынбайды [6].

1 Кесте

Маңыздылықтың әр түрлі деңгейіндегі χ^2_q мәндері

ν	Төмендегілерге тең q маңыздылықтың әр түрлі деңгейі кезіндегі χ^2_q								
	0,99	0,95	0,9	0,8	0,5	0,2	0,1	0,05	0,02
2	0,02	0,1	0,21	0,48	1,39	3,22	4,61	5,99	7,82
4	0,3	0,71	1,06	1,65	3,36	5,99	7,78	9,49	11,67
6	0,87	1,63	2,20	3,07	5,35	8,58	10,65	12,59	15,03
8	1,65	2,73	3,49	4,59	7,34	11,03	13,36	15,51	18,17
10	2,56	3,94	4,87	6,18	9,34	13,44	15,99	18,31	21,16
12	3,57	5,23	6,30	7,81	11,34	15,81	18,55	21,03	24,05
14	4,66	6,57	7,79	9,47	13,34	18,15	21,08	23,69	26,87
16	5,81	7,96	9,31	11,2	15,34	20,48	23,54	26,3	29,63
20	8,26	10,85	12,44	14,58	19,34	25,04	28,41	31,41	35,02
25	11,52	14,61	16,47	18,94	24,34	30,68	34,38	37,65	41,57
30	14,95	18,48	20,60	23,36	29,34	36,35	40,28	43,77	47,96

Хи-квадрат әдісіне қарапайым мысал келтіруге болады. Оқу орнында төменгі курс студенттерінің арасында өзін-өзі бағалауын білуге арналған тест өткізілді. Тесттің балдары үш деңгейде көрсетілген: жоғары, орташа, төмен.

Жиіліктер келесі түрде анықталды:

Жоғары (Ж) 27 студент, Орташа (О) 12 студент, Төмен (Т) 11 студент.

Әлбетте, өзін-өзі бағалауын білуге арналған тестті орындауда жоғары студенттерінің саны басым. Осы жағдайда Хи-квадрат критерийі қолданылады. Біздің алдыға қойған міндетіміз алынған эмпирикалық мәліметтермен теориялық ықтималдықтардың ерекшелігін тексеру болып табылады. Бұл үшін теориялық жиілікті табу қажет. Біздің жағдайда теориялық жиілік – бұл барлық жиіліктерді қосудың жолымен және категориялар санына бөлумен табылатын тең ықтималдықтары бар жиіліктер.

Біздің жағдайда: $(Ж + О + Т)/3 = (27+12+11)/3 = 16,6$

Хи-квадрат критерийін есептеуге арналған формула:

Хи-квадрат = $\sum (\mathcal{E} - T)^2 / T$

Кесте құрастырамыз.

	Эмпирикалық (Э)	Теориялық (Т)	$(\mathcal{E} - T)^2 / T$
Жоғары	27 студент	16,6	6,41
Орташа	12 студент	16,6	1,31
Төмен	11 студент	16,6	1,93

Барлығының қосындысын табамыз: Хи-квадрат = 9,64

Енді критикалық мәні бар кесте бойынша критерийдің критикалық мәнін табу керек. Бұл үшін бостандықтың дәрежесінің саны (df) қажет.

$df = (R - 1) * (C - 1)$, мұндағы R – кестедегі қатарлар саны, C – бағандар саны.

Біздің жағдайда, тек бір баған (шығыс эмпирикалық жиіліктерін айтады) мен үш қатар (категория), сондықтан формула өзгереді.

$df = (R - 1) = 3 - 1 = 2$. Қателер ықтималдықтары $p \leq 0,05$ және сындық мән $df = 2$ болады, хи-квадрат = 5,99.

Алынған эмпирикалық мән көбірек, жиіліктердің айырмашылығы қол жетімді (хи-квадрат = 9,64; $p \leq 0,05$) [5].

Көріп отырғанымыздай, есептеу критерийі өте оңай, әрі көп уақыт алмайды.

Қорыта келгенде, ғылыми зерттеулерде қолданылатын әдістердің бірі Хи-квадрат критерийінің тәжірибелік мәні өте зор. Бұл әдіс сауалнаманың сұрақтарының жауаптарын талдауда өте тиімді болып саналады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. <http://kizilov.mumidol.ru/index.htm>
2. <http://schools.keldysh.ru/schin16/exam/anikanova/b7.html>
3. <http://simus.su/archives/240>
4. <http://sachok.kz/referat/show/396>
5. http://bioinformatics.ru/Data-Analysis/Pearson_chisquare_distance.html
6. Кузембаева Г.М., Бейжанов С.К. «Өлшеудің жалпы теориясы» пәні бойынша оқытушы пәнінің оқу-әдістемелік кешені.

Резюме

В данной статье рассмотрены методы, применяемые в научных исследованиях, в том числе анализирован критерий Хи-квадрата, приведены примеры. Этот метод очень эффективен при проведении анкетирования.

Resume

The methods applied in scientific researches are reviewed in this article, including x-square criterium. Some examples are given. This method is very effective for the conduction of a poll.

УДК 371.13

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Б.Х. Галиева, Г.М. Кажикенова

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Культура человека, особенно взрослого, многоаспектна, и единое, общепризнанное понятие “культура” отсутствует (число соответствующих определений в отечественных и зарубежных источниках исчисляется сотнями).

Оценивая общую культуру различных людей, общество, как правило, учитывает проявляющиеся в жизненной деятельности творческие способности каждого индивида, его эрудицию, понимание произведений искусства, аккуратность, вежливость, самообладание, моральную ответственность, художественный вкус, владение языками. При этом уровень владения родным языком и речевое поведение человека являются одним из важнейших показателей его внешней и внутренней культуры, а запас слов в родном языке, по свидетельству психологов (Э.Торидайка и др.), характеризует также уровень развития интеллекта.

Специально проведенное сотрудниками ИОВ РАО исследование качеств личности педагога-мастера (анкетирование и тестирование учителей различных предметов) установило, что многие учителя осознают необходимость учета перечисленных выше качеств как для дальнейшего развития собственной культуры, так и при оценке уровня культуры других преподавателей.

Подвергаясь постоянному воздействию окружающей макро и микрокультурной среды и усваивая отдельные ее элементы, всякий педагог становится носителем нескольких макро и микрокультур культуры своей страны, определенной этнической культуры (то есть овладевает богатством национального языка, выражающего культуру данного народа, национальным воспитанием, обычаями и пр.). Педагог становится также носителем профессиональной культуры общепрофессиональных знаний, культуры педагогического труда, поведения, речи. При этом каждый из указанных компонентов культуры имеет черты как общие для всех педагогов, так и специфические для педагогов разных стран, национальностей, профессиональных групп.

Какие же особенности, связанные с профессиональной деятельностью, должны быть присущи внешней и внутренней культуре учителя иностранного языка? Отвечая на этот вопрос, необходимо, прежде всего, указать на следующее.



1. Преподаватель этого предмета должен быть знатоком не только в области методики преподавания иностранного языка, но и в области культуры одной или нескольких зарубежных стран, народы которых говорят на том или ином языке, изучаемом учениками.

2. Учитель этого предмета должен в учебном процессе выполнять функцию носителя не только отечественной, но и зарубежной культуры, показывать учащимся различные аспекты культуры других стран, содействовать их осмыслению и приобщению к ценным сторонам этой культуры.

3. Являясь носителем культуры страны изучаемого языка, учитель этого предмета должен, в частности, владеть принятыми в стране нормами поведения, то есть он должен не только знать иностранный язык, но и владеть культурой речи на этом языке, выражающейся в культуре речевого поведения, в богатстве, точности и выразительности речи, в соблюдении речевого этикета.

Чем бы ни занимался человек, он всегда вызывает уважение людей, если он мастер своего дела. Осваивая элементы методической культуры, будущий учитель поднимается на соответствующие уровни своего профессионализма. Владение методическими знаниями обеспечивает уровень грамотности. (Следует отметить, что имеется в виду именно система знаний, причем знаний научных, а не эмпирических). Лишь в этом случае грамотность может служить потенциальной основой мастерства. Овладев опытом осуществления приемов профессиональной деятельности, человек поднимается до уровня ремесла, который представляет собой систему методических навыков (приемов, доведенных до автоматизма). Следует отметить, что ремесло можно приобрести, не овладев уровнем грамотности, т.е. чисто эмпирическим путем, но тогда оно переходит в ремесленничество и никогда в мастерство.

Выделяется семь групп умений составляющих методическое мастерство, рассмотрение которых заслуживает пристального внимания науки и тщательных исследований. Это перцептивные умения, проектировочные умения, адаптационные умения, организационные умения, коммуникативные, познавательные умения, вспомогательные умения.

Основное назначение учебного предмета находит воплощение в коммуникативной цели обучения, которая предполагает обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентированной и этикетной. Так, общение (устно-речевое, через книгу, с помощью письма) является средством познавательной деятельности, оно предполагает формирование как специальных, так и общенаучных умений. Общение регулирует поведение личности, побуждает к тем или иным речевым и неречевым действиям, к взаимодействию. Оно способствует формированию ценностных ориентаций, взглядов и убеждений личности, служит средством речевого оформления поведения людей, их взаимоотношений, что проявляется, в частности, в соблюдении речевого этикета.



