

101 2009

1.(73)01.2009

АЙ САЙЫН ШЫҒАТЫН
РЕСПУБЛИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМИ-
ӘДІСТЕМЕЛІК ЖӘНЕ
АҚПАРАТТЫҚ САРАПТАМАЛЫҚ
ЖУРНАЛ
ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНФОРМАЦИОНН
О-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Бас редактор
Главный редактор
Т.Балықбаев
Зам. главного редактора:
Муканова С.Д.

Алка мүшелері:
Члены редакционной коллегии:
К.Шамшидинова
Ш.Ахимбекова
М.Джадрина
С.Контаев
М.Сарыбеков
Шек Г.Г
М.Избасаров

Дизайн және компьютерге терген /
Дизайн и компьютерная верстка: А
амангельдина және Н.Темешова

Адрес: г. Астана
м-он Молодежный,
улица Таха Хусейна, 5/1,
E-mail: 12problem@mail.ru

Журналдың құрылтайшысы
/ Учредитель журнала:
Қазақстан Республикасының білім
және ғылым министрлігінің
Ы.Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім беру Академиясы.
Министерство образования и науки
Республики Казахстан
Национальная академия образования.
Ы.Алтынсарина

Журнал Қазақстан Республикасының
Мәдениет, ақпарат және қоғамдық
келісім министрлігінде тіркеліп, 2003
жылғы 15 қазанда №4334 Ж
куәлігі берілген / Журнал поставлен на
учет в Министерстве культуры
Информации и общественного согласия
Республики Казахстан. Свидетельство
№4334 Ж
от 15 октября 2003 года
Таралымы 1 000 дана /
Тираж 1 000 экз

12 ЖЫЛДЫҚ БІЛІМ БЕРУ - ЛЕТНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МАЗМҰНЫ * СОДЕРЖАНИЕ

12 ЖЫЛДЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ НОРМАТИВТІК- ҚҰҚЫҚТЫҚ ҚҰЖАТТАРЫ/ НОРМАТИВНО- ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ 12-ЛЕТНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

12 жылдық білім беруге көшу жөніндегі іс-шаралар жоспары/
План мероприятий по переходу на 12-летнее образование.....3

ҒЫЛЫМИ ЖОБАЛАР/ НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ

Муканова С.Д. Методологические аспекты развития образования
как основание смены целевых, содержательных и процессуальных
характеристик образовательного процесса.....14

ЖАҢА МЕКТЕП/ НОВАЯ ШКОЛА

Ералиева А.Қ. Қазақ суретшілерінің шығармаларын таныстыру
барысында оқушылардың өнертану мәдениетін дамыту.....26

Шоңғалова Г.Б. Білім беру үрдісіндегі жобалау әдісін
қолданудың алғы шарттары.....32

Кулдыбаева С.Б. Арттерапия в работе с детьми.....34

Аскарова М.А. О творческом саморазвитии учителей работающим,
по проблемам 12-летнего образования.....47

ТӘЖІРИБЕМЕН АЛМАСАМЫЗ/ ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Нұрғалиева Ж.Д. Музыка сабағында сын тұрғысынан ойлауды
дамыту.....49

Камашева Г.Т. Бейінді оқыту бағытында бәсекеге қабілетті жас
ұрпақты тәрбиелеу.....52.

Искабылова Ж.Х. Использование средств мультимедиа в
обучении младших школьников.....56

Абзалова А.Б. Баланы мектепалды даярлаудағы шет тілін оқыту
тәжірибесінен.....58

Ильина Л.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в
дошкольном образовательном учреждении.....61

БІЗДІҢ КІТАПХАНАМЫЗ/ НАША БИБЛИОТЕКА

«Аннотации научно-методических изданий по проблемам
образования».....65

Құрметті оқырман!

*Жаңа 2009 жылмен құттықтай отырып Сіздермен
осы жылы біздің журналымыздың беттерінде
кездескендерімізге қуаныштымыз!*

*Бұл нөмеріміздің шығарылуымен біз
журналымыздың жаңа даму кезеңін бастаймыз.
Сіздердің назарларыңызға 12 жылдық білім беруге
көшу жөніндегі іс-шаралар жоспары ұсынылып отыр.*

*Онымен бірге білім беру процесін дамытудың
әдіснамалық аспектілері, оқушылардың өнертану
мәдениетін дамыту мәселелері, оқытудың Атр терапия,
жобалау, СТО жаңа әдістері туралы мәлімдеген
ғалымдар мен тәжірибелі ұстаздар мақалаларымен
танысасыздар*

*Журнал соңында «Педагогикалық саласындағы
ғылыми-әдістемелік зерттеулер» тақырыбы бойынша
жаңадан шыққан ғылыми-әдістемелік басылымдар
туралы мәліметтермен таныса аласыздар.*

*Журналымыздың әрбір санынан Сіздер қажетті
идеялар, жаңа мәлімет, қызықты жаңа жұмыс
түрлерімен танысып және өздеріңіздің көптеген
сұрақтарыңызға жауап табасыздар деп үміттенеміз.*

*Сонымен бірге өз тәжірибелеріңізбен және журнал
беттерінде жарық көрген мақалалар негізінде туған ой-
пікірлеіңізбен бөлісуге шақырамыз*



Адамның күші
оның ақыл-ойы мен
білімінде

Абай Құнанбаев

12 ЖЫЛДЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ НОРМАТИВТІК-ҚҰҚЫҚТЫҚ ҚҰЖАТТАРЫ/ НОРМАТИВНО -ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ 12-ЛЕТНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Қазақстан Республикасы
Білім және ғылым министрі міндетін
атқарушының 2008 жылғы « 27» қарашадағы
№ 627 бұйрығымен бекітілген

12 жылдық білім беруге көшу жөніндегі іс-шаралар жоспары

№	Іс-шаралар	Орындалу мерзімі	Аяқталу нысаны	Жауаптылар
1	12 жылдық білім беруге көшу бойынша іс-шаралар жоспарын Президент Әкімшілігінде, Қазақстан Республикасының Үкіметінде келісім жасау.	2008 ж. желтоқсан	Келісім	ОБД
	12 жылдық білім беруге көшуінің өңірлік жоспарын әзірлеу және бекіту	2009жыл. қаңтар	Облыстық, Астана және Алматы қалалары маслихатының шешімі, облыстардың, Астана, Алматы қалалары әкімдерінің шешімі	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша), облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары.
2	12 жылдық білім беруді нормативтік-құқықтық актілерін қамтамасыз ету.	-2009-2010 ж.ж.	ҚР Үкіметінің қаулысы ҚР БҒМ бұйрықтары	ОБД ЖКБД ТКБД БҒСБК
I Білім беру мазмұны				
1 Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту, мектеп алды даярлық				
1.1	Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартын әзірлеу және бекіту	2008 жыл. желтоқсан	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД «Мектепке дейінгі балалық шақ» РО
1.2	Мектепке дейінгі	2009 жыл.	ҚР БҒМ	ОБД

	тәрбие мен оқытудың жалпы білім беру оқу бағдарламаларын әзірлеу және бекіту	наурыз	бұйрығы	«Мектепке дейінгі балалық шақ» РО
2.	Бастауыш білім беру			
2.1	Бастауыш білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартын әзірлеу және бекіту	2008 жыл. желтоқсан	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
2.2	Бастауыш білім берудің пәндері бойынша жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын әзірлеу және бекіту	2009 жыл. қаңтар	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
3.	Негізгі орта білім			
3.1	Негізгі орта білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартын әзірлеу және бекіту	2009 жыл. шілде	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
3.2	Негізгі орта білім берудің пәндері бойынша жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын әзірлеу және бекіту	2009 жыл. желтоқсан	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
4.	Жалпы орта білім беру			
4.1	Жалпы орта білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті стандартын әзірлеу және бекіту	2009 жыл. шілде	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
4.2	Бейіндік оқытудың әлеуметтік-гуманитарлық бағытының типтік оқу жоспарына сәйкес жалпы орта білім берудің пәндері бойынша оқу бағдарламаларын әзірлеу және бекіту	2009 жыл. желтоқсан	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА ТКБД
4.3	Бейіндік оқытудың жаратылыстану–математика	2009 жыл. желтоқсан	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА

	бағытының типтік оқу жоспарына сәйкес жалпы орта білім берудің пәндері бойынша оқу бағдарламаларын әзірлеу және бекіту			ТКБД
4.4	Бейіндік оқытудың технологиялық бағытының типтік оқу жоспарына сәйкес жалпы орта білім берудің пәндері бойынша оқу бағдарламаларын әзірлеу және бекіту	2009 жыл. желтоқсан	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА ТКБД
5	Оқулықтар және оқу әдістемелік кешендер (ОӘК)			
5.1	Оқыту тілі бойынша, бейіндік оқытудың бағыттарын бойынша оқулықтар мен ОӘК әзірлеп, сараптамадан өткізу және алдағы 2009-2018 жылына арналған кезеңінде білім беру процесінде пайдалануға ұсынылған оқулықтар мен ОӘК тізбесін анықтау	2009 -2018ж.ж.	ҚР БҒМ бұйрығы	ҚР баспалары ОБД «Оқулық» РҒПО
5.2	2009-2018 жж. кезеңінде білім беру процесінде пайдалануға ұсынылған оқулықтар мен ОӘК басып шығару, көбейту	2010 -2018ж.ж	ҚР БҒМ бұйрығы	ҚР баспалары
5.3	12 жылдық білім беруге көшу кестесі бойынша жалпы білім беретін мектептерді оқулықтармен және оқу-әдістемелік кешендермен қамтамасыз ету	2010 -2017ж.ж.	ӘӘДСЖ	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары
6.	Білім беру сапасын бағалау			
6.1	Білім алушылардың оқу жетістігін бағалау туралы ережелерін	2009жыл. сәуір	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА

	әзірлеу және бекіту			БСБҰО
6.2	Білім беру мекемелерінде мемлекеттік аралық бақылауды өткізу ережелеріне, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын іске асыратын білім мекемелерінде білім алушылардың қорытынды және аралық аттестаттаудың типтік ережелеріне өзгерістер енгізу	2010жыл. наурыз	ҚР БҒМ бұйрығы	ОБД БҒСБК ЖКБД ТКБД
6.3	«Оқу жетістіктерін бағалау: қазіргі заманғы бағалау құралдарын әзірлеу проблемалары» тақырыбында республикалық ғылыми-практикалық конференция өткізу	2009жыл. тамыз	ҚР БҒ М бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА БСБҰО
7.	Бейіналды даярлық пен бейіндік оқыту			
7.1	Бейіналды даярлық пен бейіндік оқыту тұжырымдамасын әзірлеу және бекіту	2009жыл. наурыз	ҚР БҒ М бұйрығы	ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА ТКБД
7.2	«Қазақстан Республикасында бейіндік оқыту: ұйымдастырудың келешегі мен проблемалары» тақырыбында республикалық ғылыми-практикалық конференция өткізу	2009 жыл қараша	ҚР БҒ М бұйрығы	ОБД ТКБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
7.3	Бейіналды даярлық және бейіндік оқытудың өңірлік инновациялық портфельдерін (жаңалық банкі\	2009 жыл мамыр	ҚР БҒМ ақпарат	Обл.БАИ, Астана, Алматы қалаларының БАИ

	базасы) ұйымдастыру			
8.	Педагогикалық кадрлар			
8.1	12 жылдық білім берудің педагог кадрларын қайта даярлау бойынша Астана, Алматы қалаларының, облыстық БАИ, БҚБАРИ жұмыстарының жоспар-кестесін әзірлеу	2009 жыл. қаңтар	Жоспар-кесте	ОБД БҚБАРИ Облыстық, Астана, Алматы қалаларының БАИ
8.2	Педагогикалық кадрларды қайта даярлау және біліктілігін арттыру жүйесінде қашықтықтан оқыту тұжырымдамасын әзірлеу	2009 жыл. наурыз	ҚР БҒ М бұйрығы	ОБД ЖБД БҚБАРИ
8.3	Техникалық және кәсіптік, орта білім беруден кейінгі білім берудің кәсіптер жіктеушісіне өзгерістер енгізу	2009 жыл. маусым	ҚР БҒ М бұйрығы	ТКБД
8.4	Жаңа педагогикалық мамандықтар бойынша жоғары және жоғары білімнен кейінгі білім беру кәсіптер жіктеушісіне өзгерістер енгізу	2009 жыл. маусым	ҚР БҒ М бұйрығы	ЖКБД
8.5	Бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру деңгейлері бойынша мұғалімнің біліктілігіне баға беретін мінездемелерін әзірлеу	2009 жыл. маусым	ҚР БҒ М бұйрығы	ОБД ЖКБД ТКБД БҚБАРИ Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА
8.6	Педагогикалық колледждер мен жоғарғы оқу орындарында мұғалімдерді даярлау	2009 жыл. желтоқсан	ҚР БҒ М бұйрығы	ЖКБД ТКБД ҚП ҰРҒПО Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА

	бойынша жоғары кәсіптік білімнің Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына және оқу бағдарламаларына өзгерістер енгізу			республикалық ЖОО (келісім бойынша)	
8.7	Педагогикалық қызметкерлерді аттестаттау ережесіне өзгерістер мен толықтырмалар енгізу	2009 жыл. желтоқсан	ҚР БҒ М бұйрығы	БҒСБК ЖКБД ОБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА	
9.	Ғылыми-әдістемелік сүйемелдеу				
9.1	Нәтижеге бағытталған білім беру моделін ұйымдастырудың іргелі және ғылыми-қолданбалы зерттеулерінің тақырыптары бойынша ұсыныстар енгізу (014 бюджеттік бағдарлама)	2008жыл желтоқсан	ҚР БҒ М бұйрығы	Ғылым комитеті ОБД ДСД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА БҚБАРИ	
9.2	Білім беру саласында қолданбалы ғылыми зерттеулер жүргізуге арналған жобаларды сұрыптау бойынша конкурс ұйымдастырып, өткізу	2009жыл. қаңтар	Ғылым комитетінің бұйрығы	Ғылыми комитет ОБД ЖКБД Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА	
	II Материалдық-техникалық базаны нығайту				
1	Оқушылардың жалпы контингентін, соның ішінде 2010-2011 оқу жылында 1-сыныпқа баратын 6 және 7 жастағы балалардың санын нақтылау	2008-2011жж. 25 шілдеге	БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары	

2	Өңірлерлегі елді мекендердің бейіндік мектептерге, мектеп–интернаттарына қажеттілігін анықтау және олардың ұйымдастырылуын облыстың әлеуметтік-экономикалық стратегиялық даму жоспарына енгізу	2008 ж. желтоқсан	ӘӘДСЖ БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Мемлекеттік сатып алу департаменті Қаржы департаменті ДСД
3.	Жалпы білім беретін мектептердің базасында ұйымдастырылатын мектеп жанындағы интернаттардың қажеттілігін анықтау және олардың ұйымдастырылуын облысты дамытудың әлеуметтік-экономикалық стратегиялық жоспарына енгізу	2008 жыл. жел-тоқсан	ӘӘДЖС БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары ДСД Мемлекеттік сатып алу департаменті ОБД Қаржы департаменті
4.	Республика өңірлеріндегі елді мекендерде оқушы орындарының тапшылығына және мектеп құрылысының қажеттілігіне талдау жасау	2009ж. желтоқсан	ӘӘДСЖ БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары
5.	Жалпы білім беретін мектептерді жарақтандыруды қамтамасыз ету а) пәндік кабинеттермен: - физика 2009 – 69 % 2010 – 79 % 2011 – 89 %	2009 – 2012 жж. 2009 – 2013 жж.	ӘӘДСЖ БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары

	2012 –			
100 %		2009 –		
-химия	2009 –	2014 жж.		
56 %				
	2010 –			
66 %				
	2011 –			
76 %				
	2012 –	2009 –		
86 %		2013 жж.		
	2013 –			
100 %				
- биология	2009 –			
50 %		2009 –		
	2010 –	2012 жж.		
60 %				
	2011 –			
70 %				
	2012 –			
80 %				
	2013 –			
90 %				
	2014 –			
100 %				
б) емдеу- мединалық кабинеттермен:				
	2009 –			
53 %				
	2010 –			
63 %				
	2011 –			
73 %				
	2012 –			
83 %				
	2013 –			
100 %				
в)интерактивті тақталармен:				
	2009 – 52			
%				
	2010 –			
67 %				
	2011 –			
82 %				
	2012 –			
100 %				

6.	Бөлмелерді, кабинеттерді, залдарды жабдықтауды қамтамасыз ету: - 6 жастағы балаларға арналған ойын бөлмелерімен: 2009 – 55 % 2010 – 100 % - медициналық кабинеттермен: 2009 – 87 % 2010 – 100 % - дене шынықтыру залдарымен: 200 – 9 – 75 % 201 – 0 – 85 % 201 – 1 – 100 %	2009 – 2010 жж. 2009 – 2010 жж. 2009 – 2011 жж.	ӘӘДСЖ БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары
7.	Жалпы білім беретін мектептердегі асханалар мен буфеттердің жұмыс істеуін қамтамасыз ету: 2010 – 100 %	2010ж.	ӘӘДСЖ БҒМ ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары
9.	- СанЕН талаптарына сай 6 жастағы балалар үшін мектеп жиһаздарын сатып алуды қамтамасыз ету 201 – 0 – 100 % - жас ерекшеліктері мен СанЕН талаптарын ескере отырып мектеп жиһаздарын (бойға	2010ж. 2009-2010 жж.	ӘӘДСЖ БҒМ-ге ақпарат	Облыстардың, Астана және Алматы қалаларының әкімдері (келісім бойынша) Облыстық, Астана және Алматы қалаларының білім басқармалары

	сәйкестендірілген) жаңартуды қамтамасыз ету			
	200			
	9 – 10 %			
	201			
	0 – 10 %			
	201			
	1 – 10 %			

Утвержден
Приказом и.о. Министра образования и науки
Республики Казахстан
от « 27 » ноября 2008 г. № 627

-

ПЛАН МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПЕРЕХОДУ НА 12-ЛЕТНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№	Мероприятия	Срок исполнения	Форма завершения	Ответственные
1.	Согласование Плана мероприятий по переходу на 12-летнее образование в Правительстве, Администрации Президента	декабрь 2008 г.	Согласование	ДСО

	Республики Казахстан			
2.	Разработка и утверждение региональных Планов перехода на 12-летнее образование	январь 2009 г.	Решение областного, гг. Астаны и Алматы Маслихата Решение Акима области, гг. Астаны и Алматы	Акимы областей, гг. Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг. Астаны, Алматы управления образования
3.	Обеспечение нормативных правовых актов 12-летнего образования	2009-2010 г.г.	Постановление Правительства РК Приказы МОН РК	ДСО ДВПО ДТПО ККСОН
I. Содержание образования				
1.	Дошкольное образование			
1.1	Разработка и утверждение Государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения	декабрь 2008 г.	Приказ МОН РК	ДСО РЦ «Дошкольное детство»
1.2	Разработка и утверждение общеобразовательных программ дошкольного воспитания и обучения	март 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО РЦ «Дошкольное детство»
2.	Начальное образование			
2.1	Разработка и утверждение Государственного общеобязательного стандарта начального образования	декабрь 2008 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина
2.2	Разработка и утверждение общеобразовательных учебных программ по предметам начального образования	январь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина
3.	Основное среднее образование			
3.1	Разработка и утверждение Государственного общеобязательного стандарта основного среднего образования	июль 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина
3.2	Разработка и утверждение общеобразовательных учебных программ по предметам основного	декабрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина

	среднего образования			
4.	Общее среднее образование			
4.1	Разработка и утверждение Государственного общеобязательного стандарта общего среднего образования	июль 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина
4.2	Разработка и утверждение общеобразовательных учебных программ по предметам общего среднего образования в соответствии с типовым учебным планом социально-гуманитарного направления профильного обучения	декабрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина ДТПО
4.3	Разработка и утверждение общеобразовательных учебных программ по предметам общего среднего образования в соответствии с типовым учебным планом естественно-математического направления профильного обучения	декабрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина ДТПО
4.4	Разработка и утверждение общеобразовательных учебных программ по предметам общего среднего образования в соответствии с типовым учебным планом технологического направления профильного обучения	декабрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина ДТПО
5.	Учебники и учебно-методические комплексы			
5.1	Разработка, экспертиза учебников и учебно-методических комплексов по языкам обучения, по направлениям профильного обучения и определение перечня учебников и учебно-методических комплексов, рекомендованных к использованию в образовательном процессе	2009-2018 г.г.	Приказ МОН РК	Издательства РК ДСО РНПЦ «Учебник»

	на предстоящий учебный год в период 2009-2018 гг.			
5.2.	Издание, тиражирование учебников и учебно-методических комплексов по языкам обучения, рекомендованных к использованию в образовательном процессе на предстоящий учебный год в период 2009-2018 г.г.	2010-2018 г.г.	Приказ МОН РК	Издательства РК
5.3.	Обеспечение общеобразовательных школ учебниками и учебно-методическими комплексами в соответствии с графиком перехода на 12-летнее образование	2010-2017 г.г.	СПСЭР	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования
6. Оценка качества образования				
6.1	Разработка и утверждение Правил оценивания учебных достижений обучающихся	апрель 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина НЦОКО
6.2	Внесение изменений в Правила проведения промежуточного государственного контроля в организациях образования, Типовые правила текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования	март 2010 г.	Приказ МОН РК	ДСО ККСОН ДВПО ДТПО
6.3	Проведение республиканской научно-практической конференции «Оценка учебных достижений: проблемы разработки современного инструментария»	август 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им.Ы.Алтынсарина НЦОКО
7. Предпрофильная подготовка и профильное обучение				

7.1	Разработка и утверждение Концепции предпрофильной подготовки и профильного обучения	март 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина ДТПО
7.2	Проведение республиканской научно-практической конференции «Профильное обучение в Республике Казахстан: проблемы и перспективы организации»	ноябрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО ДТПО НАО им. Ы.Алтынсарина
7.3	Организация региональных Инновационных портфелей (Банков/Баз новшеств) предпрофильной подготовки и профильного обучения	май 2009 г.	Информация в МОН РК	Обл.ИПК, ИПК гг.Астаны, Алматы
8. Педагогические кадры				
8.1	Разработка плана-графика работы РИПК СО, областных, гг.Астана, Алматы ИПК по переподготовке педагогических кадров 12-летнего образования	январь 2009 г.	План-график	ДСО РИПК СО Обл.ИПК, ИПК гг.Астаны, Алматы
8.2	Разработка Концепции дистанционного обучения в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров	март 2009 г.	Приказ МОН РК	ДСО ДВО РИПК СО
8.3	Внесение изменений в Классификатор профессий и специальностей технического и профессионального, послесреднего образования	июнь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДТПО
8.4	Внесение изменений в Классификатор специальностей высшего и послевузовского образования по новым педагогическим специальностям	июнь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДВПО

8.5	Разработка квалификационных характеристик учителя начального, основного среднего, общего среднего образования	июнь 2009 г.	1.	ДСО ДВПО ДТПО РИПК СО НАО им. Ы.Алтынсарина
8.6	Внесение изменений в Государственный общеобязательный стандарт высшего профессионального образования и учебные программы подготовки учителей в педагогических колледжах и в вузах	декабрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ДВПО ДТПО ННПЦ КП НАО им. Ы.Алтынсарина Вузы республики (по согласованию)
8.7	Внесение изменений и дополнений в Правила аттестации педагогических работников	декабрь 2009 г.	Приказ МОН РК	ККСОН ДВПО ДСО НАО им. Ы.Алтынсарина
9.	Научно-методическое сопровождение			
9.1	Внесение предложений по тематике фундаментальных и прикладных научных исследований организации модели образования, ориентированного на результат (бюджетная программа 014)	декабрь 2008 г.	Приказ МОН РК	Комитет науки ДСО ДСР НАО им. Ы.Алтынсарина РИПКСО
9.2	Организация и проведение конкурса по отбору проектов на проведение прикладных научных исследований в области образования	январь 2009 г.	Приказ Комитета науки	Комитет науки ДСО ДПВО НАО им. Ы.Алтынсарина
II. Укрепление материально-технической базы				
1.	Уточнение общего контингента учащихся, в том числе 6-летних и 7-летних детей, идущих в 1-ый класс, начиная с 2010-2011 учебного года	к 25 июля 2008-2011 г.г.	Информация в МОН РК	Акимы областей, гг..Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования
2.	Определение потребности в профильных школах, школах-интернатах в населенных пунктах регионов и включение организацию их в	декабрь 2008 г.	СПСЭР Информация в МОН РК	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) ДФ, ДСР ДГЗиКС

	Стратегический план социально–экономического развития области			
3.	Определение потребности в пришкольных интернатах, организуемых на базе общеобразовательных школ, и включение организацию их в Стратегический план социального – экономического развития региона	декабрь 2008 года	СПСЭР Информация в МОН РК	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования ДФ ДГЗиКС ДСР
4.	Проведение анализа дефицита ученических мест и потребности в строительстве школ в населенных пунктах регионов республики	декабрь 2008 года	СПСЭР Информация в МОН РК	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования
5.	Обеспечение оснащенности общеобразовательных школ а) предметными кабинетами: – физики 2009 г. – 69% 2010 г. – 79% 2011 г. – 89% 2012 г. – 100% – химии 2009 г. – 56% 2010 г. – 66% 2011 г. – 76% 2012 г. – 86% 2013 г. – 100% – биологии 2009 г. – 50% 2010 г. – 60% 2011 г. – 70% 2012 г.	2009 – 2012 гг. 2009 – 2013 гг. 2009 – 2014 гг. 2009 – 2013 гг. 2009 – 2012 гг.	СПСЭР Информация в МОН	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования

	г. – 80% 2 013 г. – 90% 2 014 г. – 100% б) лечебно-медицинскими кабинетами: 2 009 г. – 53% 2010 г. – 63% 2011 г. – 73% 2012 г. – 83% 2013 г. – 100% в) интерактивными досками: 2 009 г. – 52% 2010 г. – 67% 2011 г. – 82% 2012 г. – 100%			
6.	Обеспечение оснащения комнат, кабинетов, залов: – игровыми комнатами для 6-летних детей: 2009 г. – 55% 2010 г. – 100% – медицинскими кабинетами: 2009 г. – 87% 2010 г. – 100% – физкультурными залами: 2009 г. – 75% 2010 г. – 85% 2011 г. – 100%	2009 – 2010 гг. 2009 – 2010 гг. 2009 – 2011 гг.	СПСЭР Информация в МОН	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования

7.	Обеспечение функционирования столовых и буфетов в общеобразовательных школах: 20 10 г. – 100%	2010 г.	СПСЭР Информация в МОН	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования
8.	1. Обеспечение закупа школьной мебели для детей 6-летнего возраста согласно требованиям СанПиН 201 0 г. – 100% 2. Обеспечение обновления школьной (ростовой) мебели в соответствии с требованиями СанПиН: 2 009 – 10% 2010 – 10% 2011 – 10%	2010 г. 2009 – 2010 гг.	СПСЭР Информация в МОН	Акимы областей, гг.Астаны, Алматы (по согласованию) Областные, гг.Астаны, Алматы управления образования

ҒЫЛЫМИ ЖОБАЛАР/ НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ

Методологические аспекты развития образования как основание смены целевых, содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса

С.Д Муканова.

Вице-президент НАО им. Ы.Алтынсарина, доктор педагогических наук

Общественные и природные системы, находясь в постоянном развитии, на каждом новом витке спирали жизненного цикла выходят на позиции, заметно влияющие на всю метасистему цивилизационного развития.

Образовательная система с момента возникновения проходит путь, который определяется как развитие. При этом “развитие не есть изменение вообще; оно представляет собой единство направленных изменений системы от менее упорядоченного ее состояния к более упорядоченному и наоборот”. Система образования, в принципе открытая, в определенной мере самоорганизующаяся, синергетическая, способна к самопознанию, рефлексии, качественному обогащению, перманентному преобразованию.

Философия причины возникновения нового, как и причины разрушения, видит в вечном взаимодействии противоречивых сторон, явлений, процессов, в изменении, движении материи. Именно взаимосвязанность явлений заставляет систему образования “дышать” теми изменениями, которые непрерывно происходят во внутренних и внешних средах.

Образовательная система не только детерминирована внешними обстоятельствами политического, социально-экономического и культурного происхождения, но и сама детерминирует эти обстоятельства. Этот факт говорит о приоритетной значимости развития образования для человеческой цивилизации отдельного государства, общества и каждого индивидуума.

Современные исследования свидетельствуют о том, что на рубеже веков произошла смена энергетической цивилизации интеллектуально-информационной. Обозначенный переход сопровождается чередой революций, таких как гуманитарная, инновационная, интеллектуальная, информационная, культурная, образовательная, и которые определяют так называемую *квалитативную революцию*. Квалитативная революция характеризуется сдвигом от позиции приоритетности «количества» продукции, услуг, процессов, отношений, систем и др. во всех сферах жизнедеятельности человека к позиции приоритетности их «качества».

Американским ученым Ф.Янсеном определена философия кругооборота качества, которая находит отражение и в периодизации развития цивилизации во второй половине XX века:

- 50-60 гг. – эпоха эффективности
- 70-80 гг. – эпоха качества
- 80-90 гг. – эпоха гибкости
- в настоящее время – эпоха инноваций.

Из представленной периодизации Янсена Ф. следует, что период последнего десятилетия XX века – первой четверти XXI века относится к эпохе инноваций. Эпоха инноваций характеризуется возникновением необходимости в формировании инструментов для создания нововведений и их последующем использовании в условиях развития социально-экономических систем, при котором наблюдается жесткая конкуренция, как внутри этих систем, так и на внешнем уровне.

Наукоемкий, высокотехнологичный, насыщенный информацией и коммуникациями современный мир востребует осознания новых реалий и тенденций XXI века, решения задач сегодняшнего дня с отчетливой ориентацией на будущее. С позиций XXI века приоритеты развития человека, качественные вложения в человеческий потенциал видятся отправными факторами общественного прогресса. Культура производства, уровень производительности труда являются как бы вторичными по отношению к первостепенному фактору - качеству человека. Рассматривая проблемы глобализации и перспективы развития человеческого потенциала, Макарян А.С. отмечал, что «одними из общепризнанных мировым сообществом базовых показателей развития человеческого потенциала являются высокие и растущие возможности получения образования и уровень образованности населения». Образование в третьем тысячелетии отнесено к одной из самых обширных сфер человеческой деятельности.

Это делает очевидным то, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль должна принадлежать образованию». Таким образом, приходит осознание того, что XXI век, должный жить по законам опережающего развития качества человека, сосредоточит свои усилия на решении проблемы качества образовательных систем в обществе.

Как отмечалось выше, качественно новая ситуация развития общества влияет на изменение характера приоритетного развития всех составляющих социокультурной сферы. Повышение социальной роли образования напрямую связано с определением новых концепций развития общества. История развития цивилизации наглядно свидетельствует о том, что сущностные характеристики системы образования, содержание образования, ее структура, принципы организации системы напрямую зависят от типа социальных отношений, которые, выстраивая социальную структуру общества, ее движение и изменения в ней, формулируют требования к образованию.

Конец XX века был ознаменован возникновением *концепции знания*. В работе «Постиндустриальное общество» Белл Д. пишет: «Постиндустриальное общество – это общество, в экономике которого приоритет перешел от преимущественного производства

товаров к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышению качества жизни; в котором ... внедрение нововведений во все большей степени зависит от достижений теоретического знания». Из этого определения следует, что основным ресурсом постиндустриального общества является знание, как теоретическое, так и прикладное.

На наш взгляд, поиск методологических ориентиров развития школьного образования должен вестись также с учетом позиции, что образование, как движущая сила культурного и социального развития общества, является фактором обеспечения безопасности отдельного народа и всего человечества. Как отмечает Джадрин М.Д., положительный потенциал образования способствует консолидации общества, сохранению единства социокультурного пространства, преодолению этнической напряженности и социальных конфликтов, сохранению равноправия национальных культур и различных конфессий.

В XXI веке образование призвано обслуживать эффективно и адекватно быстро изменяющиеся потребности общества. Анализ современных исследований тенденций развития образования позволяет нам зафиксировать различные позиции ученых, создающие системный образ современного образования, являющегося:

- транслятором культуры, знаний, социального, экономического, экологического и производственного опыта в обществе (Субетто А.И.)
- фактором социальной стабильности, преемственности культуры, сохранения нравственного, физического и психического здоровья молодежи, воспитания творческой, свободной, активной и ответственной личности (Загвязинский В.И.)
- основной жизнеобеспечивающей силой общества (Кальней В.А.)
- участником процесса зарождения нового всемирного сообщества (Шишов С.Е.)
- ориентиром на непрерывное восходящее воспроизводство качества человека и качества интеллекта (Майборода Л.А.)
- единством ценностей и нормативов развития общества и личности, культуры и науки на данном историческом этапе (В.И.Байденко)
- ведущей потребностью для сохранения и саморазвития общества и человека (Гершунский Б.С.)
- механизмом развития культуры, формирования образа мира и человека в нем (Шадриков В.Д.)
- главным условием и механизмом выхода страны на передовые технологические рубежи (Пинский А.А.)
- прорывным элементом прогресса цивилизации (Багишаев З.Я.).

Система образования, «выращивая будущее» (Нейматов Я.М.), по мнению Шукшунова В.Е., являясь своеобразной иммунной системой общества, противодействует ассоциативным явлениям, деградации морали и культуры, нарастанию невежества и непрофессионализма в обществе. При этом, «если система образования в обществе не способна активно противодействовать негативным явлениям – общество умирает».

Актуализируя проблему концепции демократического общества, Джон Дьюи писал: «Поскольку образование – процесс социальный, а социальные основы общества бывают разные, чтобы критиковать и строить новое образование, необходимо иметь идеал общества. Демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам и гибкую адаптацию своих институтов посредством различных форм совместной жизни. Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и такие унастроения, благодаря которым изменения в обществе происходят постепенно, не порождая беспорядков».

Новая парадигма развития общества (sustainable development) требует формирования «всестороннего и глубокого взгляда на мир, понимания смыслов и сущностей фундаментальных основ и процессов». Исследуя проблему образовательных революций, Ильинский И.М. отмечал, что «если парадигма общественного развития начинает строиться на основе понимания движения (истории) как не только механического, линейного перемещения

в пространстве, но включает в себя фактор времени и возможность многовариантности, то по той же схеме должна строиться и наука, которая, с одной стороны, отражает происходящее, с другой, – открывает новые пути движения. Появление теории «научных революций» свидетельствует о том, что такое понимание мира распространяется все шире. Образование не может игнорировать такой подход по той простой причине, что оно – часть действительности, основной механизм трансляции добываемых знаний к практике через их внедрение в сознание сменяющихся друг друга человеческих поколений».

Вышеизложенная позиция ученого позволяет говорить о том, что отсутствие заведомой предопределенности развития, ожидаемой постепенности и законченности, присущей механическому движению, коренным образом изменяет картину мира. В этих условиях социальный процесс становится множественным (плюралистичным), разнообразным. Мир становится менее определенным, предсказуемым. С учетом этого образование не может ограничиться задачей трансляции знаний прошлого. Образование должно научить творчеству. Если в основе нынешней парадигмы образования лежит научно-технократическое знание, то предстоит осмыслить содержание парадигмы, основанной на ценностях и знаниях гуманитарно-социальной сферы.

Необходимость соответствия высоким стандартам и требованиям новой эпохи будет требовать от всех участников образовательного процесса умения осваивать все новые и новые способы и виды деятельности. Можно утверждать, что будет востребован и успешен человек мыслящий, творческий, созидающий и гуманный.

По словам Багишаева З.Я., «обновленная система образования должна стать своего рода полигоном, где происходит формирование гуманной, духовно богатой и творческой личности, которая свободна в выборе способов своей деятельности, общения и своих жизненных перспектив».

Школа как образовательный институт уровня среднего общего образования является неотъемлемой, составной частью культурной практики общества, показателем перспективности его развития. Выступая связующим звеном социального опыта, система школьного образования через *образовательный процесс* обеспечивает целостность и преемственность культурной традиции, ее развитие и обогащение. Результатом педагогической интерпретации социального заказа, общественных ожиданий, реализуемых через образовательный процесс, является *содержание образования*. Содержание школьного образования рассматривается одним из «основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры», содержанием процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность.

Ильинский И.М. отмечает: «У человечества конкретного общества должен существовать некий наперед заданный объективный порядок жизни (в данном случае – «устойчивое развитие»), в котором человек – прежде всего цель и сверхценность, а не, прежде всего средство, или, хуже того, только средство. Необходимость выработки новой философии и новой концепции развития требует выйти далеко за рамки обычных, ставших привычными подходов, категорий и понятий путем частичного, а то и полного отказа от них, создания новых ценностей, новой системы понятий». Таким образом, концепция содержания школьного образования на определенном социально – историческом этапе развития связана с принятой трактовкой места и функций человека в мире и в обществе: человек – цель или средство, общество для человека или он для общества, для государства.

В связи с этим Краевский В.В. указывает на существование **трех концепций содержания образования** с точки зрения их соответствия задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека современного общества.

Начавшаяся в конце XVIII века научная революция, ориентируясь на прогресс научного знания, оказала влияние на формирование определения содержания образования как *педагогически адаптированных основ наук* (первая концепция). Положенные в основу содержания образования комплексы наук оставляли в стороне такие качества личности, как

способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям. Идея такой структуры содержания была усилена в середине XIX века, когда окончательно утвердилась сциентистская идеология. Последовавшие в XX веке изменения в развитии общественных отношений и научных открытий усилили тенденцию приобщения школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе. В соответствии с этой концепцией человек выступает средством производства, «производительной силой». Такое понимание содержания образования с точки зрения мировоззренческой ориентации относится к *сциентистской организации содержания*.

Основными характеристиками сциентистской концепции содержания образования являются:

- Абсолютизация роли науки в системе культуры человеческого общества.
- Признание наивысшей ценностью стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам.
- Внешнее «подражание точным наукам»: искусственно применяется математическая символика, философским социально-гуманитарным рассуждениям придаются формы, характерные для точных наук.

Согласно позиции Чучина-Русова А.Е., современная наука, отражающая нововизуационную парадигму знания, нарушила единое мировосприятие и миропонимание. «Дифференциация, размежевание и герметизация отдельных культурных сфер, выделение в отдельные области науки, искусства, религии, сведение представлений о знании к так называемому положительному знанию, монополизированному сначала научно-аналитической, а затем научно-технической мыслью, привело, в свою очередь, к стремительному умножению отдельных дисциплин, направлений, профессий, специальных языков, социальных ячеек, отдельных, не сопряженных друг с другом, а подчас и конфликтующих между собой экономических, идеологических, прочих интересов».

Система образования, выстроенная в парадигме сциентистского знания, по мнению ученого, недостаточна для многостороннего развития личности, что выдвигает проблему поддержания естественной культурной среды обитания и образования как канала вхождения в эту среду. К концу XX века усилились тенденции по преодолению междисциплинарной разобщенности, социальной и научной интеграции, зарождение идей об открытом обществе и политической и культурной конвергенции. Эти тенденции отражают понимание культуры как структурообразующего начала образования.

Таким образом, социокультурным основанием образования Чучиным-Русовым А.Е. рассматривается «триадическая система «культура – образование - история». Кант подчеркивал: «Культура обнимает наставление и обучение». На связь образования с культурой указывали Гегель, Руссо, Песталотти. Лихачев Д.С. относит культуру к “огромному целостному явлению, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства”. Ряд ученых, основываясь на выводах философского осмысления развития социальных отношений, отмечает культуру единым источником содержания образования в той или иной модели. Идея Культуры, по словам Щедровицкого П.Г., еще, «начиная с Руссо, играла роль ... интегрирующего начала». Красновский Э.А. обращает внимание на важность рассмотрения культуры в диалектическом движении и развитии общества, а человека как «ее восприимчика и одновременно творца». Согласно утверждению Чучина-Русова А.Е., система «культура – образование - история» пришла на смену культурной макромодеи, в течение предшествующих десятилетий структурировавшейся по схеме «наука – производство - образование».

Как отмечает Красновский Э.А., «отечественная школа долгое время находилась под влиянием идей сциентизма, в силу которых наука рассматривалась не только как точка приложения сил человека, не только как область знания, помогающая представить отдельные

стороны картины мира, но и как особая философия, отвечающая на коренные вопросы бытия, как предмет поклонения и даже обожествления. Идеи сциентизма сказались и на выделении и классификации образовательных областей, которые в основном толковались как различные научные дисциплины (предметы), и на приоритете в процессе обучения знаний, умений и навыков, и на пропорции, которые устанавливались в учебном плане между гуманитарными и естественными науками и были смещены в пользу последних».

В связи с этим укажем, что антисциентистские движения возлагают на науку ответственность за негативные последствия научно-технического прогресса. Новый цикл цивилизационного развития XXI века, согласно работам Валицкой А.П., Краевского В.В., Красновского Э.А., востребует существенного дополнения содержания образования гуманитарной доминантой, ориентированной на мировоззренческое знание. Ильинский И.М. указывает на существенность дополнения содержания образования знанием и пониманием гуманитарно-социальных проблем и «прежде всего тех, которые угрожают самому физическому существованию человека и человечества».

Отметим, что содержание образования, основанное на отражении структуры отраслей научных знаний, реализуется через так называемый *предметный принцип* упорядочения содержания образования. В связи с этим укажем, что в истории развития педагогической науки, существует два подхода к упорядочению содержания образования: 1) предметный принцип; 2) объектный принцип. Как отмечает Джадрина М.Д., объектный принцип построения содержания образования основывается на «идее систематизации учебного процесса по объектам на основе признаков действительности» и при этом отсутствует структурирование на учебные дисциплины.

Другое определение содержания образования представляет его как *совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками* (вторая концепция). Советская педагогика 20-х годов XX века находилась в сильнейшей зависимости от идеологических установок. При этом дидактика и теория воспитания в целом были в значительной степени сориентированы на формирование личности по принципу «социальных образцов». В воспитании это были черты коммуниста – борца, а в дидактике – простейшие умения и навыки, необходимые для активного труда и приближения к идеалу, который изначально задавался извне. После кризиса идей комплексного построения программ произошел переход к предметному обучению, в связи с которым начали зарождаться требования к ЗУНам по предметам (Леднев В.С.).

В традиционной советской педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы» (Педагогический словарь, 1960).

По мнению Краевского В.В., такая концепция содержания образования «вполне согласуется с конформистскими позициями, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основана на анализе всего состава человеческой культуры».

Данная концепция предполагает, что обладание знаниями и умениями, относящимися к основам наук, позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Требование обладания человеком по возможности обширным кругом знаний и умений их применять трансформируется на систему образования, задача которой сводится к передаче подрастающему поколению знаний и навыков по учебным предметам.