Любая задача, решаемая учителем иностранного языка в процессе педагогического труда, связана с организацией общения. Поэтому установление на уроке иностранного языка педагогически и психологически правильных взаимоотношений, адекватный выбор учителем содержания и средств управления речевым и неречевым поведением учащихся могут рассматриваться как комплекс первостепенных задач в деятельности педагога. К этому следует добавить направленность на обеспечение благоприятных условий для протекания коммуникации, чему способствуют создание эмоциональной приподнятой обстановки в процессе обучения (с целью развития у учащихся нужной мотивации и придания учебной деятельности творческого характера), формирование у школьников устойчивого интереса к изучению иностранного языка и выработка у них навыков и умений реального общения, в том числе соответствующего жизненного механизма поведения. Таким образом, задача учителя иностранного языка на современном этапе предполагает обучение школьников комплексу умений общения на иностранном языке через правильно организованное, координируемое учителем общение в классе. При этом имеется в виду, что педагогически и психологически адекватные поставленной задаче коммуникативные умения являются своеобразным отражением социального, профессионального и личного опыта взаимоотношений индивида с окружающими его людьми, опыта, который должен сознательно и целенаправленно управляться (со стороны обучающего).

Итак, задача учителя иностранного языка – научить использовать иностранный язык как средство общения. Но решить эту задачу можно только в том случае, если педагог сам хорошо знаком с правилами общения, владеет умениями:

- контактировать с аудиторией. Они включают в себя способность понимать, когда и каким образом учитель должен проявить и адекватно выразить коммуникативную активность при помощи речи, жеста, мимики. Умение контакта предусматривают также обеспечение включения собеседника в общение, перемену характера общения, обеспечение собственного лидерства в общении или передачу его ученику, выход из общения.

- планировать общение. Планируя урок, учитель иностранного языка планирует не только свое общение с классом, но и общение учеников друг с другом.

- планировать общение включают также планирование поведения учителя до урока, выбор стиля вербального и невербального общения (темпа речи, степени громкости и экспрессивности).

- реализации плана общения. Они включают в себя ситуативно обусловленное соблюдение стиля общения, полное и дифференцированное владение необходимыми языковыми средствами, сознательное и

целенаправленное использование паралингвистических (громкость, логическое ударение, интонация, пауза), мимических и других невербальных средств.

Обучение педагогическому общению будет способствовать также и организация в системе подготовки учителя иностранного языка специальных уроков методического мастерства, на которых проводится обучение искусству быть педагогом, специалистом в области данного предмета, признанным наставником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.
3. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования (полная средняя и высшая школа). – М.: Еврошкола, 2001.
4. Соловова Е.Н. Программы по методике преподавания иностранных языков. – М.: МПГУ, 2001.
5. ИЯШ. «Общая и профессиональная культура». №6, 1988. - С. 24.
6. ИЯШ. «Личность учителя». №3, 1983. - С. 50.

Түйіндеме

Осы жұмыста шетел тілі мұғалімның сыртқы және ішкі мәдениетіне тән әртүрлі ерекшеліктері, шетел тілі мұғалімінің әдістемелік тобы қарастырылған.

Resume

This paper discusses the various characteristic features of external and internal culture of a foreign language teacher; the groups of skills as the components of methodical mastery of foreign language teachers.

УДК 364:796

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ

С.К. Ксембаева, Г.З. Айгужинова

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Социальная работа позволяет решать широкий круг задач социальной защиты населения посредством методов и средств физической культуры и спорта, их число и разнообразие настолько велико, что порой заслоняет

основную, конечную цель социальной работы. Поэтому у социальных работников нередко складывается впечатление, что такой целью является благополучие подопечных лиц, т.е. обеспечение минимального или большего бытового комфорта, удовлетворительного питания и предоставление достаточного набора услуг. Однако конечной целью всех усилий является охрана здоровья и жизни обслуживаемых лиц. Без понимания этой цели социальные работники не всегда правильно могут организовать свою работу. Они должны четко понимать, что в основе любой социальной программы должны быть запросы здоровья, т.е. рекомендации гигиены медицинской науки о здоровье, способах его сохранения и улучшения, о здоровом образе жизни. Отклонения программ от принципа гигиенической обоснованности приводят к их ущербности и снижают их эффективность.

Социальные работники должны иметь четкие представления о феномене здоровья и о здоровом образе жизни. Без таких представлений социальная работа неполноценна.

Понятие «образ жизни» трактуется как тип жизнедеятельности людей, обусловленный особенностями общественно-экономической формации. Основными параметрами образа жизни являются труд (учеба для подрастающего поколения), быт, общественно-политическая и культурная деятельность людей, а также различные поведенческие привычки и проявления. Если их организация и содержание способствуют укреплению здоровья, то есть основания говорить о реализации здорового образа жизни, который можно рассматривать как сочетание видов деятельности, обеспечивающее оптимальное взаимодействие индивида с окружающей средой.

Здоровый образ жизни - это единственный стиль жизни, способный обеспечить восстановление, сохранение и улучшение здоровья населения. Поэтому формирование этого стиля жизни у населения - важнейшая социальная технология государственного значения и масштаба. Физическое воспитание играет важнейшую роль в формировании здорового образа жизни.

Под понятием «физическая культура» принято понимать комплекс мер по укреплению здоровья, развитию физических и психических свойств человека посредством двигательных упражнений в сочетании с рациональным использованием естественных факторов природы и проведением гигиенических мероприятий. Физическая культура - это совокупность достижений общества в деле создания и рационального использования специальных средств, методов и условий для целенаправленного физического совершенствования человека.

Физическая культура и спорт, представляя собой субъективный и объективный аспект жизни людей, играют огромную роль в формировании условий труда и жизни человека. Физическая культура и спорт помогают сохранению и укреплению здоровья и работоспособности людей, дают им

возможность подниматься к вершинам физического, духовного и культурного совершенства. Тем самым они обогащают творческие способности людей, культуру, образование, воспитание, вселяют в них жизнерадостность, повышают трудовую активность, являются совершенным фактором формирования образа жизни каждого человека в отдельности и всего общества в целом.

Возможности физической культуры в сфере социальной защиты людей безграничны. Раскрыть здесь всю методику реабилитационной или рекреационной работы с помощью физической культуры не представляется возможным. Но перечислить основные направления и практическую значимость просто необходимо:

1) в последнее время, по данным Всемирной организации здравоохранения, получили особое развитие неинфекционные заболевания: сердечно-сосудистые, остеохондроз позвоночника, потери от которых во много раз превышают потери от инфекционных заболеваний, производственных и транспортных травм и даже потери от войн, вместе взятых. Особое место в профилактике этих заболеваний занимают специальные программы физических упражнений, поскольку они непосредственно воздействуют на те физиологические механизмы, нарушение которых приводит к возникновению и развитию болезни;

2) социальная защита инвалидов как наиболее ущемленных в социально-экономическом и морально-психологическом отношении слоев населения требует целенаправленной деятельности государства и других субъектов в области формирования цивилизованных условий жизни, которые обязательно включают в себя и занятия физическими упражнениями. Одним из ведущих направлений в восстановлении утраченных возможностей нормальных двигательных актов является применение современных тренажерных устройств. Тренажерные системы едва ли не единственное средство для восстановительно-реабилитационных и физкультурно-оздоровительных занятий инвалидов;

3) особенности современного производства и производственных отношений требуют от человека высоких функциональных возможностей организма: внимания, памяти, оперативного мышления, быстроты реакций, устойчивости к неблагоприятным факторам, высокой работоспособности и т.д.

По нашему мнению, необходимо указать общие цели и средства физической культуры в социальной защите населения:

1) принцип оздоровительной направленности - один из основных принципов массовой физкультурной деятельности, вытекающий из целей и задач физической культуры в обществе;

2) физическая культура является средством активного полноценного отдыха людей, особенно важное общегигиеническое значение имеют занятия физическими упражнениями на лоне природы, т.е. ее виды, которые способствуют регуляции вегетативных функций организма;

3) физическая культура для многих становится формой самовыражения. Физическая культура - естественный способ проявления личности в обществе. В большинстве видов спорта мы имеем дело не просто с проявлением физической силы или выносливости, а с целостным выражением человеческой личности или силы коллектива. В этом плане спорт дает человеку многостороннюю удовлетворенность от проявления своих сущностных сил. Как и искусство, спорт постоянно раскрывает новые человеческие способности и возможности.

4) трудно найти более эффективное средство для снижения социальной напряженности в обществе, для профилактики асоциального поведения молодежи, чем занятия физическими упражнениями и вовлечение ее в круг лиц, заинтересованных спортом.

Для решения этих проблем социальному работнику необходимо работать в тесном контакте со специалистами физической культуры: тренерами детских спортивных школ, руководителями спортивных обществ и организаций, преподавателями по физической культуре учебных заведений, тренерами-общественниками по месту жительства. В содружестве с ними необходимо решать и задачи по укреплению материально-технической базы для занятий физической культурой и спортом в регионе.

Необходимость радикальной перестройки физического воспитания продиктована резким обострением вопроса о здоровье населения.

Ежедневно в связи с временной нетрудоспособностью не выходят на работу около 4 млн. человек, около 60% учащихся болеют респираторными заболеваниями, около 20% имеют избыточный вес, 43% учащихся страдают различными хроническими заболеваниями. Количество здоровых детей за годы обучения в школе сокращается в четыре раза.