Обучение понимается как вооружение обучающихся под руководством педагога системой научных знаний о мире и научно обоснованными способами деятельности (ЗУН-дидактика). При знаниево-ориентированном подходе в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения рассматриваются знания, умения и навыки. При таком подходе в центре внимания находятся знания как отражение богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Так, Хмель Н.Д., рассматривая проблему становления школьника как субъекта деятельности, определяла

педагогический процесс как «взаимодействие учащихся между собой, происходящее под руководством и при активном участии педагога и направленное на овладение учащимися всеми богатствами культуры, науки, на их подготовку к труду».

Позже концепция обучения рассматривалась как развитие интеллектуальной сферы, познавательных способностей и интересов обучаемых опять же на основе овладения системой знаний и научно обоснованных способов деятельности.

В контексте знаниево-ориентированной парадигмы содержания образования сформированы и главные задачи советской школы 70-х годов XX века, к которым были отнесены «осуществление всеобщего обязательного среднего образования, отвечающего требованиям общественного и научно-технического прогресса; вооружение учащихся глубокими и прочными знаниями и воспитание умений самостоятельно пополнять их и применять на практике; формирование коммунистического мировоззрения и высоких нравственных качеств; укрепление здоровья, физическое и эстетическое воспитание учащихся и др.».

При этом «краеугольным камнем школьного строительства» (Хозе С.Е.) рассматривалось строительство коммунистического общества. Достижение данной цели требовало совершенствования учительского труда, всей учебно-воспитательной работы. «Сегодня недостаточно дать учащимся определенную сумму знаний, необходимо со школьных лет прививать им трудолюбие, вырабатывать активную жизненную позицию, умение творчески мыслить, самостоятельно добывать знания, ориентироваться в нарастающем потоке политической и научной информации».

Современная массовая школа Казахстана в своем большинстве продолжает реализацию классической знаниево-просветительской парадигмы (Бондаревская Е.В., Котова И.Б., Сериков В.В., Шиянов Е.Н. и др.), существенными признаками которой являются:

- Ученики целенаправленно присваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества (формирующее воспитание).
- Учитель – исполнительный субъект директивных указаний управленческих органов; инициатива его ограничена. Ученик – объект педагогических воздействий.
- Каждому участнику образовательного процесса предписываются определенные ролевые обязанности (функциональное взаимодействие в педагогическом процессе).
- Приветствуется дисциплинированность, исполнительность учащихся (внешняя обусловленность поведения и деятельности). При осуществлении педагогических действий игнорируется внутренний мир личности ученика.
- Монологизированное воздействие, пресечение инициативы, творчества учащихся (императивный стиль управления деятельностью).
- Содержание и технологии ориентированы в основном на возможности среднего ученика.

Как отмечает Бондаревская Е.В., знаниевая парадигма сложилась в тот период, когда с помощью образования государство решало острые социальные проблемы: на первом этапе – обучение всех граждан грамоте, на последующем – повышение уровня образованности населения, подготовка профессиональных кадров для всех отраслей производства и культурной сферы. В этих условиях знаниевая ориентация была необходима и продуктивна.

Исследователи в области дидактики, отмечая социальную ценность знаний, знаниево-ориентированного образования как системы «жизнеобеспечения», социализации личности, активного вхождения человека в социум, вместе с тем, указывают на абсолютизацию знаний, трансляцию знаний, которые не позволяют жить в ситуации неопределенности, а также «невидение» самого человека.

Важно, на наш взгляд, указать и «сопутствующие» социально-педагогические факторы знаниево-ориентированной парадигмы образования, к которым относятся идеологизация образования, регламентация научного ядра знаний, академизм и ориентация содержания образования на среднего ученика. Как указывает Джадрина М.Д., «формирование всесторонней и гармоничной личности было, в основном, декларативным. Во-первых, в

условиях тоталитарно-бюрократического режима и соответствующей идеологии, закладывалась основа адаптивной личности, винтика производства, члена коллектива. Во-вторых, не учитывалось то, что школьным образованием не завершалось формирование личности. В-третьих, в процессе обучения ориентировались не на развитие сущностных сил, природных задатков ребенка, а лишь на вооружение его суммой знаний, умений и навыков».

Чрезвычайно важным, на наш взгляд, является позиция Серикова В.В. о том, что

«.. имеются все основания полагать, что знаниево-просветительская парадигма, господствовавшая в образовании на протяжении многих веков, исчерпала свои возможности. Во-первых, объем знаний даже для самой общей ориентировки стал почти непостижимым. Во-вторых, стало ясно, что функция образования далеко не сводится к знаниевому насыщению человека. Речь, разумеется, идет не о «вреде» знаний, а об ограниченности знаниевой парадигмы как стиля мышления».

Лазарев В.С. в связи с этим также отмечает, что «... становится все более очевидным, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, себя изжила, ибо темп нарастания знаний становится таким, что школа за ним успеть уже не может. В то же время не развиваются способности, необходимые выпускникам школы, чтобы осмысленно самоопределиться в мире, принимать обоснованные решения относительно своего будущего, быть активными и мобильными субъектами на рынке труда. Декларации о «личностном ориентировании образования» при ближайшем рассмотрении чаще всего оказываются лишь благими пожеланиями или искренними заблуждениями, а то и просто конъюнктурным ходом».

Отметим, указанные выше концепции *сциентистской и знаниевой* парадигм являются *внешне ориентированными по отношению к субъектному опыту учащихся*. Так Плигин А.А. указывает, что в отечественной педагогике и педагогической психологии дидактика исторически строилась на основе подходов Выготского Л.С., которые «базируются на идее передачи знаний, умений и навыков по принципу «внешнее во внутреннее». Реализация данного принципа в педагогике, по мнению ученого, и являлась основой для «субъект-объектных отношений, где ученик получает, а учитель активно передает знания и опыт. При этом ученик должен был адаптироваться к формам, методам, способам и приемам работы учителя».

В условиях ЗУНовской дидактики педагогическая наука и практика рассматривала проблему совершенствования общеобразовательной и трудовой подготовки школьников путем активизации обучения. Так, Кудрявцев Т.В. под «всемерной активизацией обучения» понимал создание такой системы преподавания, «при которой содержание и форма преподнесения знаний являются наилучшими с точки зрения реализации и дальнейшего развития умственных способностей учащихся. Результатом активизации обучения школьников должно стать наиболее успешное усвоение ими основных научных понятий, формирование умений применять их в практической деятельности» по возможности «в максимально короткие промежутки времени».

Кудрявцев Т.В., указывая на то, что содержание и объем знаний, получаемых учащимися в школе, далеко не всегда соответствует требованиям современной науки и производства, предполагал, что для того чтобы достигнуть наивысшей эффективности обучения, требуется, во-первых, «тщательно определить необходимый объем и само содержание знаний из различных областей данной науки (чему учить). Какие знания должны усвоить школьники, - об этом, прежде всего, должны сказать представители науки и техники». Во-вторых, «необходимо научно проверить и обосновать лучшие методы преподнесения избранного материала (как учить). А это, в свою очередь, - задача психологической науки и соответствующих частных методик».

Перемены в последней четверти XX века в идеологической и социальной сферах стали фактором кардинальных сдвигов и в педагогическом сознании. С учетом проведенного анализа теоретико-методологических работ по проблемам развития образования, а также ряда исследовательских позиций Булкина А.П., Валицкой А.П., Ильинского И.М. можно

констатировать, что современная парадигма образования отразила новые идеи и подходы к содержанию и процессу образования, в том числе: на смысл и миссию образования; на предмет и конечные цели образования; на уровни образования; на роль социально-гуманитарного знания; на педагогические задачи.

Социальные процессы смены в последней четверти XX века *рецептивно-отражательного* подхода к мышлению и образованию человека на *конструктивно-деятельностный* актуализируют поиск решения проблемы практического обновления и развития отечественной системы школьного образования. Как отмечает Краевский В.В., конструктивно-деятельностный подход организации образования предполагает отказ «от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентацию на всестороннее развитие, проблемное обучение, внимание философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики». Конструктивно-деятельностный подход организации образования реализуется также через культурологический подход к построению концепции содержания образования, рассматривающей содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре, взятой в данном аспекте, во всей его структурной полноте».

Данная концепция содержания образования, соответствующая установкам гуманистического мышления, была разработана в период 70–80-х годов прошлого столетия сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. В монографическом труде «Теоретические основы содержания общего среднего образования», изданной в 1983 г. под редакцией Краевского В.В. и Лернера И.Я., изложено понимание такого типа образования. Образование должно включать, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

Усвоение этих элементов социального опыта, по мнению ученых, позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, но и «быть в состоянии изменять ее». При таком подходе школьное образование готовит к жизни, как она есть, к существующему порядку вещей, и при этом, что важно, готовит таким образом, что человек оказывается способным «вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования» (Краевский В.В.), «стремится быть хозяином своей судьбы, развивать свои таланты и способности, жить в гармонии с окружающими людьми и природной средой» (Ильинский И.М.).

Исторический экскурс в историю педагогики позволил выявить факт организации педагогической практики на гуманистических принципах. Так, исследователи педологической лаборатории им Ушинского К.Д. в начале XX века исходили из позиции, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программы и методики обучения должны принаравливаться к ребенку, где его индивидуальность, особенно характер и поведение, определяют выбор средств воздействия. По утверждению педологов, нет «среднего ребенка», а повышенные и пониженные способности требуют внимательного отношения. Интерес ребенка к каким-либо явлениям – ключ к его воспитанию. По их мнению, никакая школа не может дать всех знаний. Главная задача школы – научить его самостоятельно мыслить, создать среду для удовлетворения его пытливости, реализации творческой самостоятельности. Особое внимание должно быть уделено взаимоотношениям между учителями и учащимися на основе взаимоуважения.

Концепция содержания *гуманистического образования* (третья концепция) основана на принятии идей и позиций *гуманистической педагогики*, рассматривающей главной целью образования развитие и самореализацию сущностных сил, способностей и дарований человека. Гуманизация образования нацеливает на усиление тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение личности ученика, формирование

у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между субъектами образовательного процесса.

Гуманизация образования, по мнению Краевского В.В., в самом общем плане характеризуется как «построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения: от авторитарного стиля общения к демократическому стилю. Сущностью образовательного процесса при этом становится «целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, приобщающее человека ко всему богатству человеческой культуры».

На взгляд Бондаревской Е.В., новое качество личностно-ориентированного образования определяется принципом культуросообразности. Он заключается в определении отношений между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность, а также воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Данный тезис означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребенку определяется, исходя из его понимания культуры как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Педагогическая наука, являясь источником инновационных процессов, ищет пути осмысления и реализации гуманистической образовательной парадигмы. К основным элементам организации образовательного процесса в условиях личностно-ориентированной модели обучения относятся:

- взаимное согласование учителя с учениками цели обучения;
- возможность выбора учеником групповой или самостоятельной работы;
- ориентация на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия ученика;
- работа с каждым учеником;
- выявление и учет склонностей и предпочтений ученика;
- подбор учебного материала с учетом познавательных способностей ученика;
- выбор учеником сложности изучаемого учебного материала;
- осуществление оценки учителем после оценки учеником собственного ответа;
- возможность выбора учеником объема, сложности и формы домашнего задания;
- авторство ученика различных видов творчества, что позволяет ему соотносить свои достижения с известными образцами культуры.

Современная педагогическая концепция определяет главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала. Данная позиция требует понимания обучения, прежде всего, как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан.

Такое понимание образовательных целей отразилось на характере инноваций 90-х годов XX века, которые были направлены на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отхода от практики навязывания школьникам незыблемых и не подлежащих критике стереотипов мышления (индоктринации).

В современной концепции организации образовательного процесса акцент делается на активные формы учебно-педагогического процесса – взаимодействие, сотрудничество педагогов и обучающихся, а также самих обучающихся друг с другом.

Следует отметить, что организация образовательного процесса казахстанской школы основана на исторически сформировавшейся традиционной дидактике, согласно которой объектом управления является процесс освоения «знаниевого массива», организованного по научным направлениям с опорой на классические образцы познания.

Изменение в третьем тысячелетии общемировоззренческих представлений о человеке и его сущности, повлекшее за собой кардинальные действия в педагогической среде по

осмыслению целей и задач современной системы образования в рамках новой парадигмы образования, становится первичной целью развития образовательных систем.

Адаптивность образования, казахстанского педагога к современным реалиям смены целевых, содержательных и процессуальных характеристик в условиях организации личностно-ориентированного образования может быть достигнута лишь переводом школы в инновационный режим развития, адекватного реалиям и тенденциям начала XXI века. Для системы образования Республики Казахстан в контексте реализации государственной стратегии по внедрению образовательных стандартов как инструментов регулирования содержательными и процессуальными аспектами образовательного процесса сегодня актуальна философская позиция «движения» системы образования, ее развитие, активный поиск адекватных новшеств, обоснованное, подкрепленное научным, социальным «материалом» нововведение, способствующее повышению качества образования.

С учетом сказанного, инновационные процессы нами рассматриваются как прорывной момент активного обновления системы организации образовательного процесса, развития системы школьного образования. Успешность освоения педагогическим коллективом школы образовательных инноваций становится условием достижения цели развития личности ученика и повышения конкурентоспособности учебного заведения, создания национальной модели образования с учетом международных тенденций организации среднего общего образования

Очевидно, что «существующий механизм дискретного развития посредством навязывания школам нововведений очередной реформаторской программы в сегодняшних условиях неэффективен. В школьном образовании не произойдут качественные изменения, если работающие в нем люди не будут адекватно понимать его нынешнее состояние и пути перехода в новое, а также не воспримут перемены как свой личный интерес».

Таким образом, обеспечение непрерывности процесса улучшения результатов образования возможно в условиях существования в школе механизма ее саморазвития. Следовательно, для казахстанской системы образования актуальна проблема: как сделать школы не только функционирующими, но и эффективно развивающимися в динамично и качественно меняющемся окружении. Это, на наш взгляд, зависит в высшей степени от оптимальности систем управления.

Развитие системы образования с позиций организации качественного образования актуализирует проектирование казахстанскими учеными базисных и улучшающих инноваций, в том числе в системе внутришкольного управления.

Таким образом, рассмотрение методологических аспектов развития уровня среднего общего образования в контексте смены целевых, содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса позволяет сделать следующие выводы:

1. В постиндустриальном обществе чрезвычайно высока ценность образования, что отражает существующую зависимость состояния системы образования (цели, содержание, структура, принципы организации) от уровня развития общества. Основанием развития систем образования в XXI веке становится изменение общемировоззренческих представлений о человеке, его сущности, осмысление возникающих в связи с этим новых целей и задач образования.

2. Множественность, разнообразие социо-культурного развития в XXI веке востребуют изменение цели образования на подготовку обучающегося к целенаправленному преобразованию мира, синтезу новых знаний, на освоение новых способов и видов деятельности. При этом задачами образования становятся развитие у обучающихся гибкости мышления, умения учиться, формирование творческих начал.

3. Содержание школьного образования, реализуемое через образовательный процесс, отражавшее в XX веке классическую знаниево-просветительскую парадигму, в третьем тысячелетии должно быть ориентировано на реализацию гуманистической педагогики, рассматривающей главной целью развитие и самореализацию сущностных сил, способностей и дарований человека.

4. Самореализация заложенного в человеке потенциала возможна в условиях организации образовательного процесса, ориентированного на гуманизацию отношений субъектов образовательного процесса. Ключевыми характеристиками личностно-ориентированного образования становятся: альтернативность, возможность выбора, самостоятельность, авторство.

5. Переориентация философии образовательного процесса, основанная на том, что содержание и процесс образовательного процесса в классе, вся культурная среда школы должны быть направлены на достижение учащимся обозначенных результатов образования, конкретного результата обучения востребует альтернативности моделей, форм и методов обучения, необходимости разнообразия индивидуальных образовательных траекторий. Инновационная практика педагогов должна быть направлена на поддержание и дальнейшее развитие сущностных возможностей ученика, что, очевидно, требует смены ориентиров управленческого воздействия при организации образовательного процесса («управление на качество»). Сегодня же приходится констатировать, что для большинства педагогических практик характерно управление, ориентированное на процесс усвоения учебного материала, отраженного в учебных программах и учебниках («управление на количество»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. – Л.: Изд.ЛГУ, 1988.-160 с
2. Янсен Ф. Эпоха инноваций: Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 308 с.
3. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. - 444 с.
4. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. - 444 с.
5. Жадрина М.Ж. Некоторые вопросы развития школьного образования как открытой системы //Открытая школа. - 2004.-№2.- С.2-6.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-208 с.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во “Совершенство”, 1998.-608 с.
8. Багишаев З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития Педагогика. - 2003.- №9.- С.10-14
9. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому Мектеп – Школа. - 2000.- №4.- С.3-13.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издат.корпорация Логос, 1999. – 272 с.

ЖАҢА МЕКТЕП/ НОВАЯ ШКОЛА

ҚАЗАҚ СУРЕТШІЛЕРІНІҢ ШЫҒАРМАЛАРЫН ТАНЫСТЫРУ БАРЫСЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨНЕРТАНУ МӘДЕНИЕТІН ДАМУ

Ералина А. Қ.,

Қ.А.Яссауи атындағы

Халықаралық қазақ-түрік университеті

Бейнелеу өнері оқушыларға көркемдік білім мен эстетикалық тәрбие берудің, сонымен қатар өнертану мәдениетін дамытудың ұтымды мүмкіндіктерінің бірі. Бейнелеу өнері шығармаларында оқушылардың өнертану мәдениетін, өнертану тілін дамыту үшін, қазақ бейнелеу өнері шығармаларымен таныстырудың көптеген тиімді әдістері бар. Бейнелеу өнері де, басқа ғылымдар мен өнердің салалары сияқты терминдер мен ұғымдардың жүйесінен тұрады. Оқушылардың бейнелеу өнері заңдылықтары мен бейнелеу ережелерін саналы түрде меңгеруіне тікелей байланысты.

Бейнелеу өнеріндегі өлшемдер мен түстердің кеңістік пен көрушіге байланысты өзгеруі жарық пен көлеңке, өлшемдер қатынастарының құбылыстары белгілі түсініктерді білдіреді. Тілдік түсініктердің формасы бейнелеу өнерінде терминдер болып табылады. Белгілі түсініктерді оқытып үйрету барысында терминдердің құрылысына мән беріледі. Оқыту барысында оқушыларға терминнің мәніне, тарихи шығу негізіне баса көңіл бөлу қажет. Бейнелеу өнері сабағында оқушылардың өнертану түсініктерін қалыптастыру үшін ұтымды дидактикалық әдістерін қолдану көп жетістіктерге қол жеткізеді.

Оқушылардың кеңістік туралы ойы мен сөз мәдениетін дамыту, бейнелеу өнерінен алған білімдерін өз ойымен жүйелеуге үйретумен тікелей байланысты. Оқу әдістемелік әдебиеттерден аударма жасалған терминдер ғылыми түсінікті білдіретін, айқын, оқу процесінде қолдануға лайықты болу керек. Мұғалім мен оқушының сөз мәдениетінің дамуы оқу әдістемесінің, әдістемелік әдебиеттердегі терминдердің сапасына қатысты.

Бейнелеу өнері сабақтарында оқушылардың образдық ойы мен сөз мәдениетінің тығыз байланыстылығын дамыту, мектеп оқушыларының жалпы сөз мәдениетін жетілдіру, білімді берік және саналы меңгеру қабілетін арттырады. Өнертану тілінің басқа ғылымдардың тілінен

бірқатар айырмашылықтары бар. Бейнелеу өнерінің тілі, ғылыми терминдерден, символдардан және табиғи тілдің (ана тілінен) элементтерінен құралады.

Оқушылардың өнертану тілін меңгеру, өнертану түсініктері мен тілін меңгерудегі олқылықтар, оқу материалын меңгеру барысында терминдер мазмұнына терең мән бермеуінде. Өнер түсініктерін оқытудың нақты әдістемелік жолдарының анықталмауында болуы мүмкін.

Өнертану түсініктерін қалыптастыру мәселесі – белгілі терминнің ерекшеліктерін ашу, логикалық, генетикалық, тарихи-генетикалық аспектілерін айқындаумен тығыз байланысты шешіледі. Бейнелеу өнері терминдерінің қазақ тіліндегі жүйесін айқындау, бейнелеу өнерін оқыту курсынағы түсініктерді сыныптар бойынша бөлуге мүмкіндік туғызады.

Түсінік тілдің көмегімен сөзге айналады. Өнерге қатысты түсінік тілдің мүмкіндігі арқылы өнертану термині формасында көрініс табады. Сондықтан өнертану терминдерінің жүйесін меңгеру, өнертану білімдерінің барлық жиынтығын меңгеруге негіз болып табылады. Оқушылардың өнертану білімдерін меңгеру үшін, ой операциясының арқасында терминнің логикалық-генетикалық құрылысын ашып көрсету қажет.

Өнертану түсініктерін меңгеру үш кезеңнен тұрады:

1. Қабылдау, елестету, түсіну, айту, ойлау, еске сақтау;
2. Жинақтау, жүйелеу;
3. Іс жүзінде қолдану. Бұл процесс оқушы мен мұғалімнің белгілі іс-әрекеті кезінде жүзеге асады.

Өнертану түсініктерін қалыптастыруда ғылыми жүйелілік, бірізділік, беріктілік сияқты педагогикалық принциптерді ұтымды пайдалану орынды. Сондықтан өнертану түсінігінің мәні мен сәйкестігінің бұзылуы, түсінік мазмұнының сөзден алшақтығы білім негіздерін меңгерудің сапасын төмендетеді. Терминдерді сапалы түрде қолдану оқушылардың білім деңгейін көтеруге үлкен жәрдемін тигізеді. Терминдерді меңгерудің күрделілігі терминдік сөздің ана тілінде немесе басқа тілден алынғандығына байланысты. Қандай жағдай болмасын терминнің шығуына, жасалу негіздеріне, мәніне сабақ барысында талдау жасап отыру қажет. Оқушылардың өнертану түсініктерінің қалыптасу деңгейін мынандай өлшемдерге қарап білуге болады:

- Түсініктің белгілерін айқындау, олардың өзара байланысын түсінуі;
- Әр түрлі ситуацияға байланысты түсінікті қалай қолдануы;
- Әр түрлі тапсырмаларды орындау деңгейі;
- Басқа пәндер бойынша терминдерді қалай қолданады;

Өнертану түсініктерін қалыптастыру мен дамыту, оқушыларға жаңа түсініктің мәнін ашудан басталады.

Оқушыларға жаңа түсініктің мәнін ашуын көрсету жолдары мен бірізділігі, мынандай бағыттарды қамтиды:

1. Жаңа түсінік туралы алғашқы елестер беру. Нақты мысалдар арқылы жаңа түсініктің белгілерін көрсету. Түсінікті білдіретін терминнің атын хабарлау.
2. Түсінік туралы жинақы елесін беру. Түсініктің белгілі дәрежедегі айқын белгілерін көрсету. Түсініктің алғашқы анықтамасын тану.
3. Түсінікті құрау. Түсініктің нақты анықтамасын құрастыру.
4. Терминнің шығуы. Термин сөздің буын немесе әріптік нұсқасы.
5. Түсініктің қолданбалы функциясын айқындау.

Оқушылардың өнертану түсініктерін ұғымды меңгеруі түсініктердің бір-бірімен қатынасын ашып көрсетумен байланысты. Қандай түсінік болмасын оны басқа түсінікпен салыстырмай қарастыруға болмайды. Сондықтан мұғалімнің түсініктерді меңгертуі үшін атқаратын міндеттері мынадай формада болады:

1. Түсініктер жүйесін оқушыларға меңгерту.
2. Салыстыру, ортақ қасиеттерін табу, түсініктердің айырмашылық шегін табу дағдыларын қалыптастыру.
3. Түсініктің анықтамасын айқындау.

Түсініктің анықтамасын айқындау күрделі логикалық процесс болып табылады. Түсініктің анықтамасы дегеніміз – белгілі түсінік қамтыған объектінің жігін нақтылы айқындау болып табылады. Сөз және заттар мен құбылыстарды байланыстырып тұрады.

Сөздің мәні мен түсініктің бір-бірінен өзгешеліктері бар. Түсініктің өзі табиғаты бойынша жеке. Сөздің мәні – анықтама арқылы беріледі. Бейнелеу өнерінің негізгі оқу мәселелері форма, пропорция, кеңістік, перспектива, жарық пен көлеңке түстер болып табылады. Оқушылардың сабақта форманы бейнелеу, форманың пропорциялық қатынастарын табу, форманы бейнелеу, форманың кеңістіктегі перспективалық көрінісін бейнелеу, жарық пен көлеңкенің қатынастарын табу арқылы форманың көлемін шығару туралы көптеген мәліметтер алу қажет. Бейнелеудің негізі болып табылатын бұл мәселелер көптеген түсініктердің жүйесінен тұрады. Бейнелеу өнерінің негізін құрайтын түсініктерді қалыптастыру логика психология дидактикасы, лингвистика және бейнелеу өнерін оқыту мәселелерімен тығыз байланысты.

Оқушылардың бейнелеу өнеріне қатысты түсініктердің жиынтығын өнертану туралы ойын құрайды. Өнертану түсініктерінің даму деңгейі баланың сөйлеген сөзі мен бейнелеу әрекеттерінен көрінеді. Өнертану түсініктері белгілі терминдер арқылы көрініс табады. Бейнелеу өнерінің әрбір термині белгілі бір өнертану түсінігін білдіреді. Бейнелеу өнерінің живопись, графика, мүсін, сәндік қолданбалы өнер түрлеріне байланысты оның терминдері де, осы балаларға байланысты топтастырылады.

Кескіндеме – станоктық және монументальдық болып бөлінеді. Графиканың лингравюра, ксилография, офорт, эстамп, экслибрис сияқты түрлері бар. Мүсін – станоктық және монументальдық кеуде мүсін, қалың бедер, жұқа бедер сияқты терминдердің жиынтығынан құралады. Сәндік қолданбалы өнер – ою-өрнек, керамика, гобелен, ағаш өңдеу, тұрмыс заттарын безендіру, өндіріс заттарын безендіру, түсініктерінен тұрады.

Дизайн – тұтыну заттарының құрылысы, машиналардың формасы, өндіріс құралдарының формасы және тағы басқа ойды білдіретін түсініктер жүйесінен тұрады. Көптеген терминдер бейнелеу өнерінің жанрларына байланысты: тарихи тұрмыстық, әскери-соғыс, пейзаж, портрет, натюрморт. Терминдер жүйесін құрайтын бірқатар терминдер суретшілерге байланысты шыққан: портретист, анималист, баталист, пейзажист, маринист, монументалист, мүсінші, безендіруші, графика, кескіндемеші, акварелші, өндіріс-суретші, кітап-суретші, әскери-суретші, суретші-археолог т.б. Гризейль, лиссировка, акпа-прима сияқтылар техникасының түрлерін білдіреді.

Бейнелеу өнерінің түрлері, суретшілерге байланысты терминдер бейнелеу өнерінің әсіресе әңгіме сабақтарында жиі қолданылады. Бейнелеу өнерінің басқа да, өнертану түсініктерін білдіретін терминдері нұсқаға қарап сурет салу, сәндік сурет салу және тақырып бойынша сурет салу сабақтарындағы оқушының сөз қорына жаңа терминдер қосылып отырады.

Бейнелеу өнері өмірдегі құбылыстарды заттар мен көріністерді көркем образдар жасау мен түрліше бейнелеу мүмкіндіктер арқылы көрнекті көрсетеді. Бейнелеу әдістері, мүмкіндіктері, заттар мен кеңістік, перспектива, жарық пен көлеңке құбылыстары жайлы түсініктер сөз арқылы мұғалім мен оқушының қарым-қатынас құралына айналады. Сондықтан оқушылардың өнертану түсініктері мен өнертану тілі табиғаты жағынан бір-біріне өте тығыз байланысты. Өнертану білімдері, өнертану түсініктерінің, ой қорытындыларының жиынтығынан тұрады. Өнертану терминдері – өнертану түсініктерін білдіретін мүмкіндік. Өнертану мәдениеті, өнертану білімдері өнертану тілінің өзара жиынтығынан құралады. Өнертану тілі – өнертану ойын білдіретін терминдер мен сөздер. Мектеп оқушыларының өнертану мәдениетін дамыту барысында оқушыларды қазақ бейнелеу өнері шығармаларымен, суретшілер шығармаларымен таныстырудың ұтымды жақтары көп.

Бейнелеу өнерінің ерекшеліктерінің бірі – ол өмірдегі әсемдікті көрнекті түрде қабылдауға мүмкіндік туғызады. Қайта өрлеу дәуірінің атақты суретшісі Леонардо да Винчи «Живопись – көруге болатын поэзия» деп орынды айтқан болатын. Живопись шығармалары адамның эстетикалық сезімін дамытып, таным қабілетін арттырады. Картинада бейнеленген

көрініс пен құбылысты оқушы өз ойымен, сезімімен, идеясымен байланысты қарауы арқылы қабылдауы нәтижелі бола түседі. Сондықтан, оқушыларды қазақ бейнелеу өнері шығармаларымен таныстырудың қолданбалы мәнімен қатар эстетикалық маңызы бар. Қазақ халқының бейнелеу өнері шығармаларын оқу мен тәрбие жұмыстарында қолдану мынадай міндеттерді шешеді.

Біріншіден, балаға тақырыбы мен мазмұны жағынан түсінікті қазақ бейнелеу өнері шығармаларын таныстыру процесінде реалдық өмір шындығына деген эстетикалық қатынасы қалыптасады. Халық тұрмысы, табиғаттық тыныс және бала жанына жақын көріністер бейнеленген суретшілердің шығармалары баға жетпес мүмкіндіктер.

Қоршаған табиғат, халық өмірі, көркем образдармен бейнеленген шығармалардың мазмұны баланың жас шағында түсінуіне лайықты, қабылдауына жеңіл болады. Таныс көріністер бейнеленген шығармаларды таныстыру – оқушыларды өнерге тартудың ұтымды жолы. Шымкент қаласы мен облыс мектептерінде жүргізілген зерттеулер нәтижесінде біз оқушыларға өнер шығармаларын таныстырудың алғашқы сатысында қабылдауға лайық образдарды, онан соң біртіндеп күрделі құбылыстарды түсіндіріп отырдық.

Екіншіден, оқушыларға қазақ бейнелеу өнері шығармаларын таныстыруға, өлкетану материалдарын терең де, кең көлемде оқып үйретуге жәрдемдеседі. Әдебиет, тарих, география, музыка сабақтарындағы жеке тақырыптарды оқып үйрену барысында қазақ бейнелеу өнері шығармаларын демонстрация жасап көрсету, осы тақырыпты оқып үйренуге деген оқушылардың қызығушылығын туғызып, оқу үлгерімінің артуына, көркемдік мәдениетінің көтерілуіне ықпал етеді.

Әдебиет сабақтарында «Абай жолы» романын өту барысында Е.Сидоркиннің иллюстрациясын қолдану шығарма мазмұнын ашуға жәрдемдеседі. Қазақ тарихы курсы бойынша А.Қастеевтің «Амангелді Иманов» портретін, М.Кенбаевтың «Ә.Жангелдин отряды», Н.Нұрмұхаметовтың «Т.Бокин отряды» атты туындыларын демонстрациялық материал ретінде қолданудың әдістемелік тиімділігі мол. Сонымен қатар, Орта ғасыр тарихына көмекші материал архитектуралық ескерткіштердің репродукцияларын көрсету орынды. География сабақтары А.Черкасскийдің «Қарағаштар», Ш.Уелихановтың «Алатау мен теріскей алатаудың шыңдары», «Іле бойындағы отрядтың түнеуі», А.Исмаиловтың «Бетпак даладағы тоған» шығармаларын қолдану, оқу материалдарын түсінуге жеңілдік туғызады.

Үшіншіден, мектеп оқушыларын қазақ бейнелеу өнерімен таныстыруға, баланың сәндік сурет салу шығармашылығын арттыруға жәрдемдеседі. Оқушылар халықтың ұлттық өнерінің түрлерімен танысады, жасалу техникалары туралы мәліметтер алады. Халқымыздың өткен дәуірдегі сәндік өнерінің көркемдік ерекшелігі мен бүгінгі өнерінің ара байланысын көреді. Бұрынғы халық шеберлері мен қазіргі оның жалғастырушы ізбасарларының шығармаларымен танысады. Мұғалімнің жәрдемімен қазіргі сәндік қолданбалы өнер саласындағы профессионал суретшілердің еңбектерінің мазмұнын ұғады. Сәндік қолданбалы өнердің түрлері мен олардың атауларын естиді. Мұғалімнің түсіндіруі мен көрсетуі негізінде оқушылардың сөздік қорында сәндік қолданбалы өнерге байланысты терминдер жүйесі жинақтала бастайды.

Төртіншіден, бейнелеу өнерінің салалары, жанрлары, орындау техникасы, жарық пен көлеңке, перспектива, колорит құбылыстары жайлы өнертану түсініктерін алады, сөз байлығы дамиды. Қазақ бейнелеу өнері шығармаларын талдау мақсатында болуына байланысты жеті немесе сегіз туындының көркемдік ерекшелігі ашылып көрсетіледі. Қазақстан бейнелеу өнері шеберлерінің еңбектері нұсқаға қарап, тақырып бойынша және сәндік сурет салу сабақтарында өнертану түсініктерін беру үшін пайдаланылады.

Оқушылардың өнертану мәдениетін дамытудың мүмкіндіктерінің бірі мұғалімнің сабақ барысындағы натура формасы мен кеңістік сипатына берілетін талдауы. Натураның құрылысын талдау барысында заттың конструкциялық құрылысына, бояу түстеріне, жарық пен көлеңке қатынастарына, перспектива құбылысына жасаған талдаулары форма мен кеңістік құбылыстарына қатысты түсініктері мен өнертану тілінің дамуына ықпал етеді.

Бейнелеудің бірізділігін түсіндіру мен көрсету барысындағы қолданған терминдері мен сөздері негізінде компоновка, зат құрылысын салу, форманың көлемін бейнелеу, рефлекс,

блик, түсіп тұрған көлеңке, контур, сызық, симметрия сызығы деген сөздер мен терминдер арқылы оқушының өнертану тілі толығымен түседі. Қазақ бейнелеу өнері шығармаларын сабақта қолдану оқушыларға көркемдік тәрбие берумен қатар өнертану тілінің, өнертану мәдениетінің дамуына негіз болып табылады. Тақырып бойынша сурет салу сабақтарында негізінен композиция заңдылықтары, композиция орталық, горизонт сызығы, алдыңғы, артқы және соңғы көріністер сияқты түсініктердің жиынтығынан тұрады. Композиция заңдылықтары, симметрия, ритм, ауа перспективасы, сызықтық перспектива, бұрыштық перспектива және жарық пен көлеңке заңдылықтарымен өте тығыз байланысты болады. Оқушылардың композициялық, суреттер салу барысында, адамның формасының пропорциялық қатынастары, колорит, орындау техникасы жөнінде түсініктері болуы қажет. Орындау техникасы туралы түсініктер, майлы бояу, акварель, гуашь, тушь, гризаль, алла прима, лиссировка сияқты орындалу мүмкіндіктерінің жиынтығынан тұрады.

Тақырып бойынша сурет салу сабақтарында мұғалім жаңа тапсырманы түсіндіру үшін композиция заңдылықтарын түсіндіруге арналған көрнекі құралдармен қатар, перспектива, жарық пен көлеңке, орындау техникасына байланысты жасалынған көрнекі құралдарды пайдалануға тура келеді. Тақырып бойынша сурет салу сабағының көрнекі құралдары мынадай тақырыптар бойынша жасалынады:

1. Бейнелеудің бірізділігін көрсететін таблица.
2. Композиция заңдылықтары.
3. Адам фигурасының пропорциялық қатынастары.
4. Адамның қимыл көріністері.
5. Жарық пен көлеңке заңдылықтары.
6. Орындау техникасының түрлері.

Тақырып бойынша сурет салу сабағының көрнекі құралдары таблица түрінде жасалумен қатар көлемді етіп те жасалынады. Мысалы, адамның немесе жануардың қозғалысын көрсету үшін сым темірден схема түрінде жасалған модельдер.

Тақырыптық сурет салу сабағында қолданатын бейнелеудің бірізділігін көрсететін таблицада мынадай кезеңдер көрсетіледі.

- 1-кезең – сюжетке байланысты форманы қағаз бетіне орналастыру;
- 2-кезең – форманың конструкциялық құрылысын бейнелеу;
- 3-кезең – форманың ұсақ деталдарын көрсету;
- 4-кезең – штрихтар немесе бояумен форманың көлемін шығару;
- 5-кезең – ауа перспективасын бейнелеу арқылы түстердің перспективалық өзгеруін көрсету;
- 6-кезең – толық аяқталған сурет.

Көрнекі құралдарды жасау мен пайдалануда мынадай жағдайларды ескеру қажет:

1. Әрбір көрнекі құралдың белгілі тақырыбы болуы.
2. Бейнелеудің әрбір кезеңін көрсететін суреттердің мүмкіндігінше өлшемінің үлкен болуы.
3. Сабақта тапсырманы түсіндіріп болған соң көрнекі құралдарды жинап алу.
4. Жиі қолданатын көрнекі құралдарды бейнелеу өнері кабинетіне стенді ретінде іліп қою.

Тақырып бойынша сурет салу сабағында қолданатын көрнекі құралдың тақырыбы мынадай болады. «Жазғы каникул», «Егін жинау», «Аққала соғу», «Отырардың күйреуі», «Қазақ ертегілері», «Қаңбақ шал» т.б. Сабақта оқушылар өз бетінше оқыған әдеби кітаптарының мазмұны бойынша суреттер салады. Мұндай суреттер салуға басшылық жасау үшін белгілі сюжетке құрылған көріністің бейнелеу бірізділігін көрсететін таблица қажет. Оқушылардың бейнеленген қандай суреті болмасын адамдар көрінісі жиі кездеседі. Сондықтан бейнелеу өнері кабинетінде тұрақты түрде адам формасының пропорциялық қатынастары (мысалы, адамның бой өлшеміне бас өлшемі жеті немесе сегіз есе келеді) көрсететін жеке таблицалар жасалынады.

Мектеп оқушыларының тақырып бойынша салған суреттерінде белгілі кеңістік перспектива заңдылықтары мен ережелеріне сәйкес бейнеленеді. Перспективаның бейнелеу әдістерін көрсету үшін мұғалім өлшемдер мен түстердің көрушіден алыстаған сайын өзгеру құбылысын көрсететін құралдарды пайдаланады. Перспективаны бейнелеуге байланысты көрнекі құралдардың тақырыптары мынадай болады:

1. Табиғаттағы заттардың перспективалық көрінісі;
2. Вертикаль сызықтардың перспективасы;
3. Горизонталь сызықтардың перспективасы;
4. Шеңбердің перспективасы;
5. Кубтың перспективасы;
6. Горизонт сызығы, картина жазықтығы;
7. Ауа перспективасы, сызықтық перспектива, көлеңке перспективасы;
8. Заттардың суға шағылысып түскен көлеңкесінің перспективасы.

Тақырып бойынша сурет салу сабақтарында (орыс) бейнелеу өнері шеберлерінің озық туындыларын көрнекі құрал ретінде пайдалануға болады.

Сабақты түсіндіру барысында живопись, графика, шығармаларының идеялық мазмұнына, композициялық құрылысына, колоритіне, орындалу техникасына мұғалім кең түрде талдау жасайды. Өнер шығармаларын сабақта пайдалану нәтижесінде оқушылар бейнелеу өнерінің композиция, перспектива, жарық пен көлеңке пропорциялық қатынастар заңдылықтарын үйренеді. Өз бетінше композициялық сурет құрастыруға, заттарды бейнелеуде перспектива ережелерін қолдануға, пропорциялық қатынастарды табуға бағыт пен бағдар алады.

Кескіндеме картиналарын сабақ барысында көрсету нәтижесінде мұғалім композицияға, перспектива, жарық пен көлеңкеге, пропорцияға қатысты терминдер жүйесін кең түрде қолданады. Оқушылардың бейнелеу өнері сабақтарындағы терминдерді қолдануы сөз мәдениетінің дамуына игі ықпал етеді. Оқушылардың сөз мәдениетіне әсер ететін құбылыс мұғалімнің сөз қорының жоғарғы дәрежеде болуы, терминдерді қолдануда әртүрліліктің болмауында.

Резюме

В данной статье рассматриваются методы художественного и эстетического воспитания школьников, наряду с этим рассматриваются вопросы развития культуры в познании искусства, вопросы развития культуры речи посредством употребления на уроках изобразительного искусства терминов, связанных с такими прикладными видами искусства как живопись, графика, скульптура.

Білім беру үрдісіндегі жобалау әдісін қолданудың алғы шарттары

Шоңғалова Г.Б.

Ақмола облысы, Жалтыр №2 орта мектебі
Қазақ тілі мен әдебиет пәнінің мұғалімі

Қазақстан Республикасының “ Білім туралы” Заңында “ Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу деп, білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттерді шешу үшін мектеп ұжымдарының, әр мұғалімнің

күнделікті ізденісі арқылы барлық жаңалықтармен қайта құру, өзгерістерге батыл жол ашарлық жаңа тәжірибеге, жаңа қарым-қатынасқа өту қажеттігі туындайды. Сондықтан да әр мұғалім өз іс-әрекетінде қажетті өзгерістерді, әр түрлі тәжірибелер жөніндегі мағлұматтарды, жаңа әдіс- тәсілдерді кезінде қабылдап, дұрыс пайдалана білуі керек.

XXI немқұрайлылықты көтермейтін, қай қырынан алсаңыз да, бәсекелестік ғасыры екенін байқау қиын емес. Оған біздің еліміздегі білім сапасын реформалауда батыл қадамдар жасалып жатқандағы дәлел.

Осындай жаңа бастамалардың бірі – білім беру саласында тиімді деп танылып жүрген, оқушының білімділігін, біліктілігін, шығармашылығын арттыратын жобалау әдісі. Еліміздегі мектептер арасында жүріп жатқан ғылыми жұмыстар өз нәтижесін беруде. Жобалау әдісі оқушылардың ғылым мен техника саласы бойында қызықтыратын мәселелерін жүзеге асыруға, болашақтағы арман- жоспарларын іске асыруға, жалпы айтқанда қабілеттерін байқауға көп мүмкіндік береді.

Бұл жобаны жүзеге асыру оқушылардың білім- білік дағдылары тек білім беру стандартына сай, ғылыми негізінде жүргізілген жағдайда ғана мүмкін болады. Мұғалім оқытудың саралап- деңгейлеп оқыту әдісін қолдану арқылы оқушының танымдық, зерттеушілік қабілетін анықтауы қажет. Жобалау әдісінің болашақтағы нәтижесі де мұғалімнің қаншалықты оқушының зерттеу қабілетінің шамасын анықтай алуына байланысты.