Значительная часть молодежи не получает достаточного образования в сфере физической культуры, у нее не формируется потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями, массовым спортом. Уровень физической подготовленности молодежи в целом не соответствует современным социально-экономическим требованиям к развитию личности.

Система знаний и убеждений, ценностные ориентации и мотивационно-потребностная сфера личности организуют и направляют ее познавательную и практическую деятельность, определяют активно положительное отношение к физической культуре, сформированную потребность в повседневных занятиях физическими упражнениями, нацеленность на здоровый образ жизни и физическое совершенство, проявление в них самостоятельности.

Коренная перестройка системы физического воспитания подрастающего поколения предполагает организацию непрерывного процесса физического воспитания с учетом конкретных социальных ситуаций, начиная с раннего детского возраста, проведение его в различных микросредах: в семье, классе, группе, секции, клубе и т. д.; с участием всех субъектов воспитания: педагогов,

родителей, социальных педагогов, тренеров, общественности, инструкторов и т. д.

Перестройка системы физического воспитания в системе социальной защиты населения осуществляется на основе следующих требований:

- оптимизация режима путем реализации рекомендуемого по структуре и объему двигательного режима;

- расширение спектра предлагаемых систем физкультурно-спортивных занятий с максимальным охватом всех проживающих в микрорайоне детей и подростков, а также их родителей, семей в целом;

- упорядочение организационной структуры управления физкультурно-оздоровительной и спортивной-массовой работой с населением по месту жительства.

Любой социальный работник должен знать о позитивных сторонах физической культуры, которая имеет огромное значение в укреплении здоровья и социальной поддержки населения.

Таким образом, физическая культура в системе социальной защите населения направлена на охрану, укрепление и развитие здоровья населения как психофизической основы жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павленок П.Д. «Основы социальной работы». - М.: Инфра, 1998.

Түйіндеме

Мақалада халықпен әлеуметтік жұмыс жүйсінде денешынықтырудың ролі көрсетілді.

Resume

In the article the role of physical training in social work with people is observed.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА

Е.В. Киселева

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Среди исследователей распространено мнение, согласно которому вскрыть механизм чего-либо - это значит проникнуть в его внутреннее устройство, уяснить взаимосвязь, взаимозависимость частей или элементов

целого и через это понять и объяснить сущность предмета, его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение в тех или иных условиях.

Выдающийся отечественный психиатр, невропатолог и психолог В.Н. Мясищев говорил, что результаты, которых достигает человек в своей жизни, лишь на 20-30% зависят от его интеллекта, а на 70-80% — от мотивов, которые у этого человека есть, и которые побуждают его определенным образом вести себя. По этому высказыванию мы можем судить о значимости понятий «мотив», «мотивация» в системе психологических категорий и о необходимости изучения проблем, связанных с мотивацией личности.

Как отмечает Д.А. Леонтьев, понятие «мотив» занимает особое место в ряду ключевых психологических категорий. Оно выполняет важную объяснительную функцию, являясь вместе с тем одним из наиболее многозначных и «растяжимых».

В литературе можно столкнуться с использованием этого термина для обозначения практически любых как устойчивых, так и преходящих психологических образований, вносящих какой-либо вклад в порождение и побуждение активности субъекта и определяющих ее направленность.

Категория мотива тесным образом связана с такими базовыми психологическими понятиями, как деятельность, активность, поведение, и входит в структуру мотивации, мотивационной сферы - основных категорий, характеризующих личность.

В работах П.М. Якобсона мы неоднократно встречаем идею о значимости мотива и его месте в системе психологических понятий. Понятие мотива действия (поступка) выступает значимой категорией среди тех психологических понятий, которые нужны для того, чтобы раскрыть, в чем заключается сущность сложного человеческого действия, поскольку мотив является реальным компонентом прогресса, приводящего к осуществлению человеком целенаправленного действия, и без понятия мотива нельзя раскрыть психологическую природу человеческих действий. Это наглядно подтверждает то, в какой мере существенно данное понятие для психологического анализа отдельных форм психической жизни.

В мотиве, по мнению А.Н. Леонтьева, объединяются побудительная, регуляторная, селективная и смыслообразующая функции, которые совместно обеспечивают высший уровень саморегуляции личности.

В современной психологии, отмечает А.А. Реан, при сходности общего подхода к пониманию мотива существуют значительные расхождения в некоторых деталях определения этого понятия. «Можно даже сказать, что само определение понятия «мотив» представляет самостоятельную научную проблему». О роли данного понятия в системе психологического знания и, кроме того, о неоднозначности толкования свидетельствует большое число определений термина «мотив». Приведем лишь некоторые из них.

Мотив - устойчивая внутренняя психологическая причина поведения или поступка человека, полагает Р.С. Немов. По мнению Ж. Годфруа, мотив - это соображение, по которому субъект должен действовать. Ю.М. Орлов отмечает, что мотив-это, ради чего осуществляется поведение, мотив - это потенциальное поведение.

Мотивы - побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности; в современной психологии термин «мотив» применяется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность субъекта. С точки зрения А.А. Реана, мотив - сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием); внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

На наш взгляд, наиболее полно отражающим истинную природу мотива является определение, данное Е.П. Ильиным: мотив (от лат. *Movere* - приводить в движение, толкать) - сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием).

Таким образом, «мотив» - понятие центральное в теориях мотивации, но содержание его неоднозначно. В психологии мотив связывают не только с функцией побуждения, но и с направленностью деятельности, регуляционной, смыслообразующей ее составляющей. Он служит основанием для выбора целей, средств и способов действий, «энергизирует» поведение, выступает как конечная цель поведения или его повод.

Наряду с понятием мотива в психологии используется понятие мотивации. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае - как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен; Ж. Годфруа, 1992), в другом случае - как совокупность мотивов (К.К. Платонов, 1986), в третьем - как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас).

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними — знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т. д. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Больше того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов: возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т. е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива. Например, В.А. Иванников считает, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Такая трактовка мотивации обусловлена тем, что мотив понимается как предмет удовлетворения потребности, т. е. мотив дан человеку как бы готовым. Его не надо формировать, а надо просто актуализировать (вызвать в сознании человека его образ).

Однако при таком подходе остается непонятным, во-первых, что же придает побудительность - ситуация или мотив, во-вторых, каким образом возникает мотив, если он появляется раньше, чем мотивация. Высказывания авторов о соотношении мотива и мотивации не проясняют этого вопроса. Так, Р.А. Пилюян пишет, что мотивация и мотив - взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории и что мотивы действия формируются на базе определенной мотивации (т. е. мотивы вторичны). И в то же время он утверждает, что через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (т. е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными). Кроме того, автор считает, что мотивы относятся к действиям, а мотивация - к деятельности, не давая этому какого-либо обоснования.

И.А. Джидарьян пишет, что, в отличие от мотивации, мотив имеет более узкое значение. В нем фиксируется собственно психологическое содержание, а именно тот внутренний фон, на котором разворачивается процесс мотивации поведения в целом. Именно мотив энергизирует и направляет действия человека на каждый момент времени. В этом случае понятие «мотивация» становится лишним. В. Г. Леонтьев выделяет два типа мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, драйва, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме мотива. Следовательно, в данном

случае тоже имеется отождествление мотива с мотивацией. В.Г. Леонтьев полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей, и с этим нельзя не согласиться.

Во многих случаях психологи (а биологи и физиологи — постоянно) под мотивацией имеют в виду детерминацию поведения, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию.

Таким образом, ни в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, ни в понимании соотношений между мотивацией и мотивом нет единства взглядов. Во многих работах эти два понятия используются, как синонимы. Выход из создавшегося положения Ильин видит в том, чтобы рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка).

Х. Хекхаузен в своей работе «Мотивация и деятельность» обращается к вопросу изучения основных направлений исследования мотивации.

Основополагающей теорией, положившей начало изучению мотивации, явилась теория эволюции Ч. Дарвина. «Эта теория нанесла существенный удар по существовавшим тогда представлениям об источниках человеческой активности, выводимых главным образом из его сознания и разума». Обращаясь к работам И.А. Васильева и М.Ш. Магомед-Эминова, мы можем выделить основные направления, которые легли в основу изучения мотивации. Опираясь на теорию Ч. Дарвина, они различают три наиболее заметных подхода к изучению мотивации в зарубежной психологии.

Один из подходов трактовал человека как высшее животное. Отсюда показывалось, что развитие интеллекта у человека имеет предпосылки у животных, что свидетельствовало о зачаточных формах интеллекта у последних. И.П. Павлов и Э. Торндайк оказали наибольшее влияние на разработку данного подхода. Одно из основных направлений, сложившихся в рамках данного подхода - психология научения, которая представлена работами К. Халла, О. Маурера, К. Спенсера, Э. Толмена.

Второй подход исходит из того, что если между животным и человеком имеются общие биологические корни, то инстинктивные тенденции, обычно приписываемые животным, имеют место и у человека. Данное положение было реализовано в двух направлениях, первое - это теория инстинкта У. Макдаугола, который при изучении человеческого поведения во главу угла поставил понятие «инстинкт». Второе направление - это исследование собственно человеческой мотивации. Здесь имеются в виду, в первую очередь, динамические теории мотивации. На разработку данного направления оказали влияние взгляды З. Фрейда, который искал источники человеческой активности в бессознательных влечениях. К. Левин обосновывает наличие

мотивационных тенденций, детерминирующих актуальное поведение. В рамках этого направления сложились три основные линии исследования человеческой мотивации:

- исследование мотивации в рамках теории личности
- ориентация на факторы ситуации при исследовании мотивации
- исследование мотивации как взаимодействия «личность-ситуация».

И, наконец, третий подход говорит о наличии внутривидовой изменчивости как фактора, способствующего приспособлению к среде (что, в свою очередь, подтолкнуло к исследованию индивидуальных различий). В исследованиях мотивации это положение было реализовано в трудах Г. Мюррея.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что общепринятой теории мотивации нет. Таким образом, структура мотивации человека имеет сложную систему, которая характеризуется иерархической соподчиненностью, полимотивированным характером, поливалентностью мотивов по отношению к потребностям и взаимозаменяемостью. Она складывается под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. И в целом, мотивационная сфера индивида определяет общую направленность личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годфруа Ж. Что такое психология.: В 2 т. – Т. 1. - М.: Мир, 1992.
2. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности. // Теоретические проблемы психологии личности. /Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1974. - С.145-169.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1975.
4. Немов С. Р. Общие основы психологии. В 3-х томах. - М., 1995, Т.1.
5. Первушина О. Н. Общая психология: Методические указания. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996.
6. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1940.
8. Хекхаузен Х. Мотивации и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. - С. 33-34.

Түйіндемe

Адамның себеп саласының психологиялық мәні осы бапта қаралады.

Resume

This article is concerned to the psychological essence of motivational sphere of the person.

УДК 159.923.5

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ

О.А. Колюх

*к.псих.н., доцент, Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Е.П. Щербакова

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Проблема формирования ценностных ориентаций у студентов является актуальной проблемой современной психологии. Все поступки и действия студента определяются ценностями, на которые он ориентирован. Ценностно-моральные взгляды студента выражают критическое отношение к существующему порядку вещей, его стремление преодолеть несовершенности мира. Ценности нередко выступают как идеалы будущего, которые задают ориентиры общественных и личностных устремлений, и тем самым оказывают существенное влияние на ход исторического развития. В обществе, где рынок задаёт нормы поведения студента, молодежи порой трудно решить, где – добро, а где – зло. Экономические и финансовые ценности в их жизни начинают занимать первые места и перевешивать все другие.

Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества в целом всегда возрастал на грани эпох, в кризисные, переломные моменты истории человечества, необходимость осмысления которых закономерно требовала обращения к проблеме этических ценностей. Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последнее десятилетие изменения в обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей.

Перемены, обусловившие необходимость принятия каждым членом общества ответственности за свою судьбу, приводят к постепенному утверждению в общественном сознании новой системы ценностных ориентаций. Входящие в жизнь молодые люди, уже не связанные с прежними ценностями. В этой связи особое значение приобретает процесс ценностного самоопределения в вузе, становление системы ценностных ориентаций, которая особенно необходима для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек».

УД. И. Фельдштейна «ценностные ориентации - это интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности

личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве природной и социальной среды, возможность избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся ситуации» [1, с.134]. В. Г. Алексеев считает, что ценностные ориентации – это отражение в сознании студента ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [2, с.93]. Р. С. Немов под ценностными ориентациями понимает то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл [3, с.32].

Представление о системе ценностей личности как иерархии, ее убеждений получило распространение также в американской социальной психологии. Так, М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [4, с.5]. По его мнению, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
 - влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
 - общее число ценностей, являющихся достоянием студента, сравнительно невелико;
 - все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
 - ценности организованы в системы [4, с.3].
- Ш. Шварц и У. Билски дают аналогичное концептуальное определение ценностей, включающее следующие формальные признаки:
- ценности — это понятия или убеждения;
 - ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
 - ценности имеют надситуативный характер;
 - ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий;
 - ценности упорядочены по относительной важности [5, с.550-562].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенное в систему.

Систему ценностных ориентации личности, таким образом, можно рассматривать как подсистему более широкой системы, описываемой различными авторами как «жизненный мир студента», «образ мира» и т. п., имеющую, в свою очередь, сложный и многоуровневый характер. По словам Б.Ф. Ломова, «ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [4, с.29].

Одной из важнейших функций вуза является формирование у студента ценностного отношения к окружающему миру, к среде, в которой они пребывают, к культуре и ее образцам, которые они оценивают или, напротив, не замечают [3, с.40].

Построение модели формирования ценностных ориентаций у студентов связано со следующими методологическими ориентирами: образование - сложный культурный процесс передачи ценностного и творческого опыта и создание условий для самоопределения, саморазвития и самореализации личности; деятельность - целостная система проявления личностных свойств, отношений и действий студента.

В схематичном виде модель формирования ценностных ориентаций у студента представляет следующее:

1 уровень - исходные знания, которые выступают стартовой позицией для организации процесса совместной деятельности педагога и студента;

2 уровень - уровень осознания ценностных ориентаций, которые студент получает из следующих источников: психолого-педагогические, методологические знания и культура ценностей;

3 уровень - уровень понимания, субъективной интерпретации, рефлексии, коррекции, субъективных оценок и перевод их в объективное.

Каждый уровень выводит студента на новый этап формирования ценностных ориентаций, который можно рассматривать с позиции критериальной результативности.

Эта модель формирования ценностных ориентаций у студента выполняет ряд важных функций:

- ориентировочную, которая позволяет сформировать ориентированную основу деятельности, целевые установки;

- смыслообразующую, которая помогает выделить смысл, связанный с идеалом, конкретизировать его, сформулировать цель и осознать ценностные ориентации;

- гуманистическую, которая способствует культивированию ценностных ориентаций с нравственностью.

Таким образом, модель формирования ценностных ориентаций у студентов может быть представлена следующим образом (таблица 1):

Таблица 1

Модель формирования ценностных ориентаций у студентов

Уровни	Компоненты	Критерии результативности	Показатели критериев
1 уровень. Начальный, формирование ценностного отношения к миру	Ценностно-ориентационный	Исходные знания, формирование готовности к восприятию новых ценностей	Ценностные потребности как мотив и стимул деятельности, личная значимость ценностных ориентаций
2 уровень. Осознание и освоение ценностей страны изучаемого языка	Когнитивно-интеллектуальный	Психолого-педагогические, методологические, аксиологическая информативность	Объем, систематичности. Осознанность знаний культуры страны изучаемого языка
3 уровень. Самоопределение. Формирование представлений об общечеловеческих, умственных ценностях	Герменевтико-аксиологический	Субъектная интерпретация, рефлексия. Коррекция, субъектная оценка феноменов культуры страны изучаемого языка и соевей страны	Умение анализировать, сопоставлять. Высказывать свое мнение. Адекватно оценивать явления, феномены культур Англии и Якутии

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение студента к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его действительности. Особое значение приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения, ядро мотивации и «философию жизни». Ценностные ориентации – способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной). Направленность личности выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности. Содержание направленности - это, прежде всего доминирующие, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности.

Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности студента, то есть должны стать устойчивыми мотивами деятельности и превратиться в убеждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология современного подростка. /Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 2000.

2. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. - М., 1999.
3. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. - М.: Владос, 2006.
4. Rokeach M. The nature of human values. - N.Y., Free Press, 2003.
5. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - Vol.58. - № 5. - P. 550-562.

Түйіндемe

Мақала студенттердің әрекеттер мен өмірлік жағдайларда байқалатын құндылық бағыттардың қалыптасуының психологиялық ерекшеліктерінің мәселелеріне арналған. Тұлғаның жаңашыл орталық ретінде құндылық бағыттар адамның әлеуметтік ортаға саналы көзқарасын және осы салада оның мінез-құлқының кең мотивациясын көрсетеді, сонымен қатар оның шындылыққа деген бағытталуына маңызды әсер етеді.

Resume

This article is dedicated to the problem of psychological peculiarities in formation of students' value orientations, which are appeared in their actions and behavior. Value orientations, as the central personality innovations, express a conscious person's attitude to social reality and defined broad motivation of its behavior and have a significant influence on all aspects of its reality.

УДК 372.881.161.1

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Коровайко

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Развитие средств массовой информации коренным образом изменили жизнь общества, превратили коммуникацию в один из решающих факторов развития общественных и государственных структур. Сегодня уже невозможно представить социальную деятельность без коммуникации. Общение стало сущностной характеристикой социальной работы [2. с.56],

поэтому ее по праву можно отнести к разряду «коммуникативных профессий» [Н.Н. Еговцева, Л.А. Петровская, Е.Ф. Тарасов, Ю.Г. Тимофеев, Л.А. Шкатова], где профессиональная коммуникация рассматривается как важный критерий уровня профессионализма.

Под профессиональной коммуникацией мы понимаем «процесс взаимодействия лиц, объединенных принадлежностью к одной профессии, в ходе которого происходит обмен профессионально значимой информацией, профессиональным опытом и идеями, организующий совместную деятельность и направленный на реализацию поставленной профессиональной цели» [3, с. 220].