Жобалау әдісі бойынша жұмыс төмендегідей кезеңдерден тұрады:

1. Алдағы мақсат- мүдденің қысқаша жүйесін дайындау.
2. Зерттеу және талдау. Мұндағы мақсат- жұмысты жалғастыруға негіз болатын ақпараттар, материалдар жинау. (Еркін түрде: ауызша, қолжазбалар, қиындылар, үзінділер, анықтамалар, жоба, уақытпен жұмыс істеу)
3. Жобаға қатысты мақсат- міндеттерді анықтау. Бұл жобаны жүзеге асырудың ең бір маңызды сатысы.
4. Алғашқы идеялар шоғыры.
5. Ұсыныс, бастамаларды (идея) талдау және ең жақсыларын таңдау. Талдануға түсетін идеялар алдыңғы жоспардан талапқа сай болуы керек.
6. Талданған идеяны жүзеге асырудың жоспарын құру, жұмыс папкасын дайындау. Бұл сатының қорытындысы дайын чертеж, рецепт, модель, карта, баяндама, ғылыми мақала. т.б. түрінде болуы керек.
7. Дайын бұйым.
8. Өзін-өзі бағалау.

Жаңалық жаңаша ойлау нәтижесінде пайда болады. Шығармашылық ойлау үрдісін объективті жаңалықты ашу мен жасау ретінде емес, субъективті жаңалықты меңгеру деп тану қажет.

Шығармашылық – адам әрекетінің ең жоғарғы түрі, оның тұрмысының тәсілі, өзіндік әрекетінің, өзін-өзі дамытуының, өзін-өзі танытуының формасы.

Шығармашылық – руханилық пен материалдықтың бірлігі, бағдарлама, жоспар, жоба, модель рухани шығармашылық яғни ойлау үрдісінде туады, ал оны практикаға айналдыру- материалдық шығармашылыққа жатады.

Шығармашылық - өмірдің барлық саласының дамуының қозғаушы күші.

Жобалау әдістемесі оқушы мен педагогтың шығармашылығын қатар дамытатын жұмыс. Өзінің педагогикалық практикасында жобалау әдістемесін қолдануды мақсат еткен мұғалім өз алдына мына төмендегідей міндеттер белгілейді:

1. Қажеттілік туғызу.
2. Біліммен қаруланған орта таңдау.
3. Жұмыс нәтижесі оқушыға не беретінін анықтау.
4. Күрделіден оңайға көшу, яғни қиынды жеңілдететін әдістер таңдау.
5. Жобалаудағы зерттеулерді жариялап көрсетуге дайын болу.
6. Шағын, тікелей жұмыс топтарын құру.

7. Жұмыс топтарының зерттеулерін, нәтижелерін, жазбаларын қаранды ұйымдастыра білу.

8. Әрқашан кеңес беруге дайын болу.

9. Дайын нәрсеге сыни көзқарасын баға бере білу.

Жобалау әдісі оқушыға мынандай мүмкіндіктер туғызады:

1. Өз білімін жетілдіруге, өзін әр түрлі мүмкіндіктерде сынап байқауға жол ашылды.

2. Өз білімін белгілі бір мақсатқа бағыттап соған жетудің жолын іздеуге мүмкіндік туады.

3. Шағын топтарда жұмыс істеу арқылы коммуникативтік қабілеті артады.

4. Өзінің зерттеу, бақылау, эксперимент жүргізе білу, ақпарат жинау, талдау, жинақтап қорыту сияқты қабілеттері артады.

5. Оқушының өз қабілетін жүйелі жұмыс істеуге, жұмсауға, танымдық көзқарастарын қалыптастыруға, ой қорытып, белгілі шешім қабылдауға үйренуге жол ашылады.

Жалпы қорыта келгенде, жобалау әрекеті мұғалімнің жаңа әдістерді өз тәжірибесіне енгізудің жаңа үлгілерін, оқушылардың өз бетімен білім алу әрекетін ұйымдастыруына негіз болады. Осы мақсатқа сәйкес мұғалім жобалау әдісін қолдану арқылы оқушының оянбай жатқан мүмкіндіктерін дамытуға, өз іс- әрекетіне сыни баға бере білуіне, өзі мен басқаның, өзі мен ортаның, өзі мен ұжымның үйлесімді қарым- қатынасына жол ашады.

М. Жұмабаевтің “ Бала еш уақытта іссіз отыра алмайтын болғандықтан, балаға ылғи пайдалы іс беріп отыру керек. Сол уақытта бала өмір бойы пайдалы іске әдеттеніп кетеді” деген сөзі – ХХғасыр білім беру үрдісіндегі мұғалім алдына қойылған талапқа байланысты қағида іспеттес. Оқушыға білімді меңгерту танымдық, ізденімпаздық, шығармашылық әрекетке құрылғанда ғана талай- талай нәтижелі істерге қол жеткізуге болады.

Ойымды қорыта отырып, “Білім беру сапасын жоғарылату үшін әр мұғалім өзінің кәсіби құзіреттілігін арттыру керек ” деген ұсыныс жасағым келеді.

Әдебиеттер:

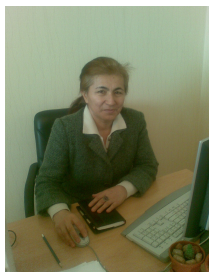
1.Шиянов Е. Н., Котова И.Б. Тұлғаны оқыту процесінде дамыту. –м., изд. «Владос», 1999г.

2.Молдавская Н.Д. Оқушылардың зерттеушілік жұмысы. М., 1970

3. Ғылыми-педагогикалық журнал «Творческая педагогика», 2006г.

Резюме:

В данной статье автор делится мнением об эффективности использования методов работы с учащимися по проектной деятельности .



Кулдыбаева С.Б. СНС НАО имени Ы.Алтынсарина

Арттерапия в работе с детьми

В работе с детьми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Арттерапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Арттерапевтические методики позволяют погружаться в проблему на столько насколько человек готов к ее переживанию. Сам ребенок, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит.

Арттерапия – это не столько лечение, сколько развитие креативности, развитие и гармонизация личности, помогающие при решении любых проблем.

Арттерапия – естественный и бережный метод исцеления и развития души через художественное творчество, активно развивающийся как комплекс психотерапевтических методик с 1940-х гг. Направления арттерапии (арт психология) соответствуют видам искусств, а разнообразие техник практически неограничено.

Выделяют собственно арттерапию (визуальные виды искусства), музыкотерапию, танцевально-двигательную терапию, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию, маскотерапию, этнотерапию, игротерапию, цветотерапию, фототерапию, куклотерапию, оригами. Сейчас появляется все больше и больше новых направлений, которые стоят на стыке арттерапии и других направлений психотерапии: артсинтезтерапия, песочная терапия, киндер-сюрприз-терапия... и это еще не предел. Специалисты-практики понимают, что количество методов равно количеству специалистов, так как каждый вносит в технологию и интерпретацию что-то свое, приобретенное в опыте.

Арттерапия не имеет ограничений и противопоказаний, всегда ресурсна и используется практически во всех направлениях психотерапии, в педагогике, в социальной работе и бизнесе. Любой человек способен выразить себя, свои чувства и свое состояние мелодией, звуком, движением, рисунком. Случается так, что для некоторых людей - это единственный способ дать миру знать о себе, заявить о себе как о творческой личности. Предоставить такую возможность всем нуждающимся – **задача арттерапии**. Институт психотерапии и клинической психологии предлагает обучение арт терапии. На курсах повышения квалификации психологов и психотерапевтов слушатели изучают как основы арт терапии, так и получают углубленные знания по данному разделу психотерапии. Обучении арт терапии

проходит по ряду ее направлений, таких как сказкотерапия, музыкотерапия, маскотерапия, цветотерапия и др. Наши занятия в доступной форме показывают, какое эффективное воздействие на человека оказывает арт терапия, курсы раскрывают как ее возможности в психологической науке, так и отличия от других методов психотерапии. Термин "арттерапия" ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятий искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья. Арттерапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности.

Первоначально арттерапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К.Г. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арттерапии является механизм сублимации. По мнению Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арттерапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным "Я". Важнейшей техникой арттерапевтического взаимодействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуться лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффективного взаимодействия. С точки зрения представителя гуманистического направления, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением клиенту практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего "Я". Создаваемые клиентом продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими. В качестве еще одного возможного коррекционного механизма, по мнению сторонников обоих направлений, может быть рассмотрен сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения. Арттерапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов. Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арттерапии. **Первый механизм** состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через пере структурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта. **Второй механизм** связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие "аффекта от мучительного к приносящему наслаждение". В психотерапевтическом контексте можно сказать, что занятия изобразительным искусством носят спонтанный характер – в отличие от тщательно организованной деятельности по обучению пациентов рукоделию или рисованию. При проведении арттерапии важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются в результате осуществления этого акта. Руководители поощряют участников выражать свои внутренние переживания как можно более произвольно и спонтанно и совершенно не беспокоиться о художественных достоинствах своих работ. Обзор литературы по арттерапии свидетельствует о том, что это сборное понятие, включающее множество разнообразных форм и методов. Кратохвин разделяет арттерапию на сублимационную, деятельную и проективную, однако, это разделение основано на внешнем характере метода и касается только экспрессивного компонента. В зарубежной психотерапии выделяют 4 основных направления в применении арттерапии:

1. Использование для лечения уже существующего произведения искусства путем их анализа и интерпретации пациентом (пассивная Арттерапия).
2. Побуждение пациентов к самостоятельному творчеству, при этом творческий акт

рассматривается как основной лечебный фактор (активная Арттерапия).

3. Одновременное использование первого и второго принципов.

4. Акцентирование роли самого психотерапевта, его взаимоотношения с пациентом в процессе обучения его творчеству, классификация, приводимая в книге Хайкина "Художественное творчество глазами врача", включает в себя роль эстетического компонента и представления о лечебной направленности фактора и уровня адаптации, на которой это действие проявляется:

1. Социально-личностный уровень адаптации: в основе адаптирующегося действия лежит неосознаваемая созидательная гармонизация, интегрирующая сила, некоего эстетического и творческого начала, заложенного в искусстве.

2. Личностно-ассоциативный уровень адаптации: облегчение и компенсация достигаются за счет не столько эстетического действия, сколько вследствие снижения напряжения.

3. Ассоциативно-коммуникативный уровень адаптации: лечебное действие арттерапии достигается подключением интеллектуальных операций (проекция, обсуждение и осознание конфликта), облегчением психотерапевтических контактов и доступа врача к психопатологическим переживаниям, не требующим эстетического компонента, ибо результат достигается даже при простейшем проективном изображении проблем.

4. Социально-коммуникативный уровень адаптации: в качестве адаптирования используются прикладные возможности творчества, арттерапия рассматривается упрощенно, как один из видов занятости, вариант организации и время проведения, принципиально не отличающегося от других аналогичных методов.

5. Физиологический уровень адаптации: учитывается физическое, физиологическое и координационно-кинетическое влияние пластического изображения, творчества на организм и психику. Каждый из элементов классификации допускает использование искусства и в экспрессивном творческом варианте, когда творят сами больные, и в импрессионном, когда используется восприятие уже готового произведения изобразительного творчества. Согласно взглядам Гольдштейна, творчество-это одно из средств, преодоления страха, возникающего в связи с конфликтом, формирующимся у человека, поведением которого управляет стремление к реализации личности. Творческие люди лучше концентрируют свою энергию, свои силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов. По мнению Маслоу, основной источник человеческой деятельности лежит в непрерывном стремлении к самоактуализации и самовыражению, которое имеется, однако, только у здоровых людей. У невротиков эта потребность нарушена, и искусство может быть способом ее восстановления. Говоря о способах, ведущих к самоактуализации, Маслоу указывает на мгновение высшего переживания красоты и экстаза. Задача психотерапевта-помочь людям ощутить эти мгновения, создать условия для их возникновения, научить пациента высвобождать подавленное, познавать собственное Я. Сдерживание творческих сил является причиной неврозов, и смысл психотерапии в ее высвобождении, поэтому стимуляция творчества может служить и психопрофилактическим средством. Широко распространены взгляды на арттерапию как на особую форму реагирования и сублимации. Художественная сублимация возникает тогда, когда инстинктивный импульс человека заменяется визуальным художественно-образным представлением. Творчество рассматривается как средство максимального самовыражения, позволяющее пациенту проявлять себя ярче, чем в письме или речи, а врачу обеспечивает прямой доступ к бессознательному. Некоторые исследователи считают рисование средством снятия напряжения, за счет возврата к примитивным формам функционирования и удовлетворения бессознательных желаний. Осуществляется это путем сознательной творческой деятельности и происходит в процессе ее сублимации через выражение в символическом виде внутренних конфликтов и неосознанных стремлений. Произведение способствует вытеснению, прорыву содержания комплексов в сознание и переживание сопутствующих им отрицательных эмоций. Это особенно важно для тех, кто не может "выговориться", выразить свои фантазии в творчестве легче, чем рассказать о них. Фантазии, которые изображены на бумаге или выполнены в глине, нередко ускоряют и облегчают вербализацию переживаний. В процессе работы ликвидируется или снижается защита, которая

есть при вербальном, привычном контакте, поэтому в результате арттерапии больной правильное и реальное оценивает свои нарушения. Рисование, как и сновидение, снимает барьер «эго-цензуры», затрудняющий словесное выражение конфликтных бессознательных элементов. Творчество открывает путь к выражению бессознательных идей и фантазий, которые проявляются в значимой для пациента и необычной для всех остальных форме. Как один из вариантов арттерапии используются зарисовки сновидений и возникающих во сне чувств. Физическое и физиологическое влияние арттерапии заключается в том, что изобразительное творчество способствует улучшению координации, восстановлению и более тонкому дифференцированию идеомоторных актов. Нельзя недооценивать также непосредственное воздействие на организм цвета, линий, формы. В своих работах Де Фере открыл зависимость скорости кровообращения и силы мускульных сокращений от цвета и освещения. Например, в странах, каллиграфического письма (Китай, Япония) с давних времен для лечения нервных потрясений применяется рисование иероглифов. В настоящее время выяснилось, что при этом человек полностью расслабляется и заметно снижается частота его пульса.

Цели арттерапии.

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам. Работа над рисунками, картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить "пар" и разрядить напряжение.
2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от "цензуры" сознания.
3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений. Продукты художественного творчества относительно долговечны, и клиент не может отрицать факт их существования. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о клиенте, который может помогать в интерпретации своих произведений.
4. Проработать мысли и чувства, которые клиент привык подавлять. Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений.
5. Наладить отношения между психологом и клиентом. Совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.
6. Развить чувство внутреннего контроля. Работа над рисунками, картинами или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм.
7. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию.
8. Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития. В арттерапии очень много разновидностей подходов. Например, музыкотерапия, сказкотерапия, телесно-ориентированная терапия и т.д. Но мне хочется остановиться более подробно на изотерапии.

Изотерапия. Теоретические основы терапии с помощью изобразительного искусства исходят из психоаналитического воззрения Фрейда, аналитической психологии Юнга, который использовал собственное рисование для подтверждения идеи о первоначальных и универсальных символах, из динамической теории терапевтической помощи графическим самовыражением Наумбургх. В дальнейшем большое влияние на развитие арттерапии оказали психотерапевты гуманистической направленности.

Рисование – это творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Некоторые ученые склонны рассматривать рисование как один из путей выполнения программы совершенствования организма. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов. «Художественное самовыражение» так или иначе, связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор. Использование изотерапии во многих случаях выполняет и психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения. В настоящее время формы арттерапевтической работы с детьми разнообразны. В некоторых случаях эта работа имеет явно "клинический" характер. Как, например, в случае умственной отсталости, аутизма, грубых эмоциональных и поведенческих нарушений у ребенка и осуществляется в медицинских учреждениях или в специальных школах, или школах-интернатах. В других случаях арттерапевтическая работа имеет скорее профилактический или "развивающий" характер, как, например, в случае наличия у ребенка легких эмоциональных и поведенческих расстройств, или определенных проблем психологического порядка, и проводится в обычных школах или при социальных центрах. Ребенок использует изобразительную деятельность как способ осмысления действительности и своих взаимоотношений с нею. По рисунку можно судить об уровне его интеллектуального развития и степени психической зрелости. Следует учитывать, что изобразительный материал и образ является для ребенка средством психологической защиты, к которому он прибегает в трудных для себя обстоятельствах. Это связано с возможностью образа более-менее длительное время "удерживать" переживания, не давая им "выплеснуться" наружу, а так же с их способностью "дистанцировать" переживания за счет механизма проекции. Поэтому образ может выступать для ребенка своеобразным "контейнером" ("накопителем") внутри которого, сложные переживания ребенка, могут сохраняться до тех пор, пока он не сможет осознать или "принять" их. "Защитная" функция игрового пространства, материала и изобразительного образа предлагает также то, что они обеспечивают возможность регресса психики и тем самым необходимую степень "открытости" ребенка для психотерапевтической работы. Регрессия и отражение регрессивного материала (опыта, ролей, ситуаций) в изобразительном процессе ведут к взаимодействию с этим материалом и его постепенной реинтеграции. При всем многообразии различных форм арт-терапевтической работы и значительных различиях между отдельными группами детей, им всем присущи некоторые общие особенности, которые необходимо учитывать. Одна из этих особенностей заключается в том, что дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия в том числе, изобразительная, для них более естественна. Следует принимать во внимание и то, что дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания "звучат" в изображениях более непосредственно, не пройдя "цензуры" сознания. Поэтому их переживания, запечатленные в изобразительной продукции, легко доступны для восприятия и анализа. Следует учитывать живость и богатство детской фантазии, предлагая ребенку сказочные, фантастические сюжеты для их разработки в изобразительной работе.

Немаловажна и "ролевая пластичность" ребенка, естественная склонность к игровой деятельности. При всем многообразии различных форм арт-терапевтической работы и значительных различиях между отдельными группами детей, им всем присущи некоторые общие особенности, которые необходимо учитывать. Одна из этих особенностей заключается в том, что дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия в том числе, изобразительная, для них более естественна. Следует принимать во внимание и то, что дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания "звучат" в изображениях более непосредственно, не пройдя "цензуры" сознания. Поэтому их переживания, запечатленные в изобразительной продукции, легко доступны для восприятия и анализа. Следует учитывать живость и богатство детской фантазии, предлагая ребенку сказочные, фантастические сюжеты для их разработки в изобразительной работе. Немаловажна и "ролевая пластичность" ребенка, естественная склонность к игровой деятельности. Хочется обратить особое внимание на одну из методик изотерапии – это проективный рисунок. Эта методика интересна тем, что носит двоякий характер. С одной стороны это замечательная диагностическая методика, с другой она обладает всеми необходимыми техниками для того, чтобы оказывать психокоррекционное воздействие.

Проективный рисунок

Может использоваться как в индивидуальной форме, так и в групповой работе. Основная задача проективного рисунка состоит в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем и переживаний клиентов. Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания ребенка, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно при коррекции детских страхов. Проективное рисование рассматривается некоторыми авторами как вспомогательный метод в групповой работе. Он позволяет диагностировать и интерпретировать затруднения в общении, эмоциональные проблемы и т.д. темы рисунков подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность выразить графически или рисунком свои чувства и мысли. Метод позволяет работать с чувствами, которые субъект не осознает по тем или иным причинам. Темы, предлагаемые для рисования, могут быть, самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и обще групповых проблем. Обычно тема рисования охватывает:

1. Собственное прошлое и настоящее ("Моя самая главная проблема в общении с детьми", "Ситуации в жизни, в которых я чувствую себя неуверенно", "Мой обычный день");
2. Будущее или абстрактные понятия ("Кем бы я хотел быть", "Три желания", "Остров счастья", "Страх");
3. Отношения в группе ("Что дала мне группа, а я ей", "Что я ожидал, что получил от общения в группе").

В проективном рисовании используются следующие методики (классификация Кратохвила): Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Тема или задается, или выбирается членами группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 мин., затем рисунки вывешиваются, и начинается обсуждение. Сначала о рисунке высказываются члены группы, а затем сам автор. Обсуждаются расхождения в интерпретации рисунка. Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение процесса рисования. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования. Совместное рисование. Несколько человек (или вся группа) молча рисуют на

одном листе (например, группу, ее развитие, настроение, атмосферу в группе и т.д.). по окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования. Дополнительное рисование. Рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д. Существует два способа работы с готовыми рисунками: 1. Демонстрация всех рисунков одновременно, просмотр и сравнение, нахождение совместными усилиями общего и отличительного содержания. 2. Разбор каждого рисунка отдельно (он переходит из рук в руки, и участники высказываются о его психологическом содержании). Проективный рисунок способствует самопознанию, взаимопониманию и активизации группового процесса. При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках одного ребенка специфические особенности. В проективном рисунке находят отражение непосредственное восприятие человеком той или иной ситуации, различные переживания, часто неосознаваемые и не вербализуемые. Основными этапами коррекционного процесса с использованием метода проективного рисования являются:

1. Предварительный ориентировочный этап. Исследование ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение лимитов и ограничений в их использовании.
2. Выбор темы рисования, эмоциональное включение в процесс рисования.
3. Поиск адекватной формы выражения.
4. Развитие формы в направлении все более полного, глубокого самовыражения, ее конкретизация.
5. Разрешение конфликтно травмирующей ситуации в символической форме.

Этапы работы с детьми по методу В. Оккендер.