Научные исследования по становлению и развитию профессионализма работников социальной сферы проводились рядом авторов: А.Л. Асмолов, С.А.Беличева, Б.Н. Боденко, В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, С.И. Григорьев, Л.Д. Гуслиякова, Н.С. Данекин, Т.Е. Дементьева, И.А. Зимняя, И.И. Лавренко, А.В. Мудрик, П.Д. Павленок, А.М. Панов, В.А. Слостенин, Л.В. Топчий, Г.Н. Филонов, Е.И. Холостова, Б.Ю. Шапиро, Н.Б. Шмелева, В.Н. Ярская и другие. Однако анализ научно-методической литературы по теме формирования профессиональных коммуникативных качеств речи выявил противоречие, которое заключается в возрастающей потребности общества в специалистах социальной службы, свободно владеющих навыками речевого и межличностного взаимодействия, и недостаточной разработанностью данной проблемы.

В отдельных исследованиях по психологии и педагогике высшей школы рассматриваются вопросы моделирования речевых ситуаций и использования деловых игр для формирования профессиональной речи [О.А. Артемьева, Н.В. Борисова, Г.Е. Филатова, Г.М. Фролова, А.А. Вербицкий, В.Я. Платов, Ю.Д. Красовский]. В трудах Н.Н. Богомолловой, В.В. Сафоновой рассматривается использование проблемных ситуаций как средства формирования профессиональных умений. Однако до сих пор не разработана теория обучения профессиональной речи и методики формирования умений, обеспечивающих профессионально-речевую деятельность.

Анализ нормативных документов, определяющих содержание образования по специальности «Социальная работа», показал, что, в отечественной системе вузовского образования существует огромный разрыв между требованиями к профессиональным умениям выпускников специальности «Социальная работа» и учебными программами, не предусматривающими специальных курсов по языковой коммуникации при решении социальных проблем. Несмотря на четко сформулированные требования к качеству профессиональной подготовки выпускников (владение достаточно высоким уровнем разговорной и письменной речи), в процессе обучения не ставятся задачи по развитию коммуникативных умений студентов.

Целью нашего исследования стал поиск эффективных путей формирования и совершенствования профессиональных коммуникативных умений студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Результаты предварительного исследования, проведенного на базе гуманитарно-педагогического факультета Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова, показали, что уровень развития связной устной речи студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Социальная работа», достаточно высок. Однако это не обеспечивает их готовность к профессиональной деятельности. Анализ устных выступлений студентов на учебных занятиях подтвердил, что большинство ребят испытывает определенные трудности при высказываниях на профессиональные темы. В их речи порой используется неадекватная лексика, а слова и словосочетания, относящиеся к профессиональной терминологии, опускаются, перефразируются, заменяются синонимичными конструкциями. Это позволило нам сделать вывод, что стихийный процесс формирования профессиональных коммуникативных умений не может привести к удовлетворительным результатам. Необходима планомерная и систематическая работа, в которую должны быть вовлечены все преподаватели.

Было сделано предположение, что коммуникативная и профессиональная направленность всего учебного процесса, а также целенаправленное использование возможностей базовых и профильных дисциплин, позволят эффективно развивать профессиональные коммуникативные умения у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Исследование проводилось в рамках учебной дисциплины «Методы и технологии социальной работы». Для формирования профессиональных коммуникативных умений студентов в процессе изучения данной дисциплины были созданы следующие педагогические условия:

- а) осознание студентами коммуникативного характера профессиональной деятельности;
- б) обеспечение коммуникативной направленности учебного процесса;
- в) внедрение новых форм и интерактивных методов обучения в практику профессиональной подготовки.

Для обеспечения осознания коммуникативного характера будущей профессиональной деятельности, среди студентов была проведена анкета. На вопрос анкеты: «В чем вы видите суть своей будущей профессиональной деятельности в качестве работника социальной службы?» 98% студентов ответили, что профессиональная деятельность социального работника заключается в налаживании и установлении контактов с клиентами, руководителями различных организаций, во взаимодействии с людьми.

На вопрос: «Какое умение для работника социальной сферы можно считать самым важным?» 96% студентов отметили умения общаться с людьми, обсуждать профессиональные проблемы, высказывать свои суждения

по профессиональным вопросам, составлять информационные тексты в виде деловых бумаг, статей, отчетов и т.д.

Задание: «Оценить уровень своих профессиональных коммуникативных умений (высокий, средний, низкий)» позволило студентам задуматься о самообразовании и явилось сильным мотивирующим фактором для работы по совершенствованию своей профессиональной речи, так как практически никто не определил свой уровень коммуникативных умений как высокий.

Для обеспечения коммуникативной направленности дисциплины «Методы и технологии социальной работы» мы сделали акцент на особую организацию процесса изучения данной дисциплины. Содержание основного курса было дополнено профессионально-коммуникативным компонентом, который в той или иной мере содержится в преподавании каждой дисциплины. В программу и планы занятий были включены темы и задания, освоение и выполнение которых требовало от студента актуализации и развития навыков и умений профессионального общения. Дополнительный материал содержал различные аспекты профессиональной коммуникации, нормы этики профессионального общения и культуры речи. Знания по всем темам курса преподавались через коммуникативно- и профессионально обусловленный фильтр, а практические умения отрабатывались в конкретных ситуациях общения. Все это позволило, на наш взгляд, сделать процесс формирования профессиональных коммуникативных умений по характеру целостным и непрерывным.

В рамках методической системы в учебный процесс активно внедрялись новые формы и интерактивные методы обучения, такие, как ситуативное моделирование профессионального общения, социально-коммуникативный тренинг, деловая коммуникативная игра, составление профессионального терминологического словаря, наблюдение за коммуникативным поведением людей во внеаудиторное время и др.

Метод ситуативного моделирования профессионального общения использовался с целью формирования у студентов следующих умений: мыслить неординарно; по-своему видеть проблемную ситуацию, находить выходы из нее; обосновывать и защищать свою позицию; уметь выслушивать партнера по общению; вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность, необходимый такт, доброжелательность; разрешать конфликты и др. Метод предполагал планирование своих действий «в уме», анализ коммуникативного взаимодействия в моделируемых ситуациях профессионального общения, что способствовало овладению средствами регуляции собственного коммуникативного поведения, давало возможность приобретения опыта непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми.

В качестве интерактивного метода обучения на занятиях по курсу «Методы и технологии социальной работы» также использовался социально-

коммуникативный тренинг, позволяющий студентам овладеть «технологией» профессиональной коммуникации. Этот метод способствовал эффективному формированию и развитию техник общения, преодолению коммуникативных барьеров у будущих социальных работников.

Метод деловой коммуникативной игры, основанный также как и предыдущий, на воспроизведении типичных ситуаций профессионального общения, способствовал приобретению студентами профессионального коммуникативного опыта. Преимущество и отличие этого метода в том, что будучи моделью реальной ситуации, он одновременно давал возможность значительно сокращать операционный цикл и, тем самым, демонстрировать участникам, к каким конечным результатам приведут их решения и действия. Использование метода деловой коммуникативной игры позволяло студентам исполнять различные профессиональные функции и за счет этого расширять собственное представление о социальной службе.

Для качественного овладения профессиональной и терминологической лексикой проводилась работа по составлению профессионального терминологического словаря. С этой целью студентами осуществлялся строгий отбор лексических единиц профессиональной направленности не только в рамках изучаемого учебного предмета «Методы и технологии социальной работы», но и в процессе изучения всех специальных дисциплин. Методические приемы работы с терминологической лексикой были направлены на усвоение как внешней формы термина (правильность ударения, особенности произношения), так и его внутренней структуры, проявляющейся в усвоении его значения и понятия. Качественное оперирование терминологической лексикой профессиональной направленности отрабатывалось во время устных ответов и выступлений студентов на семинарах.

Учитывая тот факт, что скорость совершенствования индивидуальной речевой компетентности значительно повышается, если процесс обучения сопровождается самостоятельной работой, формирование профессиональной речи продолжалось и во внеаудиторное время. Студенты, в свободное от учебы время, вели активное наблюдение за коммуникативным поведением различных людей с целью выявления типов поведения, которое способствует или препятствует успешному взаимодействию участников коммуникативного процесса. Результаты наблюдений фиксировались и формулировались в виде «Правил успешного взаимодействия в процессе общения». Такая работа приучала студентов тщательно анализировать свои действия в процессе общения. Все это закладывало основу для формирования профессиональных коммуникативных умений, способствовало овладению средствами регуляции собственного коммуникативного поведения, что, в

конечном итоге, способствовало профессиональному становлению будущего специалиста.

Реализация предложенного нами комплекса педагогических условий способствовала развитию профессиональной речи студентов в целом и отдельных ее компонентов. Результаты тестирования на конец эксперимента показали положительную динамику и подтвердили предположение, что формирование профессиональной речи должно целенаправленно осуществляться на всех профильных дисциплинах, что обеспечит адекватное профессиональное общение для будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамьянц Т.З. К диалогической коммуникации: от воздействия к взаимодействию. - М., 1999. - 39 с.
2. Горянина В.А. Психология общения. - М., 2002. - С. 56.
3. Еговцева Н.Н. Коммуникативно-речевые игры в системе подготовки специалистов по социальной работе в высших учебных заведениях. Дис... доктора пед. наук, 2007. - С. 220.
4. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2003. – С. 69 – 73, 101 – 187.
5. Шмелёва Н.Б. Теория и методика профессионально-личностного развития социального работника. - Ульяновск, 2003. - 52 с.

Түйіндеме

Мақала «Әлеуметтік жұмыс» мамандығы бойынша білім алатын студенттердің кәсібі, коммуникативті іскерлігін формалдау мен жетілдірудің тиімді жолдарын іздеуге арналған.

Resume

In the article effective ways of formation and perfection of «Social work» speciality students' professional communicative abilities are shown.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Н.Э. Пфейфер

*д.п.н., профессор, Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Е.И. Бурдина

*д.п.н., профессор, Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Н.Ю. Пиговаева

*докторант, ст. преподаватель, Павлодарский государственный
университет имени С. Торайгырова*

В музыкальной педагогике нет работ аналогичных по целенаправленности содержания исследованию З.Фрейда. В то же время английский ученый Э. Стоунс в своем фундаментальном труде «Психопедагогика» уделяет достаточно много внимания реакции педагога на «неудачи и успех» обучающихся в процессе обучения, т.е., иными словами, реакции на ошибочные и правильные действия. На необходимость слияния двух наук (педагогике и психологии) вряд ли стоит останавливаться специально, ибо этот факт можно считать свершившимся.

В своей книге Стоунс подробно разбирает различные ситуации учебного процесса и такие действия преподавателя, как «подкрепление», «наказание», «игнорирование», «Оптимальное структурирование среды научения», «создание положительного аффекта» в учебной деятельности и др. Он многократно подчеркивает определяющую роль преподавателя в том, какое количество и насколько грубые и устойчивые ошибки совершает обучающийся в учебной деятельности: Оптимальное структурирование урока позволяет так упорядочить опыт обучающегося, что он оказывается в состоянии справиться с любой ситуацией, в которой происходит новое научение. В идеале при таком структурировании отсутствует ошибочное научение, что, конечно, мало вероятно... Не приходится сомневаться, что идея безошибочного научения скорее всего вызовет удивление. Хорошо известно, что мы учимся на собственных ошибках:». Последнее трактуется Стоунсом как ситуация, когда обучение происходит «без учителя», ибо его основная роль состоит в том, чтобы не позволить учащемуся от ошибки, с которой он столкнулся, перейти к еще большей. Эти навыки формируются у педагога только и максимально упорядоченной обратной связи с обучающимся.

Для нас важен и другой аспект - вся практическая педагогика на современном этапе основана на умении, желании и самого педагога учиться, ежечасно сталкиваясь с новыми не стандартными ситуациями обучения и воспитания, в том числе с ошибками, также неординарными. Отсюда возникает необходимость:

- рассматривая ошибки обучающихся, уточнять, насколько правильными были действия преподавателя по предотвращению ситуаций, их порождающих, а также адекватности реакции на сам факт ошибки;

- анализируя и формируя «оптимальное структурирование среды научения» (терминология Стоунса), рассматривать, достаточно ли оптимально структурирована среда профессиональной деятельности педагога;

- в понятие «максимально упорядоченная обратная связь с обучающимся» включать информацию о наличии реакции обучающегося и на ошибочные действия преподавателя.

Только при обеспечении этих условий можно говорить о процессе обучения как об учебном сотрудничестве. Анализу сложностей и проблем, возникающих в процессе обучения при формировании сотрудничества по линии обучающийся - преподаватель, посвящена работа Г.Л. Цукерман «Виды общения в обучении». В ней, в частности, уделяется пристальное внимание тем искажающим факторам при освоении любого культурного содержания, которые проистекают от особого видения мира обучающимся, своеобразия «схемы детского интеллекта» и наличия опыта построения сотрудничества со взрослым, Занятия тех культурных образцов, которые транслирует взрослый. Толчком для развития этих положений явилась мысль французского психолога Ж.Пиаже, высказанная в работе 30-х годов «Моральные суждения ребенка»: Логические и нравственные предписания, которыми взрослые снабжают молодой и эгоцентрический ум, с готовностью принимаются, но тут же упрощаются и искажаются. Отсюда следует необходимость как постоянного контроля со стороны педагога за возможными «искажениями» тех предписаний, которыми он снабжает своего преподавателя, так и постоянного поиска (на основе эффективной обратной связи) новых форм изложения культурных образцов, более доступных для молодого эгоцентрического ума. Всегда надо учитывать, что нам понятен ход мышления человека с соответствующим нашему уровню развития и тем более понятен, если он ниже. Однако мы не понимаем рассуждений и ход мыслей тех, уровень интеллектуального развития которых превышает наш собственный, конечно, при условии, если они не спускаются до нашего. Последнее надо понимать как руководство к действию.

Современные педагогические теории развивающего обучения содержат глубоко научный подход к закономерностям, обеспечивающим, с одной

стороны, эффективность учебного процесса, необходимость которой все острее встает в связи с огромностью потока информации и ростом объема культурных ценностей; с другой повышение прочности знаний и навыков как необходимого условия дальнейших фаз обучения.

В частности, В.В. Давыдов в работе «Проблемы развивающего обучения» обобщает труды ряда представителей российской педагогической науки. Основополагающими явились исследования, которыми прослежена следующая концептуальная последовательность психического развития обучающегося. Развитие психологической основы обучения не предшествует началу обучения, а совершенствуется в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения. Это определяет принцип новых теоретических построений: психическое развитие человека осуществляется в форме присвоения «общественных образцов» и специфических психических функций в процессе воспитания и обучения, всемерно развивающем врожденные способности индивида. В результате:

- сформулированы предпосылки для изучения внутренних связей различных форм воспитания и обучения с соответствующим характером психического развития обучающегося;

- выявлены условия, необходимые для введения в психологические исследования различных форм эксперимента как особого метода изучения сущности этих связей.

В частности, Выготский и его сотрудники стали применять казуально-генетический (причинный) метод, позволяющий исследовать возникновение психических новообразований посредством их целенаправленного формирования. Изучение влияния экспериментального обучения на психическое развитие обучающегося потребовало применения особого метода, который принято называть в психологии методом формирующего эксперимента. Для него характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им процессы. Проведение формирующего эксперимента предполагает проектирование и моделирование содержания формируемых психических новообразований. Исследуя пути и формы реализации такого проекта (модели) в процессе учебной работы с обучающимися, вместе с тем можно изучить условия и закономерности происхождения (генезиса) соответствующего психического новообразования. Таким образом, формирующий эксперимент можно назвать и генетически-моделирующим. Эти методы становятся определяющими в любом исследовании, где важно четко выявить причины и условия формирования в психике обучающегося как устойчивых, так и случайных новообразований, приводящих к нарушениям в действиях, т.е. к ошибкам. Не менее ценными для исследования заявленных проблем являются те разделы педагогики и психологии, которые рассматривают вопросы способностей человека, их происхождение и

развитие. В области общей педагогики в работе К.К. Платонова «Проблемы способностей» при анализе методики профессионального отбора делается следующий, значимый для данного исследования вывод:

«Способный» обучающийся - это не тот, кто не делает ошибок. «Способный» обучающийся - это тот, кто не делает в процессе обучения грубых и стойких ошибок, а точнее говоря, ошибочных действий, т.е. не достигающих поставленной цели.

Далее Платонов предлагает следующую дефиницию ошибки и причины ее возникновения: «Под ошибкой... иногда понимают ошибочное действие, а иногда его результат. Первое познается через второе. Ошибочные действия обучающихся различаются по степени их выраженности - в зависимости от существующих нормативов, и по грубости - в зависимости от этапа обучения; они различаются по стойкости, т.е. повторяемости, по связи с другими ошибочными действиями, по причине их возникновения. Наиболее общими причинами ошибочных действий являются: случайные, непредвиденные внешние воздействия; недостаточный уровень подготовки обучающегося; его недостаточные способности или неспособность.

Эти тезисы являются отправными точками для исследования следующих проблем, актуальных в музыкальной педагогической практике:

- всегда ли при оценке действия фигурирует результат и не является ли это обстоятельство основой для ошибок в выводах педагога, анализирующего и оценивающего действия обучающегося, перспективность его развития;

- насколько применимо в музыкальной педагогике определение степени выраженности ошибочности действия обучающегося. В зависимости от «существующих нормативов» (исполнительских традиций, установок педагогических школ, рекомендаций и методик и т.п.);

- какие еще обстоятельства (кроме «этапа обучения») влияют на «грубость» ошибки и насколько в музыкальной педагогике применимы другие определения ошибок, такие, как мелкие, естественные, относительные, неизбежные, «полезные», симптоматические и т.д.;

- рассматривая «внешние воздействия» как причину ошибок, необходимо уточнить влияние именно этих факторов на внутренние психические процессы обучающегося и разработать способы противостояния неблагоприятным внешним воздействиям, методы воспитания устойчивости психики.

Плодотворным может явиться обращение к работе В.В. Чебышевой «Психология трудового обучения», в которой подробно анализируются ошибочные действия учащихся в области движения, проистекающие как от нарушения внутренних психических процессов, так и от наличия неблагоприятных внешних обстоятельств, таких, как плохая организация учебы, труда и отдыха.