Число методов, облегчающих детям выражение их чувств, при использовании рисования, бесконечно. Независимо от того, что ребенок и терапевт выбирают для своих занятий, основная цель терапевта всегда одна и та же: помочь ребенку начать осознавать себя и существование в своем мире. Каждый психотерапевт находит собственный стиль, собственный путь к достижению равновесия между руководством и, направлением занятий в нужное русло, с одной стороны, и следованием туда, куда ведет ребенок с другой стороны. Работа с ребенком – это процесс, который требует осторожности и деликатности. Процесс, при котором то, что происходит в душе психотерапевта, взаимодействует с происходящим в душе ребенка. Картинки можно использовать бесконечным числом способов и для самых разнообразных целей. Рисование как таковое, даже без какого либо вмешательства терапевта, – это мощное средство самовыражения, которое помогает осуществить самоидентификацию и обеспечивает путь для проявления чувств. С этого момента психотерапевтический процесс может проходить следующие стадии

1. Предпринимаются действия, направленные на то, чтобы ребенок делился своими ощущениями, возникающими при рисовании чувствами, касающимися подхода к выполнению и решению задачи, к самой работе, к процессу рисования. В результате ребенок начинает лучше осознавать себя.

2. Психотерапевт стремится к тому, чтобы ребенок поделился впечатлениями о самом рисунке, описывая картинку присущим ему образом. Это следующий этап осознания себя. 3. На более глубоком уровне самопознание ребенка углубляется благодаря обсуждению вопросов, относящихся к разработке частей картинки, их более четкому выделению, достижению большей ясности путем описания формы, цвета, образов, предметов, людей.

4. Психотерапевт просит ребенка описать картинку так, как будто картинкой является он сам, с использованием слова Я.

5. Выбираются специфические предметы на картинке, для того чтобы ребенок их идентифицировал с чем-нибудь.

6. В случае необходимости задают ребенку вопросы, чтобы облегчить ему выполнение задачи: "Что ты

делаешь?", "Кто пользуется тобой?", "Кто тебе ближе всех?". Эти вопросы помогают входить в рисунок вместе с ребенком и открывают различные пути установления отношений и реализации терапевтического процесса.

7. На этом этапе достигается дальнейшая концентрация внимания ребенка обострение осознания путем выделения и детально побуждается к максимально углубленной работе со специфической частью картинка, особенно если у него достаточно энергии и вдохновения или если отмечается необычный недостаток их.

8. Ребенку предлагается вести диалог между двумя частями его картинка или двумя соприкасающимися либо противоположными точками (такими, как дорога и автомобиль или линия вокруг квадрата, или счастливая и печальная сторона образа).

9. Психотерапевт просит ребенка обратить внимание на цвета, излагая свои предложения о том, как нарисовать картинку.

10. Осуществляется наблюдения за внешними проявлениями поведения: особенностями оттенка голоса ребенка, положением тела, выражением лица, жестами, дыханием, паузами. Молчание может означать контроль, обдумывание, припоминание, репрессию, тревогу, страх или осознание чего-либо.

11. Психотерапевт работает над идентификацией, помогая ребенку "отнести к себе" то, что он говорит, описывая картинку или ее части.

12. На этом этапе рисунок откладывается, и прорабатываются реальные жизненные ситуации или рассказы, вытекающие из рисунка.

13. Психотерапевт выясняет, нет ли пропусков или пустых мест на картинках, и обращает внимание на это.

14. Психотерапевт останавливается на тех вещах, которые выходят на первый план для ребенка, или заостряет внимание на том, что ему самому кажется наиболее важным. Составной частью рабочей модели Вайолет Оклендер является содействие нормальному развитию и личностному росту ребенка. Здоровое непрерывное развитие ощущений, тела, чувств и интеллекта ребенка – это основа его чувства Я. Сильное чувство Я позволяет устанавливать хорошие контакты с окружением и людьми в этом окружении. Взрослея, дети убеждаются, что жизнь далека от совершенства, что мы живем в мире, полном хаоса, в мире противоречивом и двойственном. Более того, люди, которые растят детей, имеют свои собственные трудности, с которыми они борются. Дети учатся преодолевать трудности и использовать свои компенсаторные возможности. По мнению В. Оклендер большинство детей, нуждающихся в помощи, обычно имеют одну особенность: выраженное в той или иной степени нарушение способности к установлению контактов. Для установления контактов необходимы: осязание, слух, обоняние, вкус и зрение, мимика, жесты и слова. Дети с болезненными явлениями не могут эффективно осуществлять одну или более функций обеспечивающих возможность их контакта с взрослыми людьми, другими детьми и своим окружением в целом. Дети в какой-то степени сами защищают себя. Некоторые из неприятной ситуации стремятся уйти. Другие, чтобы поддержать себя и сделать свою жизнь легче и уютнее, создают фантастические образы. Некоторые играют, работают, учатся, как ни в чем не бывало, игнорируя свои болезненные переживания. Некоторые защищаются, стремясь выделяться каким-то образом; такие дети стараются привлечь к себе внимание, что часто сопровождается тенденцией к усилению тех самых поведенческих проявлений, которые более всего не переносят взрослые. В следующей главе мы разберем, как можно избавиться от страхов с помощью изотерапии. В пример, я хочу привести технику А.И. Захарова.

Устранение страхов с помощью изотерапии

Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Действительно, дети, которые любят рисовать, отличаются большей фантазией, непосредственностью в выражении чувств и гибкостью суждений. Они легко могут представить себя на месте того или иного человека или персонажа рисунка и выразить свое

отношение к нему, поскольку это же происходит каждый раз в процессе рисования. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания. Отождествляя себя положительными и сильными, уверенными в себе героями, ребенок борется со злом: отрубает дракону голову, защищает близких, побеждает врагов и т.д. здесь нет места бессилию, невозможности постоять за себя, а есть ощущение силы, геройства, то есть бесстрашия и способности противостоять злу и насилию. Рисование неотрывно от эмоций удовольствия, радости, восторга, восхищения, даже гнева, но только не страха и печали. Рисование, таким образом, выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и выражения эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Однако это не означает, что активно рисующий ребенок ничего не боится, просто у него уменьшается вероятность появления страхов, что само по себе имеет немаловажное значение для психического развития. В любом возрасте психологическим препятствием для рисования страхов может быть страх сделать что-либо неправильно, когда ребенок заранее переживает свою неудачу, то есть представляет ее, проигрывает в воображении. Обычно его так настраивают родители, и не следует ожидать, что их отпрыск без колебаний выполнит задание. Из специально проведенного анализа следует, что если оба родителя имеют тревожно-мнительный характер, то эффект от рисования страхов у детей снижается вдвое; если только один родитель с таким характером, то эффект хуже в 1,5 раза. Отрицательно влияют на результаты рисования страхов неврозы и заболевания внутренних органов на нервной почве у родителей. Причина – отсутствие жизнерадостности в семье, бесконечные разговоры о самочувствии, тревожно-мнительная фиксация на болезненном состоянии. В подобной атмосфере дети меньше рисуют и играют, на рисунках заметно преобладание черного и серого цвета. Чем менее строги и ограничительны родители в воспитании детей, тем более успешно рисование страхов, в то время как излишняя строгость и повсеместные запреты могут снизить его эффект от страха не оправдать ожиданий родителей, нарисовать плохо или не нарисовать вообще. В последнем случае необходимо не только изменить отношение взрослых, но и стремиться всячески, поощрять рисование детей, поддерживать и хвалить при этом, даже за сам факт рисования. Если семья неполная по разным причинам, тогда эффект от рисования страхов менее выражен из-за отсутствия отца, исторически защищавшего семью от внешней опасности. В полной семье эффект от рисования может быть подорван конфликтами между родителями, особенно если они не склонны признавать сам факт их существования. Наличие постоянных и непредсказуемых угроз семейному благополучию или, другими словами, отсутствие чувства безопасности и уверенности в прочности семейных отношений повышает, как мы знаем, количество страхов у детей. К тому же страхи оживают вновь, поскольку не меняется отрицательная эмоциональная атмосфера в семье. Поэтому, какие бы усилия ни прилагали конфликтные между собой родители к устранению страхов у детей через рисование, результат всегда один и тот же: в 4-5 раз хуже, чем в дружных семьях. В первую очередь, посредством рисования удастся устранить страхи, порожденные воображением, то есть то, что никогда не происходило, но может произойти в представлении ребенка. Затем по степени успешности идут страхи, основанные на реальных травмирующих событиях, но произошедших достаточно давно и оставивших не очень выраженный к настоящему времени эмоциональный след в памяти ребенка. Недостаточный эффект от рисования страхов наблюдается, когда то или иное пугающее событие, например застревание в лифте, укус собаки, избиение, пожар и т.д., было недавно. По этическим соображениям нельзя просить ребенка отобразить страх смерти родителей. Не нужно бояться некоторого оживления страхов, происходящего в процессе рисования, поскольку это одно из условий полного их устранения. Гораздо хуже, если они останутся тлеть в психике, готовые вспыхнуть в любой момент. Страхи рисуются карандашами, фломастерами или красками. Последние больше подходят для дошкольников, так как

позволяют делать широкие мазки. Фломастерами охотнее пользуются младшие школьники. Подростки 12-13 лет предпочитают карандаши, что дает возможность детализировать изображение и стирать то, что не нравится. Хотя большинство детей все предпочитают набор фломастеров, им должна быть предоставлена возможность выбора, облегчающая саму процедуру рисования. Теперь хочется сказать несколько слов о том, кто дает задание нарисовать страхи. Если это посторонний и доброжелательно настроен человек, то эффект от рисования оказывается более высоким, чем когда задание дают родители. Особенно это заметно, когда родители дискредитировали себя в представлении детей и пытаются устранить их страхи, скрывая собственные. Роль психолога должна быть понятна ребенку, а время беседы для выявления страхов согласовано заранее. Для нее нужны не менее 20-30 минут и спокойная обстановка. Окружающих следует предупредить о недопустимости прерывания беседы. Если дети не достигли подросткового возраста, целесообразно предложить в качестве своеобразной психологической разминки поиграть немного самостоятельно. Реквизит для игры самый разнообразный: домик из больших кубиков, в нем кровать, столик, шкаф; теремок, в котором обитают различные животные; елочки, имитирующие лес, оставленная Бабой-Ягой метла; барабан, танк, пушка, робот; тряпичные куклы, надеваемые на руку, обычные куклы, изображающие людей, животных и сказочных персонажей; предметы медицинского обихода и т.д. отношение к ним позволит обнаружить те страхи, которые будут забыты или скрыты при беседе. Скованность и неестественность поведения, напряженность говорят, как о неумении играть, так и о страхе, который выражается соответствующей мимикой и избеганием в игре различных персонажей или предметов. После установления контакта переходят к беседе, цель которой – выявить страхи. Начать спрашивать о страхах можно у дошкольников и в процессе самой игры, как бы между прочим вкрапывая вопросы в игровые паузы. Психолог не сидит за столом, а находится рядом с играющим, присев на корточки, если это маленький ребенок. Избежать усталости и пресыщения вопросами помогают очередная смена предметной игры и непосредственное участие в ней. В разговоре стараются не превышать голос, не делать эмоциональных или смысловых акцентов в произношении. После небольшой паузы переходят к выяснению следующего страха. Все выявленные страхи сообщаются родителям при отдельной беседе, с тем, чтобы они могли организовать рисование страхов дома. Поясняется, как можно отобразить отдельные страхи, если ребенок спросит об этом. После диагностики страхов следует поиграть с ребенком и родителем в подвижные игры типа бросания мяча, пятнашек, игры в кегли. Всем этим создается жизнерадостная атмосфера, противостоящая эмоционально отрицательному воздействию страха. В конце игры нужно обязательно отметить успехи детей, похвалить, пожать руку и предложить нарисовать страхи дома, сказав: "Нарисуй то, чего ты боишься, каждый страх на отдельном листе". У дошкольников список страхов находится у родителей, школьники записывают их под диктовку. Во всех случаях не говорится о необходимости рисовать себя, достаточно на первый раз, чтобы ребенок изобразил сам объект страха. Отводится на задание обычно две недели, и ребенок опять со всеми домочадцами приходит на игровое занятие, на которое он заодно приносит свои рисунки. Тем самым устраняется лишняя фиксация на страхах и на самой работе по их преодолению. Все идет как бы параллельно, вместе с доставляющей удовольствие игрой. Тогда исключается только вербальное воздействие, голый рационализм, бескомпромиссный принцип нарисовать страхи, во что бы то ни стало. К тому же взрослым дополнительно сообщается о необходимости как можно больше играть с детьми в подвижные, эмоционально насыщенные игры. Не нужно требовать от детей быстрого рисования всех страхов, как и стопроцентного выполнения плана рисования. Гораздо лучше поддержать, посочувствовать, напомнить и при затруднениях подсказать детям свои варианты. Когда дается задание, то не говорится, что это обязательно избавит от страхов, так как повышенные ожидания в отношении результатов могут послужить препятствием для преодоления страхов. Особенно нужно быть осторожным при навязчивых страхах, возникающих на фоне заостренного чувства долга, когда любые неудачи переживаются крайне болезненно и ведут к ухудшению общего состояния. Лучше всего сказать, что рисование страхов поможет их

преодолению и что не важно, как они будут изображены, главное – нарисовать их все без исключения фломастерами, красками или цветными карандашами, каждый страх на отдельном листе. Рисовать лучше совершенно самостоятельно, без помощи взрослых. Сам факт получения задания, таким образом, организует деятельность детей и мобилизует их на борьбу со своими страхами. Весьма непросто начать рисовать страхи. Нередко проходит несколько дней, пока ребенок решится приступить к выполнению задания. Так преодолевается внутренний психологический барьер – страх страха. Решиться рисовать – это значит непосредственно соприкоснуться со страхом, встретиться с ним лицом к лицу и целенаправленным, волевым усилием удерживать его в памяти до тех пор, пока он не будет изображен на рисунке. Вместе с тем осознание условности изображения страха на рисунке уже само по себе способствует уменьшению его травмирующего звучания. В процессе рисования объект страха уже не представляет собой застывшее психическое образование, поскольку сознательно подвергается манипуляции и творчески преобразуется как художественный образ. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно гасит эмоцию страха, заменяя ее волевым сосредоточением и удовлетворением от выполненного задания. Незримую поддержку оказывает и сам факт участия психолога, давшего это задание, которому можно затем доверить свои рисунки и тем самым как бы освободиться от изображенных на них страхов. Если ребенок не нарисовал все страхи к назначенному дню, визит или отодвигается на неделю, или проводится обсуждение уже имеющихся рисунков. Похвалить за успехи и проиграть некоторые страхи в увлекательной, захватывающей воображение игре гораздо лучше, чем ругать или стыдить за невыполненное задание. Тогда и психолог будет восприниматься не как указующий перст, а как взрослый, верящий ребенку и готовый всегда прийти к нему на помощь. На беседе существенно присутствие обоих родителей и других участвующих в воспитании взрослых. Положительное действие будет и от участия в обсуждении рисунков и игре братьев и сестер. Подобная эмоционально положительно натронуемая группа повышает ответственность за принимаемые решения о наличии или отсутствии страха и заодно действует мобилизирующим образом. Беседе, как и первый раз при выявлении страхов, предшествует игра, имеющая более динамичный, эмоционально насыщенный характер. Обычно в качестве такой эмоциональной разминки выступают пятнашки, преодоление каких-либо препятствий и игры с мячом. Затем все садятся полукругом так, чтобы удобно было рассматривать рисунки, находящиеся в руках психолога. Порядок предъявленных для обсуждения рисунков не имеет значения. Однако можно начинать и с более легко устранимых страхов – воды (у мальчиков и девочек), открытого пространства и крови (у мальчиков), врачей, болезней, страшных снов и животных (у девочек). Практически мы рассматриваем страхи, предварительно перемешав их, как колоду карт. Каждый рисунок показывается всем присутствующим, в то время как ребенок рассказывает о том, что изображено на рисунке, то есть конкретизирует свой страх. Раньше это было трудно осуществимо, страх возникал от одного лишь представления и не мог быть обозначен словами. Подобная преграда только повышала внутреннее напряжение и удерживала страх в фиксированном состоянии. Теперь же ребенок достаточно свободно говорит о страхе, осознанно управляя им в разговоре с человеком, которому он верит и который может понять его переживания. Важно не стесняться и говорить, как есть страх все равно будет устранен – если не рисунками, то другими способами. После просмотра первого рисунка следует реплика психолога: "Ты нарисовал этот страх, а теперь скажи, боишься его или нет?". В дальнейшем фраза постепенно укорачивается: "Боишься или перестал?" – и ближе к концу звучит как: "Боишься – не боишься?". Все слова произносятся ровным, но не монотонным голосом. Скорее, он имеет эмоционально приподнятый и как бы "торжественный" оттенок. Вместе с тем следует избегать искусственного внушения отсутствия страха: "Теперь не боишься?". Поскольку эта фраза носит слишком обязывающий характер, то ребенок может согласиться, лишь бы не противоречить и благополучно пережить данный момент. Если внимательно проанализировать приведенный первый раз фразу "Ты нарисовал этот страх, а теперь скажи, боишься ты его или нет?", то в ней и так можно обнаружить один внушающий фрагмент, а

именно сочетание "...а теперь...". В какой-то мере это призыв, выражение надежды, ободрение и оптимистический настрой при обсуждении рисования страхов. Такое же воздействие будет и от привлечения внимания присутствующих к самому характеру изображения страха. "Как это сделано интересно, с выдумкой. Взрослый не смог бы так нарисовать. И цвета подобраны как надо, и расположение фигур подходящее" и т.п. этим немудреным способом удастся повысить активность и заинтересованность ребенка в совместном со взрослыми предприятии по устранению страхов. Тем более, что после каждого рисунка, вопроса психолога и ответа ребенка выражается одобрение: "так", "хорошо", "что дальше?". После окончания обсуждения страхов называются и показываются те рисунки, в отношении которых достигнут положительный эффект. Автора надо похвалить, дружески похлопать по плечу, пожать руку, подарить игрушку. Далее надо сказать, что рисунки с его бывшими страхами останутся на все время у психолога, который, таким образом, "принял их к себе", освободив от них ребенка. Если это дошкольник, то упоминается, что страхи отныне будут "находиться" в ящике стола или шкафу, "закрыты" там навсегда, подобно джину в бутылке. После обсуждения снова предлагается игра, в которой все активно участвуют. Она имеет подвижный характер, требует выдержки и содержит некоторый риск, например игра в кегли, сражение на деревянных шпагах, стрельба присосками из пистолета или лука. Игра строится так, что бы ребенок обязательно сумел выиграть, что еще больше повышает его уверенность в себе. С согласия детей можно поиграть некоторые из только что "снятых с повестки дня" страхов, скажем, спрыгнуть с тумбочки, пролезть через несколько стульев, воспроизвести обстановку медицинского кабинета и т.д. В конце встречи рисунки, на которых изображены оставшиеся страхи, отдаются обратно со словами: "А теперь нарисуй так, что бы было видно, что ты не боишься, и принеси мне опять свои рисунки". Это подразумевает, что нужно нарисовать не только объект страха, как в первый раз, но и обязательно себя не боящимся. Скажем, не ребенок убегает от Бабы Яги, а она от него; он уже не плачет от боли; сражается с драконом; плавает по воде и летит на самолете. Здесь очевиден эффект внушения – установки на преодоление страха в воображении путем его определенного, заданного графического изображения. Происходит мобилизация всех психических ресурсов ребенка на деятельное противодействие страхам в жизнеутверждающей, активной позиции творца. Срабатывает и феномен групповой поддержки. Ребенок уже не один на один со своими страхами – они вышли наружу, потеряли свой ореол исключительности, да и поблекли после их предыдущего изображения. К тому же психологически родители создают психически благоприятное поле поддержки и веры в его способность справиться со страхами. Новый сделанный дома рисунок с изображением себя как победившего страх прикрепляется к старому, и, когда все рисунки или большинство из них готовы, организуется встреча с психологом. В среднем на рисование себя как не боящегося уходит 2 недели, и нужно заранее назначить встречу. До нее организуется как можно больше подвижных, спортивных игр, прогулок, экскурсий и по возможности не допускаются конфликтные ситуации в семье. Помимо рисунков страхи могут быть воплощены в виде специально сделанных дома масок, фигурок из пластилина, конструкций из подручных материалов. Например, паука можно сделать из проволоки и материи, дракона – из веревочек на палке и т.д. когда подобные поделки – плод совместной деятельности детей и родителей, результаты устранения страхов, как правило, лучше, особенно при участии отца. На данной третьей, по счету встрече, (первая – диагностическая) так же предлагается вначале игра, но уже с учетом прошедших ранее страхов. Для этого на игровой площадке среди различных предметов находятся отражающие прежние страхи маски, куклы. Ненавязчиво предоставляется возможность поиграть с ними, что усиливает достигнутый эффект. После игры разминки проводится обсуждение задания с установкой: "Сейчас мы будем смотреть твои рисунки и спрашивать, боишься ли ты теперь или не боишься". Положительный результат каждый раз подкрепляется похвалой: "так", "хорошо", "молодец". За обсуждением следует опять игра, успехи в которой поощряются наградой в виде игрушки, книжки или значка. Эффект устранения страхов достаточно выражен и устойчив (А.И. Захаров) и составляет 50 % при изображении страхов по типу

"боюсь" и 80-85 % от оставшихся страхов – при изображении себя в активной, противостоящей страху позиции. Если ребенок и первый раз рисует себя, а не только источник страха, то эффект сразу выше. Если же автор не включает себя и на втором рисунке, где он "обязан" быть по инструкции, то это указывает или на исключительную интенсивность страха, или на его навязчивый характер, что обычно сочетается при фобии. Возникает вопрос: а нельзя ли сразу предложить детям рисовать себя как не боящихся, сэкономить, так сказать, время? Да, можно, но эффект будет ниже и не такой стойкий. Нужно время, чтобы ребенок сам преодолел внутренний психологический барьер неуверенности и страха своих страхов, тогда произойдет постепенная дезактуализация страха в его сознании и разовьется вера в свои силы, возможности, способности. Оставшиеся страхи можно проиграть по сочиненным на их тему историям.