Вышеперечисленные идеи и методы исследований, принятые в современной передовой педагогической науке, послужили основой в

разработке тем, изложенных ниже, рекомендаций по формированию профессиональной рефлексии, поисковым пробным действиям, оценке и контролю исполнительских действий, развитию умений и способностей к самообучению, изучению условий, стимулирующих процесс решения новых нетрадиционных задач. В целом это дает обоснование научно-детерминированного подхода к ошибочным действиям обучающихся и формированию методики их устранения, а точнее (для музыкальной педагогики особенно), наискорейшему переводу их в варианты правильных действий.

Классификация наиболее актуальных ошибочных действий в учебном процессе

Наиболее общая характеристика действия, которое принято трактовать как ошибочное, сводится к тому, что оно не позволяет объекту достичь поставленной им самим или другими (скажем, педагогом) цели, приводит к неожиданному, чаще негативному результату. Сюда же можно отнести действия, оттягивающие окончательный результат, неэффективные или неоправданно сложные по своей структуре, дорогие по затратам времени, нервной и физической энергии и т.п. Иногда в обиходе ошибкой считают только действие без анализа результатов. Это принципиально неверно, так как первое познается через второе, только оценив результат, имея его в виду, можно приступить к анализу действия.

Дело в том, что оценки самого действия и его результата не всегда равнозначны. В ситуации, когда ошибочное действие дает негативный результат, а правильное - положительный, не возникает никаких сложностей. Но жизнь многозначна, и могут появиться моменты, когда знаки оценки действия и результата не совпадут, костное сознание оценивающего не в состоянии объективно оценить результат, негативно оценивая действие и т.п. В итоге возникает конфликтная ситуация. Если легко сформулировать принцип оценки действия, то гораздо труднее ему следовать, особенно в таком сложном и противоречивом деле, каким является педагогика искусств. Можно ли с точностью дать определение тому или иному результату, если он, будучи категорией художественного порядка, не поддается точному качественному измерению, подвержен переоценке с течением времени или благодаря изменчивости вкусов? Часто не так просто понять, какими именно действиями обеспечен полученный результат? Трудно определить, насколько интенсивны были помехи, внутренние и внешние, искажающие восприятие результата и, следовательно, его оценку.

В общей педагогике цель совместных действий преподавателя обучающегося выглядит обычно вполне определенно - это по возможности наиболее эффективное воспитание и обучение. Оценки достигнутых результатов в рамках многих общеобразовательных дисциплин, достаточно однозначны - в них мало места для расхождения во взглядах (при условии, что они не страдают чрезмерным субъективизмом). При тех же общих целях педагогика

искусств, и в частности музыкальная педагогика, достаточно часто подвержена субъективности оценки художественных результатов учебной деятельности. Наличие тех или иных музыкально-педагогических школ и направлений определяется отношением преподавателя к действиям обучающегося - какие из них преподаватель сочтет ошибочными. Реакция преподавателя на действия обучающегося дает больший разброс, чем реакция на результат. Безусловно, отсутствие точной, научно аргументированной, математически выверенной оценочной шкалы очень осложняет оценку результата. Но в крайнем случае всех примиряет общепринятое о вкусах не спорят.

В любой методике есть достаточно определенные рекомендации, как следует действовать обучающемуся. Подробно описываются, разбираются и регламентируются именно те действия, которые приведут обучающегося к успеху. Гораздо меньше внимания уделяется анализу и разбору действий, чреватых непредсказуемым (в том числе негативным или ошибочным) результатом, так как к ним относят все, несоответствующие данной методике. Но насколько это правомерно?

Основная задача музыкальной педагогики на современном этапе - обозначить ту трудноуловимую «золотую середину» в совместной учебной и творческой работе, когда авторитет, знания и опыт старшего не только помогают молодому музыканту избегать «грубых и стойких» ошибок, но и ведут его по пути познания, не отнимая радости первооткрытия, не лишая творческого настроения в занятиях. Одновременно необходимо, развивая специфические музыкальные способности, заботиться об укреплении личностных черт характера, в первую очередь тех, которые необходимы для борьбы с неблагоприятными внешними и внутренними условиями, помехами, искажающими и действия, и результат, т.е. провоцирующими стойкие ошибки.

Коль скоро психология утверждает, что интеллектуальная жизнь индивида состоит из диалектического единства сознательных и бессознательных проявлений, то и все многообразие ошибочных действий можно рассматривать с двух сторон:

- ошибки как результат определенных искажений мыслительных процессов в ходе занятий музыкальной деятельностью;

- ошибочные действия, имеющие корни в под сознании, внешними проявлениями которого и явились те или иные искажения в действиях. Это позволит точнее диагностировать ошибки, их природу и причины возникновения, конкретизировать отношение к ним - искать ли пути исправления и устранения либо, по крайней мере, адекватные формы реакции на них.

Типология ошибочных действий весьма затруднена. Их характеристики изменчивы, оценки часто субъективны. Они многозначны и способны к

бесконечной вариативности. Одно и то же по содержанию и форме ошибочное действие может иметь несколько причин возникновения, вследствие одной и той же причины может возникнуть бесчисленное множество ошибок, с изменением ситуации. Может полярно меняться оценка действия и со стороны исполнителя, и со стороны наблюдателя.

При типологизации ошибочных действий следует учитывать два основных параметра: - причины (детерминанты) появления ошибочных действий, как ситуативные, так и связанные с теми или иными личностными свойствами индивида, его интеллектуальной и эмоциональной сферами; - характер ошибочного действия, его особенности, «качественные» показатели.

Оба параметра, как правило, имеют тесную причинно-следственную связь. Причина часто заключается в самом характере ошибки, а характеристики ошибки зависят от самой причины возникновения. Как истинная система они и эволюционируют.

Долговременный педагогический опыт, безусловно, формирует у педагога особую чуткость на малейшие погрешности в учебной деятельности обучающегося. Решения педагога могут простираются от полного «игнорирования» действий обучающегося до окончательных, «организационных» выводов по поводу его профессиональной пригодности. Принципиально важно никогда не оставлять ошибки без внимания. Способность к идентификации ошибочных действий можно считать одним из важных показателей профессионального мастерства педагога (при оценке действий обучающегося), перспективности обучающегося (при самооценке), а самое главное, эффективности их учебного взаимодействия (при взаимной оценке участников учебного сотрудничества).

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1986. – 321 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1994. – 46 с.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993. – 78 с.
4. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. – М., 1968. – 57 с.
5. Джемс В. Психология. – СПб., 1902. – 17 с.

Түйіндеме

Баяндамада «Әрекет», оның көп түрлерімен жалпы ерекшеліктері бар, қиын процесс ретінде қарастырылған. Музыкалық педагогикада мәселелердің бағалау әрекеттерінің нақты талдау берілген. Сонымен қатар музыкамен айналысатын жүйеде студенттердің «дұрыс» және «дұрыс емес» әрекеттері қарастырылған.

Resume

This article considers the “activity” as the difficult process, which has common features with its numerous kinds. The detailed analysis of evaluative action problems in musical pedagogy is given. As well as article considers “correct” and “wrong” actions in the system of teaching of students – musicians.

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Е.И. Бурдина, Р.Ш. Торпищева

*Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова*

Сегодня, как полагают многие исследователи, подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода. Обусловлено это необходимостью гармонизации «архитектуры» отечественной системы высшего образования, предполагающей не только существенную корректировку основополагающих педагогических принципов, но и наполнение ее дидактическим содержанием, поиск оптимальных психолого-педагогических условий их формирования. Эффективность формирования профессиональной коммуникативной компетенции будущего переводчика по всей видимости во многом определяется наличием терминологического словаря-тезауруса по переводоведению, который выполнял бы не только роль справочника, но мог бы быть интегрирован в учебный процесс.

Базовыми категориями нового подхода являются такие понятия как компетентность и компетенция. Так, компетенция, как междисциплинарная категория является символической, и ей может быть дано множество жизнеспособных определений в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором она будет использоваться [17].

Так, компетенция может интерпретироваться как:

- предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен;
- базовая характеристика индивида, глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций;

- некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования, которые затем выявляются в деятельности;

- интегративная совокупность характеристик (знания, умения, навыки, способности, мотивы, убеждения, ценности), обеспечивающая выполнение профессиональной деятельности на высоком уровне и достижение определенного результата;

- способность установить связь между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения проблемы;

- открытая система процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются в профессиональной деятельности;

- интегрированная характеристика качества подготовки будущего переводчика, категория результата образования;

- идеальная и нормативная характеристика, некая заранее определенная область знаний, в которой люди, объединенные одной профессией, должны быть осведомлены [3, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 17, 18].

Таким образом, общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок. Т.е. концепт «компетенция» следует воспринимать комплексно, как структуру, слагаемую из различных частей. Возникает закономерный вопрос: можно ли научить компетенциям? Зарубежные исследователи некатегоричны, отвечая на него. Так, авторы [16] рассматривают вопрос формирования компетенций в виде модели айсберга, где знания и навыки, которым сравнительно легко научить, составляют его видимую часть, тогда как личностные черты, мотивы и Я-концепция скрыты «под уровнем моря», поскольку их очень трудно развивать в процессе обучения. S. Pappu различает «мягкие» и «жесткие» компетенции. «Жесткие» компетенции относятся к профессионально-специфическим особенностям (знания и умения), тогда как «мягкие» – к личностным чертам, ценностям и стилям. Хотя он и признает, что «мягкие» компетенции оказывают влияние на выполнение деятельности, он не включает их в определение компетенции, потому что, по его мнению, они вряд ли могут быть развиты в процессе обучения [15].

Очевидно, что подобное понимание компетенций несколько статично. Отечественные исследователи, однако, полагают, что компетенции динамичны, поскольку они не являются неизменным качеством в структуре личности человека, а способны развиваться, совершенствоваться или полностью исчезать при отсутствии стимула к их проявлению.

Оригинальную трактовку термина «компетенция» предлагает Н. С. Сахарова [10]. Изучив этимологию и семантику слова, она приходит к выводу, что это понятие следует рассматривать как процесс действие (значение «добиваюсь, достигаю») – состояние (значение «соответствую, подхожу»). По данным [10] общая категориальная суть компетенции заключается в способности живого организма осуществлять совместную деятельность, откликаясь на внешнее раздражение соответствующей реакцией.

В противовес компетенции компетентность трактуется как:

- владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо;

- комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций;

- наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, отношение к своей профессии как к ценности;

- уровень образованности специалиста, достаточный самостоятельного решения возникающих познавательных проблем и определения личностной позиции;

- соответствие специалиста предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности, высшая степень готовности; психосоциальное качество, означающее силу и уверенность; владение определенными знаниями, профессиональность [1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14].

Таким образом, компетентность – не простая сумма знаний, умений и навыков, это понятие несколько иного смыслового ряда. Она реальна, свойственна конкретной личности и зависит от усилий человека. Можно сделать вывод, что в наиболее общем виде компетентность интегрирует в себе когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологический (наличие определенных ценностей) аспекты.

Компетентность есть личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления, а компетенции – некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности [18].

Таким образом, если в самом обобщенном виде мы определим компетенцию как свойство (качество), то компетентность может рассматриваться как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности. Покидая стены вуза, выпускник должен обладать определенными компетенциями – профессионально-релевантными качествами, тем потенциалом, который будет актуализирован в

процессе осуществления профессиональной деятельности и свидетельствовать о его компетентности. Следует акцентировать внимание на том, что термин «компетентность» логично употреблять для характеристики специалиста в его профессиональной деятельности, а «компетенция» – для обозначения базового свойства (качества), которое делает специалиста «потенциально» компетентным. Поэтому, на наш взгляд, говорить об овладении компетентностью, как это делается в некоторых исследованиях, не совсем корректно.

Компетентным можно стать, овладев определенными профессионально-релевантными компетенциями и реализовывая их в опыте конкретной профессиональной деятельности.

В связи с этим возникают вопросы:

- какие компетенции требует профессиональная сфера?
- сколько компетенций должно быть сформировано у выпускника вуза?
- каким должно быть их наполнение?

Очевидно, что номенклатура профессионально-релевантных компетенций должна определяться с опорой на «профессиональный» контекст, когда ставятся конкретные цели, направленные на удовлетворение нужд общества в определенной сфере жизни.

В заключение заметим, что сегодня компетентностный подход в образовании переходит в стадию самореализации: настало время использования новых концептуальных положений в конкретном образовательном процессе, конкретизации принципов и методических приемов формирования арсенала компетенций, необходимых для эффективного осуществления той или иной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борозенец Г.К. Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2004. № 1. – С. 93 – 105.
2. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. 2000. № 4. – С. 35.
3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. – С. 23 – 30.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. – С. 13 – 29.
5. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

6. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

7. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 1998. – 848 с.

8. Мильруд Р.П. Компетентность и иноязычное образование // Сборник научных статей. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С. 70 – 80.

9. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвистов-преподавателей в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – 376 с.

10. Сахарова, Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Вестник ОГУ. – 1999. – № 3. – С. 51 – 58.

11. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31.

12. Шилова А., Пермякова Т. М. Вопросы межкультурной компетенции переводчика // Проблемы изучения и преподавания иностранных языков: Сб. материалов науч.-практ. конф. «Иностранные языки и мировая культура» / Отв. ред. Н.С. Бочкарева. – Пермь, 2005. – 128 с. – С. 78 – 79.

13. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues (111 – 122). Brussels: IBM Education Center, 1992.

14. Mirabile R.J. Everything you wanted to know about competency modeling. Training and development, 1997, August. P. 73 – 77.

15. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. 33, P. 48 – 56.

16. Spencer, L.M., Spencer, S. M. Competence at work: models for superior performance. New York [etc.]: John Wiley, 1993.

17. Stoof A., Martens R.L., Merrienboer Jeroen, J.G. van. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства // Пер. с англ. Е. Орел. Open university of the Netherlands, 2004 // www.ht.ru

18. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference: 27 – 35, 1997.

Түйіндеме

Осы жұмысты әртүрлі педагогикалық концептердің аспектілері қарастырылады және олардың кәсіптік аудармашыларды дайындаудағы ролі көрсетіледі

Resume

This work is devoted to various aspects of teaching the concepts of competence approach and their role in the preparing of professional translators.

НАШИ АВТОРЫ

Абылкасимова Жибек Ислямовна – преподаватель экономических дисциплин, колледж, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Айкынбаева Гульден Канатовна - доцент, к.пед.н., академик истории и общественных наук, кафедра психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана.

Айгужинова Гульмира Зейнуллиновна - магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Бурдина Елена Ивановна - д.п.н. профессор, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Галиева Бахыт Хасеновна – к.пед.н., доцент, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Дюсенгазина Назым Нигметоллаевна - магистрант информатики, отдел информатизации процесса обучения, инженер-программист, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Жунисова Алма Галимуратовна - ст. преподаватель, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Кажикенова Гульнар Муратовна – магистрант, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Калиева Самал Канатовна - магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Коровайко Ирина Владимировна - к.пед.н., доцент, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Колюх Ольга Ананьевна - к.псих.н., доцент, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Ксембаева Сауле Камалиденовна - к.пед.н., доцент, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Киселева Елена Викторовна - магистрант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Меньщикова Тамара Михайловна - преподаватель экономических дисциплин, колледж, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Оспанова Назира Нургазыевна – к.п.н., профессор, кафедра «Информатика и информационные системы», Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Пфейфер Нелли Эмильевна - д.п.н. профессор, проректор по учебной работе, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Пиговаева Нелли Юзэфовна - докторант PhD, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Торнищева Руфина Шамильевна – магистрант, кафедра психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Щербакова Елена Павловна - Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова.

Умирзакова Асем Мейрамбековна - инженер, кафедра психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(«Вестник ПГУ», «Наука и техника Казахстана»,
«Өлкетану-Краеведение»)

1. В журналы принимаются рукописи статей по всем научным направлениям в 1 экземпляре, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с полуторным межстрочным интервалом, с полями 3 см со всех сторон листа и дискета со всеми материалами в текстовом редакторе «Word 7,0 (’97, 2000) для Windows».

2. Общий объем рукописи, 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.

4. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами: - УДК по таблицам универсальной десятичной классификации;

- название статьи: кегль -14 пунктов, гарнитура - **Times New Roman Cyr** (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка), заглавные, жирные, абзац центrovанный;

- инициалы и фамилия(-и) автора(-ов), полное название учреждения: кегль - 12 пунктов, гарнитура - Arial (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Arial** (для казахского языка), абзац центrovанный;

- аннотация на казахском, русском и английском языках: кегль - 10 пунктов, гарнитура - Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка), курсив, отступ слева-справа - 1 см, одинарный межстрочный интервал;

- текст статьи: кегль - 12 пунктов, гарнитура - Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка), полуторный межстрочный интервал;

- список использованной литературы (ссылки и примечания в рукописи обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-84.-
например:

ЛИТЕРАТУРА

1. Автор. Название статьи // Название журнала. Год издания. Том (например, Т.26.) номер (например, № 3.) страница (например С. 34. или С. 15-24.)

2. Андреева С.А. Название книги. Место издания (например, М.:) Издательство (например, Наука,) год издания. Общее число страниц в книге (например, 239 с.) или конкретная страница (например, С. 67.)

3. **На отдельной странице** (в бумажном и электронном варианте) 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”).

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

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

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

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

8. Рукопись и дискету с материалами следует направлять по адресу:

140008, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64,

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова,
Издательство «КЕРЕКУ»

Тел (8 7182) 67-36-69

E-mail: publish@psu.kz

kereku@mail.ru

Теруге 02. 11. 2011 ж. жіберілді. Басуға 09.11.2011 ж. қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі шартты 6,89 б.т. Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.
Компьютерде беттеген Б.Б. Әубәкірова
Корректорлар: Б.Б. Әубәкірова, М.А. Джумадиева, А.Р. Омарова
Тапсырыс № 1727

Сдано в набор 02. 11. 2011 г. Подписано в печать 09.11.2011 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 1,77 ч.-изд. л. Тираж 300 экз. Цена договорная.
Компьютерная верстка Б.Б. Аубакирова
Корректоры: Б.Б. Аубакирова, М.А. Джумадиева, А.Р. Омарова
Заказ № 1727

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