Литература:

- Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества.
- Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков.
- Киселева М. Арт-терапия в работе с детьми.
- Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением.
- Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. –С-Пб. 20001.
- А.И.Копытин «Основы арттерапии», СПб, 1999

Түйін: Бұл мақала бастауыш сынып білімалушылары мен жасөспірімдермен жұмыс жасайтын психологтар мен мұғалімдерге арналған.

Аскарова М.А.

методист кабинета по
проблемам 12-летнего образования
института повышения квалификации
и переподготовки кадров
г. Кызылорда

*Счастлив тот, кто открывает
в себе внутреннее богатство.*

Артур Шопенгауэр

Наш век называется информационным. Для человека, который живет в быстро меняющемся информационном пространстве, становится важным не просто обладать набором готовых знаний, но и уметь самостоятельно их пополнять, развивать, приспосабливаясь к изменениям быстро меняющейся действительности.

Процесс обучения постепенно переходит к развивающей и требует от сегодняшних учителей осознанного стремления к постоянному развитию своей личности.

При подготовке учителей важной задачей становится воспитание у них способности к самопознанию, самоопределению, творческому саморазвитию личности.

Существуют различные философские подходы к пониманию саморазвития личности человека, саморазвитие как следствие развития сознания, самосознания,

самопознание, как реализации потребностей в самостабилизации, идея человека как «автора самого себя», саморазвитие как основной путь движения человека.

Саморазвитие-это естественный путь самотворчества, это функция человека, особый долг перед самим собой и человечеством. Личностное саморазвитие можно определить как своеобразный механизм «человекообразования». Движущей силой выступает осознание человеком противоречия между наличным и необходимым уровнями его зрелости. Осознание этого противоречия дает толчок к самовоздействию в процессе любой деятельности, к углублению самопознания, самоосмысления, актуализирует ценностное самоопределение и целеполагание, создает условия для самосозидания.

Нужно подчеркнуть, что удовлетворение потребности в саморазвитии связано с практической деятельностью, которая выступает источником внутренней активности самой личности. Процесс считается успешным, если в результате повышается уровень активности обучающихся на ступень самовоспитания, самообразования и творческого саморазвития.

Процесс педагогического стимулирования творческого саморазвития учителей невозможно осуществить без выявления и изучения их ценностных ориентаций, которые выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, созданием каждой своей концепции в системе общественных отношений.

Это концепция – устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Эта концепция-образ самого Я, выступающий как установка по отношению к самому себе. Эта концепция определяется социальным опытом. Формирование этой концепции т.е. самосознания, самоопределения, самоутверждения, способности к творческому саморазвитию-одно из важных условий воспитания сознательного, самодостаточного человека!

Для творческого саморазвития учителя очень важно, чтобы он осознал себя профессионалом! Чтобы стимулировать эти размышления о самом себе, своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, можно ответить на следующие вопросы:

1. Мои цели , или чего я добилась(лся), добиваюсь и планирую добиваться в

- будущем?*
- 2. Каковы мои увлечения, творческие интересы?*
 - 3. Как бы я оценил(а) свои творческие способности (10 баллов) в виду вашей деятельности, которая представляет для вас наибольший интерес?*
 - 4. Что я ценил(а), ценю и думаю что буду ценить?*
 - 5. Какие качества мне удалось, удастся, удастся усовершенствовать?*
 - 6. Какие я допускал(а) ошибки в своей методике и преподавании?*
 - 7. В каких творческих делах я бы хотел(а) себя проявить?*
 - 8. Каковы мои успехи, творческие достижения?*
 - 9. Есть ли у меня проблемы и трудности на сегодня?*
 - 10. В чем я вижу смысл своей жизни?*

Учитель начинает осознавать разрыв между реальным и действительным, осознавая эти противоречия, заставляет себя разрешить свои недостатки. Учитель оказывается вовлеченным в процессы самоопределения, самостановления и творческого саморазвития.

Таким образом, анализ этой таблицы позволяет проследить следующую тенденцию, развитие учителей идет от самоутверждения в прошлом через саморазвитие, самообразование в настоящем к самопознанию и самосовершенствованию в будущем.

Работая над экспериментом 12-летнего образования я заметила очень хорошие, положительные перемены в работе наших учителей. Заметила позитивный взгляд на переход к 12-летнему образованию, учителя жаждут новизны. Большие перемены произошли в отношениях между детьми и учителями. Дети и учителя с любовью изучают учебники 12-летнего образования: можно наблюдать совместную деятельность ученика и учителя, которая направлена на индивидуальную самореализацию обучающихся, их личностных качеств.

В нашем городе 3 школы, 3 школы в районах Кызылорды работают сегодня над экспериментом. Наша (24-26.12.2008г) команда на местах воочию наблюдала за экспериментом: как строится работа в экспериментальных классах в сравнении с контрольными классами, есть ли существенные различия в организации работы и в чем это проявляется?

В сравнении с контрольными классами уроки в экспериментальных классах намного интереснее и живее. Дети свободно высказывают свои мысли, у них свое мнение на различные темы, в классах чувствуется творческая атмосфера.

В п.Шиели, школа № 46 - на сегодня на 5-ом году обучения, очень понравились уроки математики, рисования и урок по окружающему миру. Учителя-мастера своего дела! Видна огромная любовь к детям и к предмету. Конечно, есть и недостатки: это условия в школе то, что школы старые и где-то проблемы с отоплением. Проблемы с учебниками: поздно прибывают, хотелось бы получать их к началу учебного года. Но, несмотря ни на что, учителя - энтузиасты. На местах нами была оказана методическая помощь по предметам, даны полезные советы и консультации нашими специалистами-методистами.

Три дня наши учителя помогали по анализу экспериментальной работы в 12-летней школе. И наверное, как сказал Джидду Кришнамурти: - «Учителями становятся ради того, чтобы обогатить детей внутренне и дать им представление об истинных человеческих ценностях».

Учитель - всегда был движущей силой общества: осуществлял важную социальную функцию – духовное воспроизводство человека, а значит и общества. Суть профессии учителя - не только транслировать знания, его высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке. Он - интеллектуал, исследователь, новатор, способный творчески осмысливать свою практическую деятельность, искать новые пути, проявлять нестандартный подход к решению возникающих проблем обучения и воспитания молодежи, диктуемых новыми ориентирами в новой системе среднего образования.

Формирование учителя 12-летней школы это не только совершенствование предметного профессионализма, это умение добиваться формирования ключевых компетентностей, создающих предпосылки успешной социализации обучающихся: освоение социальных ролей, норм и ценностей.

Над этим должны работать все учителя, а не только учителя- экспериментаторы.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития/ Центр инновационных технологий,2001.
2. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога./ Педагогическое образование и наука,2000.

Түйін

Мақала оқыту үдерісінде 12-жылдық білім беру мұғалімдердің жетістіктерге жетуіне жасалатын жағдаяттарды ұйымдастыру мәселелеріне арналған.

Тәжірибемен алмасамыз/ Делимся опытом

МУЗЫКА САБАҒЫНДА СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУДЫ ДАМУ

Ж.Д.Нұрғалиева,

Ақтөбе гуманитарлық колледж

саз бөлімінің дирижерлау пәні мұғалімі

Қандай сабақ болсын, ол - мұғалім мен оқушы арасындағы жұмыстың маңызды түрі болып саналады. Сол сабақта мұғалімнің теориялық білімі мен біліктілігінің, ізденісі мен әдістемесінің қандай деңгейде екендігі байқалады. Ал, біздер оқытып жүрген музыка пәнінің де атқаратын өзіндік мақсаттары мен міндеттері бар. 5 кластарға арналған музыка пәнінің негізгі мақсаттары - оқушыларды әлемдік музыкалық мәдениеттің озық үлгілерімен таныстыру, жеке тұлғаның рухани мәнін ашу, ұлттық шығармашылық өнер негізінде шығармашылық ойлауды дамыту екені бәрімізге белгілі. Осы мақсаттар негізінде және мемлекеттік стандарт бойынша сабақта жанр түрін игеру және ажырату, музыка сауатымен қаруландыру, музыка тыңдау мен айта білуге үйрету, музыканың шығу тарихы, авторларын анықтау, музыка аспаптарының дыбыстық үнін ажырата білуге үйрету сияқты міндеттерді орындаймыз. Мен өз баяндамамның тақырыбына сәйкес, жоғарыда аталған мақсаттар мен міндеттерді сабақта жүзеге асыру үшін қолданатын сын тұрғысынан ойлауды дамыту әдістерінің тиімділігі туралы ой бөліскім келеді. 5 кластың музыка оқулығындағы Қорқыт және Өл-Фараби деген тақырыптарға бағдарлама бойынша бір сағат берілген. Сол бір сағатта қазақ халқының екі ұлы ғұламалары туралы оқушыларда қандай түсінік қалыптастырамын. Осы тақырыпты меңгерту үшін оқушылар орындайтын бірнеше тапсырмалар беремін. Алдымен оқушылар мәтінді оқып шығады да, мынадай үлгіде берілген кестелерді толтырады және талдайды. Оқушылардың сол жұмыстарды орындаған кездегі жауаптарынан қысқаша үзінді:

1-тапсырма.

№	Қорқыттың музыка саласындағы еңбегі	Неліктен солай есептейсің?
1.	Қобызды ойлап табуы	- бұрын болмаған нәрсені ойлап табуы; - жаңалық ашуы;
2.	Шебер күйші болуы	- әр түрлі аспапта ойнай алуы;

		- күйлердің бізге дейін жетуіне көмектесуі;
3.	Қобызда ойнап, оны танытуы	- қобызда ойнамаса, оның не екенін білмес едік;
4.	Күйлер шығаруы	- күй шығару арқылы музыканы толықтырды және т.б.

2-тапсырма.

Әл-Фараби кім?	Оған осы атақтар не үшін берілді?
Философ	Ертедегі аңыз, әңгімелер жинаған жазған
Энциклопедист	Әр түрлі мәліметтер жинаған
Музыка зерттеуші	Музыка туралы ой айтты; Тон, интервал, ырғақ, өлшем сияқты музыкалық теорияларды математикалық жолмен өрнектеді.
Ғұлама ғалым	Барлық ғылым саласында да еңбек етті. т.б.

Мұндай үлгідегі жұмыстар оқушыларды мәтінмен жұмыс жасауға үйретеді, оқып қана қоймай өз ойын талдайды, талдай отырып басқалармен ой бөліседі, оқушының оқу еңбегін жеңілдетеді және ең бастысы оқушы мәтінді басынан аяғына дейін мазмұндап, жаттанды айтып шығуға емес, өз сезімі, өз көзқарасымен талдауға дағдылана түседі. Сабақ соңында әр мұғалім өз қалауы немесе класс оқушыларының деңгейіне қарай «Ұшардың ұлуы» деген күйді тыңдату арқылы «Күйден мен не көрдім. . ?» деген тақырыпта эссе жаздыртуға немесе Қорқыт пен Әл-Фарабидің музыка саласындағы еңбегін Венн диаграммасы арқылы салыстыртуға болады.

Сонымен бірге осы кластағы «Қазақтың ұлттық музыкалық аспаптары» деген тақырыпты бастамас бұрын оқушыларға «әуен», «ішек», «жігіт» деген үш тірек сөздер бойынша аңыз, ертегі немесе өлең құрастыруды тапсыруға болады. Оқушының осы орындаған жұмыстарын талдағаннан кейін оқулықтағы аңызбен салыстыртып, өз жұмысымен ұқсас жерлерін таптырса, оқушыда қуаныш сезімі, өзіне деген сенімділік пайда болады. Оқушыларды домбыра, оның құрылысы мен атқаратын қызметімен таныстырғаннан кейін, оларға, егер жазушы болып, домбыра туралы жазу керек болса, домбыра туралы қандай тақырыптарға жазар едің? – деген сұрақ қою арқылы әрқайсысына домбыра туралы екі тақырып жазуды ұсынамын. Оқушы жазған тақырыптарын жұпта, топта талдай келе, әр топ класқа жақсы әрі қызықты деп шешкен екі тақырыпты ұсынады. Сол тақырыптар ішінен өзіне ұнаған біреуіне әңгіме, эссе жаздыртуға болады. Мұндай өз қалауымен таңдап алған тақырыпқа жазу оқушы үшін әрі қызық, әрі жалықтырмайтын әрекет болады. Кей жағдайда класс деңгейі мен әр мұғалімнің өз таңдауы бойынша алдын-ала дайындалған тақырыптар бойынша да эссе немесе әңгіме жаздыртуға болады.

Мысалы:

- «Домбыра менің төлқұжатым»;
- «Нағыз қазақ домбыра»;
- «Домбыра және мен»;
- «Домбыра - ата-баба үні» және т.б. .

Берілген немесе өзі таңдап алған тақырыптарға эссе, әңгіме жаздырту, тек уақыт өткізу емес, талданып жатқан тақырыпқа, мәселеге оқушының үн қоса білуге, ойын, сезімін еркін әрі ашық білдіруге мүмкіндік беру болып табылады.

Оқушылардың ән айту ережелерін жатық білуі де музыкалық сауаттылықтың алғы шарттарының бірі. «Ән айту ережелері» деген тақырыпты еркін меңгеріп және ол ережелерді оқушылардың дағдысына айналдыру үшін мәтінді өз бетінше оқи отырып, орындайтын

мынадай тапсырманы беремін (Бұл мәтіннің өзі оқушыға емес, мұғалімге арнап жазылғандай). Сондықтан оқушыға оңайлату әрі қызықтыру үшін тиімді деп есептеймін.

Тапсырма үлгісі мен оқушылардың жауаптарынан үзінді:

Ән айтқан кезде сақталатын ережелер	Ол ереже не үшін?
- дұрыс тыныс алу;	- дыбыс, әуен әдемі шығу үшін; - әуенді музыкалық сөз тізбегіне лайықтау;
- денені тік әрі еркін ұстау т.б.;	- ән айтқан кезде кең әрі еркін тыныс алу үшін; т.б.

Осындай жұмыстарда оқушы тек жазып қана қоймайды, алдымен өз жазғанын көршісіне, кейін топтағы басқа оқушыларға таныстырады, содан соң әр топ бір-бірін қайталамай класқа таныстырады. Онда да бір оқушы сақтауға тиіс ережені айтады, қалғандары сол ереженің не үшін және қандай маңызы бар екенін айтады. Жұмыс осылай жалғаса береді. Сонда бұл жерде сақтауға тиіс ережелерді мұғалім оқушыларға ақыл айтқандай тәрізді емес, сол ережені оқушы өзі құрастырып жатқандай әсер береді. Сонымен бірге мәтін мазмұнының тез игерілуіне және өздері айтқан ережелердің оқушы дағдысына айналуына көмектеседі.

Оқушыларды дұрыс сұрақ қоя білуге үйрету де сыни тұрғыдан ойлауды дамытудың тиімді әдістерінің бірі. Оқушыларды сұрақ қоюға үйрету әдісімен таныстыру үшін, 5 класс оқулығындағы «Дәстүрлі күйшілік өнер» деген тақырыпты өткен кезе, оқушыларға мәтінді оқи отырып, ұсынылған үш бағыт бойынша сұрақ дайындауды тапсырдым.

Сұрақ дайындау бағыты	Бағыт бойынша сенің сұрағың?
1. Жауабын мәтіннен табуға болатын күй жанры туралы жалпы сұрақ.	Оқушылардың құраған сұрақтары: 1. Күй дегеніміз не? 2. Күйдің қандай түрлерін білесің? т.б.
2. Күйдің адамға әсерін анықтайтын сұрақ.	1. Шертпе күйден ненің даусын білуге болады? 2. Төкпе күйден ше? т.б.
3. Күйдің дамуы туралы сұрақ.	1. Қазақтың ежелгі күйлері? 2. Күйді не үшін шығарған? т.б.

Бұл тапсырмада сұрақ дайындаудың бағытын мұғалім береді, сұрақты оқушылардың өздері дайындайды. Содан соң сұрақтарды оқушылар бір-біріне қойып, жауап береді. Мәтінді осылай сұрақ арқылы да талдатуға болады. Сұрақ қоюдың бағытын ұсыну өте тиімді, себебі оқушылар жоғарғы деңгейлі сұрақ қоюға үйренеді.

Сонымен бірге осы тақырыпты басқаша түрде, класты алты топқа бөліп, әр топқа әр түрлі тапсырма беру арқылы да талдатуға болады (Кубизм әдісі бойынша).

I топ. Ассоциациялау. «Күй» деген сөзді айтқан кезде ойымызға, көз алдымызға не келетінін жазу.

II топ. Салыстыру. «Күй және ән жанры» Венн диаграммасы бойынша салыстыру.

III топ. Талдау. «Ақсақ құлан» күйінің идеясы не?

IV топ. Дәлелдеу. «Сенің ойыңша күйді қандай музыкалық аспаппен орындау тиімді?»

V топ. Суреттеу. «Ақсақ құлан» күйінің идеясы бойынша сурет салу.

VI топ. Ұсыныс жасау. «Сен күйші болсаң күйдің қай түрін орындауға ерекше көңіл бөлер едің?, Неге?»

Топтарға тапсырмаларды берместен бұрын барлығына «Ақсақ құлан» күйін тыңдатып алуға болады. Әр топ өздеріне берілген тапсырманы орындап, оны класс оқушыларына жеке-жеке таныстырған кезде, «Дәстүрлік күйшілік өнер» деген тақырыптың тереңірек талдануына мүмкіндік жасалады. Кей жағдайда өзара пікір айтып, сұрақтар қоятын сәттер де болып жатады. Кез-келген сабақта оқу мен тәрбие қатар жүруі міндет. Олай болса, жоғарыдағы берілген тапсырмаларды орындау мен сұрау әрекетінде оқушылар бір-бірінің

идеясын толықтыруға, басқалардың пікірін тыңдауға және санасуға, өзара бір-бірін оқытуға, бір-бірінің еңбегіне баға беруге үйренеді.

Оқу мен жазу арқылы сыни тұрғыдан ойлауды дамыту жобасының әдістері оқушыларды өзбетінше әрекет етуге үйретуге бағыттайды. Ал өзбетінше әрекет етуге үйренген оқушының өмірдегі өз орнын адаспай табуына, қоғамдағы бәсекелестікке қабілетті болуына жетелемек. Сөзімді шығыс халықтарының мынадай мақалымен аяқтағым келіп отыр. «Естігенімді ұмытамын, көргенімді есте сақтаймын, істегенімді түсінемін». Олай болса, сабақта оқушыларды түсініп әрекет етуге үйретейік.

Әдебиеттер:

1. «Мектептегі технология» журналы 2007-2008 жж.
2. «Оқыту-тәрбиелеу технологиясы» ғылыми-әдістемелік журналы 2007-2008 жж

Резюме

В статье автор делится опытом применения интерактивных методов критического мышления.

БЕЙІНДІ ОҚЫТУ БАҒЫТЫНДА БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ ЖАС ҰРПАҚТЫ ТӘРБИЕЛЕУ.

Камашева Гүлнара Төлеутайқызы

№54 мектеп-лицейінің

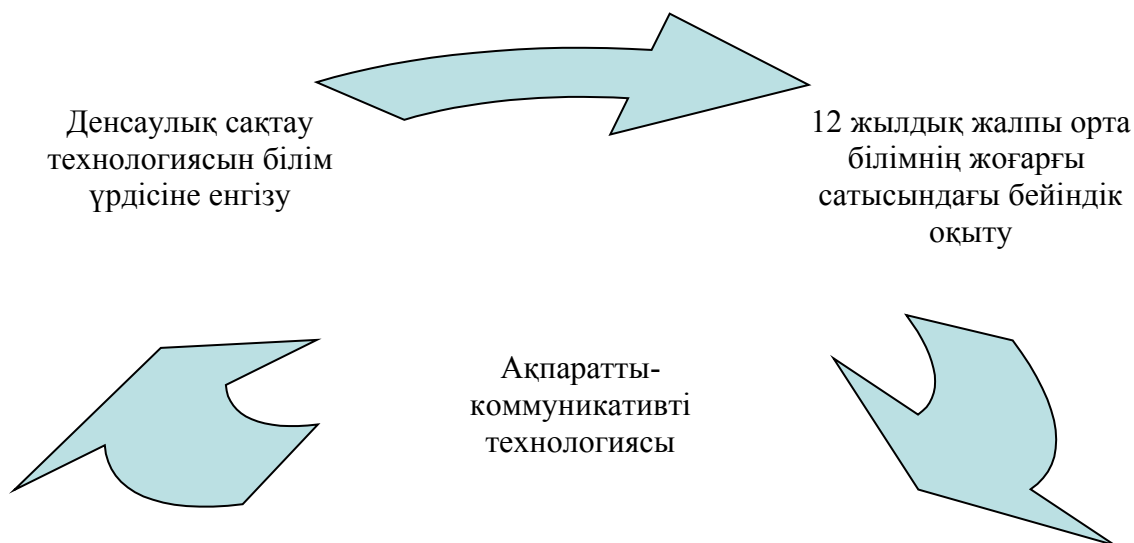
Бейінді оқыту ісі жөнінен директордың орынбасары

Астана қаласы

Елбасымыз, «өзіндік өмір өрнегі бар, даму арнасын белгілеген, өмірдің қиыр көкжиегіне батыл қадам басатын, бүгінгі бәсекенің қатал заңына икемді жас ұрпақты тәрбиелеуді» мақсат етіп қойды. Бұл мақсатты орындау алдымен мектеп табалдырығынан басталатыны баршамызға мәлім.

Келешек ұрпақ тәрбиелеуде Мағжан Жұмабаевтың: «Қазақтың тағдыры да, келешегі, ел болуы да мектептің қандай негізге құрылуына тіреледі», - деген сөзін басты назарда ұстауды жөн көрдік.

Мектебіміздің оқу-тәрбие жұмыс жүйесінің айырықша болуына қарай, оның негізгі бағыттары арқылы оқушыны оқыта отырып, бәсекеге қабілетті ұрпақ тәрбиесіне қажетті бағыттар таңдап алынды. (1-сурет)



1-сурет. Бейінді оқытуды көздейтін мектептің бағыттары.

Ақпаратты-коммуникативті технологиясын бейіндік сыныптарда кәсіптік бағытта түрлі таңдау мен элективті курстары арқылы қосымша білім алу пәндері мақсатында жүргізіледі.

Болашақ ұрпақ денсаулығын нығайту мақсатында мектеп жұмыс бағдарламасын өзгерте отырып, оқушы жанына, тәніне жайлы жағдай туғызу қажеттігіне көп көңіл бөлінді.

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, дені сау жеке тұлғаны қалыптастыру» делінген. Осыған орай мектебіміз 12 жылдық білім беруге өту үрдісіндегі эксперименттік алаң болғандықтан «Бейіналды және бейіндік жұмыстар» үшінші бағыт бойынша оқушының болашақ арман- тілектерін зерттеу жұмысы жоспарланған.

Бейіналды жұмыстары 8-9-сыныптан бастап оқушылардың кәсіби дағдыларын еркін бағдарлау мақсатында жүргізілді.

Бейіналды іс шараларын ұйымдастырудың алғы шарттарының бірі: тиісті бағдарлы жоспар көлемінде мақсатты жұмыс жүргізу.

Біздің мектебімізде 2007-2008 оқу жылғы бейіндік эксперименттік бағдарламасының жұмыс жоспары үш бөлімнен құрастырылды:

Бірінші бөлімде- 5-8-сынып оқушыларын жан-жақты, түрлі салада өзін бағдарлай білуге дайындық кезең. Ол: интеллектуалдық, тұлғалық жағынан, тұлғаралық және әлеуметтік жағынан әсер етуші факторлар бойынша іздену арқылы теорияны іс әрекетпен байланыстыра отырып оқу құзырлылығы қалыптасуына әкеледі. Мұнда:

- мәселелерді шеше білу және өзін-өзі басқара білу;
- ақпаратты игере алу;
- коммуникативті құзырлылығы кіреді.

Дайындық кезеңіндегі білім алу кеңестігі мен оқудан тыс кезеңдері кіріктіріле жүргізіледі. Бұндай сабақтарда оқушының жобалық пен ізденушілік ісәрекетін кіріктіріле өткізуде мұғалімнің жан-жақты дайындығы қажет.

Сабақтан тыс кезеңіндегі білім алу кеңістігінде төмендегідей жұмыстар ұйымдастырылды:

- пәндік лаборатория,

- интеллектуалдық шығармашылық ойындар,
- кітапханамен байланыс,
- үйірмелер мен секциялар және т.б..

Оқу кеңістігінде оқушының оқу материалдарын меңгерудегі өздік жұмыстарын қорғау кезеңдерінде практикалық жұмыстар мен дағдылану жұмыстарын ерекше белгілеп көрсету рәсімі қажеттік туғызды. Оқушылардың білімін бағалаудың жаңа түрін оқу үрдісіне енгізу және бағалауда ашықтық, нақтылық және жұмысын әрі қарай қызығушылықпен жалғастыруына шабыт алатындай талдау болуы қажет. Оқушы өз жетістіктерін жинақтау «портфолиосы» болуы шарт. Жинақ оқушыны оқу жылының аяғында бейінді сыныптарға бөлуде ерекше есепке алынады.

Портфолио дегеніміз:

П айдалы

О зық

Р еттеуші

Т әсілдер,

Ф ототерімдер

О ртак

Л айықты жинақталған

И гі істердегі

О қушы жетістігінің

Осы портфолионың мақсаты мен міндеттерін алдынала оқушылар мен ата-аналарға жеткізу сынып жетекшілерінің міндетіне жатады.

Екінші бөлімде - тәжірибе, жалпы орта мектептің жоғары буын оқушыларымен ұйымдастырылатын жұмыстар. Он бес жас болашақ адамның мінез-құлқының шындалып, қалыптасатын. жасөспірімнің өзіне болашақта не қажет екенін түсінетін, өмір мәніне терең үңіле алатын, «мен кіммін?», «кім боламын?» деген сауалды өз-өзіне жиі қоятын кезең. Егер осы қалыптасу кезеңінде мінез-құлықтың өмірлік сындарынан өте алып, өз-өзіне қатал талап қойып, қиындықтардан шыға алса, онда қоғамға пайдалы адамның келгені деуге болады. Кейбір кезеңде өз ойының шеңберінде буылып қалатын кез де болады. Өмірде кездесетін адамдардың ұнамды жақтарын өзінің жеке басындағы мүмкіндіктермен салыстыру, соларды барынша пайдалануға тырысу кезеңі, жасөспірімнің қалыптасатын, еліктегіш жетілу кезінде, ішкі сезімін оятып, оны ойлануға, ізденуге, өзінше әрекет етуге баулу қажет. Сабақ үрдісінде, сабақтан тыс кезеңдерде сынып жетекшілерінің мамандыққа баулу әңгімелері мен түрлі маман иегерлерімен кездесу, ұйым кәсіпорындарға экскурсиялар жасау жұмыстары жолға қойылады.

Үшінші бөлімде - нәтиже кеңістігі, өздігінен іздену бағытының өсу кезеңі. Бұл кезеңде өзіне, басқаларға деген қызығушылықтары өте жоғары болады. Осы жастағы оқушылар қызығушылықтарына қарай ғылыммен де, өнермен де тез айналысып, өзін айналасына әр қырынан көрсетуге күш салады. Оқушылардың табиғи еліктегіштігін көрсететін ең тиімді жұмыс бағыттары, істі жобалап көрсету және өзі таңдаған курстардан эксперименттік іздену жұмыстарын жасау. Осы бағытта 9-сынып оқушыларымен жүргізілген қызықтыратын мамандықтар және өмірдегі алдағы мақсатын анықтауда бейіналды жұмысында жобалық іс әрекет жұмысы жоспарланды.. Оқушылардың таңдауымен «Әулеттік мамандық», «Ең таңдаулы мамандықтар», «Мамандықтың бәрі жақсы, тек қадірлей біл!» тақырыптарында зерттеу жобаларын қорғады. Жоба бойынша оқушылар еңбегі «12 жылдық білім берудің жоғары сатысындағы бейіндік оқыту» Республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциясында жоғары бағаланды.

Негізгі орта білім беруде бейіналды жұмыстар нәтижесі оқушының өз бағытын анықтауға келешекте зор көмегі болады. Яғни, жасөспірімнің өз қырын тануға және оқушылардың әлеуметтену мүмкіндігін кеңейтуге, жалпы және кәсіптік білім арасындағы сабақтастықты қамтамасыз етуге, сонымен қатар мектепті бітіру кезінде кәсіптік білімді игеру тиімді.

Қазіргі заман талабына сәйкес бағдарлы оқытуда мектеп ұжымы мен ата-аналар алдында үлкен жауапкершілік тұр. Мектеп қабырғасында сауатты психолого-педагогикалық зерттеу жұмыстары үнемі жүргізіп, оның мониторингісі мен диагностикасы шығарылып отырады. Мектептің жоғарғы сатысында тереңдетіліп оқытылатын пәндерден саралап-деңгейлеу жұмыстары оқушының ерекше бейімділіктерін анықтауға және олардың қызығушылығын психологиялық тұрғыдан зерттеулер оқу түрін ұйымдастыруда пайдалы.

Оқушылардың бейімділігін анықтауда мұғалімдер, ата-аналар мен оқушылар алдында үлкен міндеттер жүктеледі.

Педагогикалық ұжымның алдындағы міндеттер:

- мектеп оқушылары мен ата-аналарына арналаған жоғары буынға өту ережелері мен тәртібін таныстырып, осы бағытта психологиялық және білімдерін саралау жұмыстарын жүргізу;
- жоғары сыныптың бейімділік сыныптарына қабылдау емтиханы және психологиялық зерттеу арқылы қабылдау комиссиясының шешімімен ену.

Бейімді сыныптарға қабылданған мектеп оқушылары мен ата-аналардың міндеттері:

- өз білім алу мүмкіншілігі мен жоғары сыныптағы білім алу кеңестігінің бірегейлігін салыстыра білу;
- мектептің жоғары сыныбына қабылдау ережелерін сақтау, және сақтау қажеттілігін сезіну.

Кәсіптік насихаттау жұмыстарын жүргізудегі психологиялық қызмет жұмысының түрлері:

- ✓ сыныптармен түсіндіру жұмысы;
- ✓ жеке-кеңестік жұмыстар;
- ✓ жеке-топтық ата-аналармен бірлескен жұмыстар;
- ✓ мамандыққа қызығушылық көзқарас;
- ✓ оқушылардың мамандыққа қызығушылығын динамикалық сын тұрғыда зерттеу;
- ✓ кәсіптік насихаттау жұмыстарына арналған тренингтер.

Осы тарапта психологиялық орталықтың оқушыларды бейімалды сыныптарда зерттеу жұмыстары:

- ✓ Мінез бен темпераменттің мамандық таңдау барысындағы сауалнамалар жүргізу;
- ✓ Мамандық пен темпераменттің үйлесімділігін анықтау;
- ✓ Қызығушылық картасын құру;
- ✓ Дифференциалды диагностикалық сауалнамалар жүргізу;
- ✓ Мамандықтар туралы сауалнамаға жауап алу;
- ✓ Е. Климовтың мамандық түрін таңдау сауалнамасы арқылы зерттеу;
- ✓ Жетістікке жетуге деген қажеттілігін анықтау;
- ✓ Мамандыққа деген көзқарас сауалнамасын жүргізу;
- ✓ Математикалық ақыл-ой деңгейін анықтау тестісі бойынша диагностикалау;
- ✓ Басса – Даркидің эмоциялық тестісі арқылы диагностикалау;
- ✓ Коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілетті анықтау сұрақнамасын жүргізу;
- ✓ Оқушының жеке басы мен кәсіптік мүмкіншілігін тіркеу картасын жасау;
- ✓ Оқушының әлеуметтік – тұрмыстық жағдайын бақылау картасын жасау;
- ✓ Психологиялық ой-өрісі көрсеткіштері мен мінез- құлық ерекшеліктерін сараптау, талдау картасын құру;
- ✓ Оқушы «Кім боламын?» сауалнамасының қорытындысын шығару;
- ✓ Ата- ананың «Баламның болашағын қалай көремін?» сауалнама қорытындысын шығару.

Жүйелі жүргізілген жұмыстардың нәтижесінде бейімділік сыныптарға баратын оқушылар саналы, мақсатты және өзі таңдаған бейімділік бағыт арқылы қандай кәсіп маманы бола алатынын біледі және сезінеді.

Оқушылар таңдаған бағыттарымен қатар, өз қалауымен әр түрлі деңгейдегі таңдау пәндерді оқуға мүмкіншілік алады және ол үшін мектеп жағдай жасайды.

Негізгі мектептегі оқушының бейіндік бағытын анықтауға арналған мониторинг

№	Аты жөні.	Сынып	Диагностиканың нәтижесі	Тест қорытындысы	Бейіндік қабілетін зерттеу тест қорытындысы	Пәндер бойынша үлгерімі	Мамандыққа бейіндік нәтижесі	Шығармашылық жұмыс қорытындысы	Жетістіктері	Қорытынды ман ұсыныстар
---	-----------	-------	-------------------------	------------------	---	-------------------------	------------------------------	--------------------------------	--------------	-------------------------

Бейіндік сыныптарға қабылдау ІІ жарты жылдықтан бастап, 9-сынып оқушыларымен жүргізіледі. Бейіндік сыныптарға қабылдау:

1. Ақпараттық кеңістік жасау (мамандық иегерлерімен кездесу, ақпараттық безендірулер, жарнамалар)
2. Оқушылардың өтініштері мен портфолиоларын қабылдау;
3. Жеке тұлғалық бағдарлама құрастыру мақсатында әңгіме жүргізу;
4. Қыркүйек- қалыптасу кезеңі. Оқу бағдарламасына түзетулер енгізу жұмыстары арқылы іске асады.

Бейіналды жұмыстарын жүргізуде кездесетін қиыншылықтар мен сақтану қажеттіліктері:

1. Оқу жоспарындағы таңдау пәндері, практикұмдық, шығармашылық сағаттарды оқу-сыныптарына бөлген кезде, бірінші жағынан бәскелестік пайда болады, екінші жағынан осы сағаттарды мұғалімнің жүргізуіне жауапкершілікті жүктейді;
2. Арнайы пәнді енгізер кезде оқушының жас ерекшеліктері мен арнайы пән мазмұны арақатынас нәтижесінде оқушының қандай біліктілікке жететінін бағалау критерийлерін білуіміз қажет;
3. Бейіналды жұмыстарды ұйымдастыру және іске асыру барысында жеткіншектердің біліктілік кеңістігін ашуда еш қиыншылығы жоқ.
4. Пән мұғалімдері кәсіптік мамандыққа бейіндеуде сабақ үрдісінде жаңашылдық бағытта оқушының ізденушілік іс әрекетіне көп көңіл бөлгені жақсы. Оқушының мамандыққа бейімделуіне бағыт-бағдар жұмыстарын жүргізуде ата-ана мен ұстаз өз көзқарастары бойынша баулымай, оқушының таңдау ырқына еркіндік берілуі қажет.

Резюме:

Автор рассматривает направления профильного обучения в учебно-воспитательном процессе.

ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Искабылова Ж.Х.,
учитель начальных классов ШЛ №1
г.Астана

Компьютер все активнее входит в нашу жизнь. Практически ни одна область деятельности не обходится без использования компьютера в той или иной степени. Образование естественно не осталось в стороне. Все чаще в учебном процессе используются различные обучающие программы и компьютерные мультимедиа технологии

Все мы, когда учимся, по-разному усваиваем новые знания: одни легче запоминают материал, читая учебник, другие на слух, скажем, во время урока или лекции. Но, без сомнения, наилучший результат достигается, если воспринимать информацию одновременно всеми органами чувств. И эту информацию нам представляют средства мультимедиа.

Использование средств мультимедиа в обучении подчиняется общей задаче: наиболее полно, наглядно и просто раскрыть какую-либо тему. Мультимедиа-продукция проста и удобна в применении: для того чтобы пользоваться ею, не нужно штудировать сложные инструкции. Компьютер предоставляет не только возможность быстрого доступа к большому объему информации самого разного рода, но и возможность интерактивно управлять процессом получения информации. В процесс взаимодействия можно не только давать команды компьютеру, но и отвечать на его вопросы. Однако пределы этого «общения» тоже строго ограничены: нельзя, например, в текст добавить что-нибудь новое, вставить картинку, стереть сведения.

При обучении учащихся начальной школы с использованием средств мультимедиа стирается грань между игрой и учебой. И дети, и взрослые узнают для себя много нового в процессе работы на компьютере, а постижение самых трудных знаний превращается в подобие увлекательной игры. В связи с этим получает распространение практика применения мультимедиа в образовании.

Важно отметить, что *компьютерные мультимедиа технологии* представляют большой интерес, как **новое эффективное средство создания принципиально новых наглядных пособий, электронных учебников и систем по проверке знаний**. В результате они смогут успешно объединить в себе свойства многих средств и форм обучения. Совсем недавно компьютеры научились работать с *видеоинформацией*, то есть принимать, обрабатывать и показывать видеофильмы и кинофильмы.

Современные компьютеры могут работать с пятью видами информации:

- * числовой информацией (числа);
- * текстовой информацией (буквы, слова, предложения, тексты);
- * графической информацией (картинки, рисунки, чертежи);
- * звуковой информацией (музыка, речь, звуки);
- * видеоинформацией (видеофильмы, мультфильмы, кинофильмы).

Все эти пять видов информации вместе называют одним словом: *мультимедиа*.

Если компьютер может работать со всеми этими пятью видами информации, то его называют *мультимедийным*. Если компьютерная программа использует все эти виды информации, то ее называют *мультимедийной*.

Содержание, средства представления материала, формы организации работы и используемые методические приемы имеют ряд существенных особенностей, обусловленных использованием *компьютерных мультимедиа технологий* на уроках и на этапе подготовки к ним учителя. Тем самым обеспечивая высокий уровень мыслительной, эмоциональной и поведенческой активности учащихся, развить у них интерес к учебе.

Одна из серьезных ***проблем***, с которой сталкивается сегодня компьютеризация

обучения в начальной школе, - это **ограничения физиолого-гигиенического порядка: ребенок младшего школьного возраста может проводить за компьютером не более 30-40 минут в день**. Тем не менее компьютер может и должен быть внедрен в процесс обучения младших школьников на многих уроках.

Как правило, значительную проблему для учителя представляет подготовка дидактических материалов, необходимых для активизации познавательной деятельности школьников. Речь идет о раздаточных материалах: контурных картах, схемах, заданиях, позволяющих организовать на уроках практические работы. Эти трудности позволяет преодолеть система использования средств *компьютерных мультимедиа технологий*.

Компьютерные мультимедиа технологии все шире используются как средство предъявления учащимся учебного материала: иллюстраций, фотографий, анимации, вопросов и заданий, схем, таблиц и т.д. Это позволяет учителю самостоятельно создавать необходимые материалы, а также планировать их изучение по «личному маршруту», оптимизируя тем самым познавательную деятельность младших школьников.

Анализируя опыт применения *компьютерных мультимедиа технологий* на уроках в начальной школе, заметила, что на первых порах младшие школьники проявляли большое любопытство - это было естественной реакцией на появление в классе современной техники, а также на красочное представление нового материала.

В дальнейшем многие учащиеся проявляли желание глубже разобраться в материале, понять изучаемое явление, повышалась их активность на уроках.

Сегодня ряд авторов высказывают опасения об отрицательном воздействии компьютера на процесс обучения в начальной школе. Мой опыт дает основание утверждать, что применение *компьютерных мультимедиа технологий* в работе с младшими школьниками, ориентированное на поддержку традиционных курсов обучения, не только не отвлекает детей от школьного предмета, но и создает условия для повышения эффективности его изучения. Конечно, внедрение *компьютерных технологий* обучения в начальной школе должно быть постепенным. Это предполагает развитие привычных методических приемов, совмещения компьютера с книгой и традиционными наглядными пособиями, создание и внедрение новых, интегральных форм учебной работы.

Изменение компьютеров, программных средств и предоставляемых ими возможностей происходит настолько быстро, что педагогическая наука не успевает с такой же оперативностью реагировать на эти процессы.

Практическое использование технических новшеств и их теоретическое осмысление происходит фактически одновременно.

Готовясь заранее к уроку, учитель разрабатывает необходимое количество слайдов, отражающих основное содержание урока, подготавливает необходимый видео и звуковой ряд, выполняющий иллюстрационную либо опорную функцию.

Для проведения таких уроков необходимо выполнение двух основных условий:

1) особые требования к квалификации учителя (необходимый уровень знания компьютерной техники и навыки работы со специальным программным обеспечением) или должен присутствовать преподаватель – программист, который сможет оказать помощь в проведении подобного урока;

2) наличие специализированного кабинета, оснащенного современными средствами демонстрации визуального и звукового материала.

Представление информации в различных анимационных видео, аудио-формах активизирует внимание учащихся к содержанию урока.

Компьютерные мультимедиа технологии создают широкие возможности для реализации дидактического принципа наглядности: демонстрация художественных образов, моделирование процессов, оформление текстовой информации в виде графиков, логических схем, таблиц, формул.

Быстрый переход внутри системы слайдов **мультимедийной презентации** позволяет

обращение к различным, в том числе уже использованным фрагментам материала. Существует возможность подготовки слайдов с различным дополнительным материалом, который может предъявляться учащимся при необходимости, осуществляя дифференцированный подход в обучении. Такой материал формируется исходя из опыта учителя. Он может включать фрагменты для актуализации опорных знаний, необходимых для усвоения темы (повторение); данные других смежных тем.

Предварительная подготовка информации, которая традиционно оформляется учителем на доске в виде схем, чертежей, формул, таблиц позволяет выполнить этот фрагмент процесса обучения на значительно более высоком художественном, методическом уровнях.

Четкая структура урока, определяемая порядком слайдов, повышает системность, логичность изложения материала. Текст, представленный на экране для учащихся, в то же время является опорным конспектом для самого учителя.

Түйін:

Мақалада кіші жастағы оқушыларды оқытуда компьютерлік мультимедиа технологияларды пайдаланудың ерекшеліктері қарастырылған.

А.Б. Абзалова,
Қарағанды облысы, Қарқаралы қаласы.
«Жас терек» балабақшасының
ағылшын тілі пәнінің мұғалімі

Бүгінгі таңда жастарды өмірге тәрбиелеудің, әрбір жас адамның жеке тұлғасының өмірлік бағыт-бағдарын анықтайтын дүниетанымын қалыптастырудың қоғам алдындағы үлкен міндеттерінің бірі мектеке дейінгі мекемелерге, орталықтарға жүктелген. Міне сондықтанда қазіргі кезеңде балабақша тәрбиешілерінің алдында мектеп жасына дейінгі баланы тәрбиелеу жауапкершілігі ғана қойылып отырған жоқ, жеке тұлғалық ерекшеліктерін басшылыққа ала отырып жаңа қоғамға лайықты саналы, психологиялық тұрғыдан жетілген жеке тұлғаны мектепке дайындауды талап етіп отыр.

Қоғамдағы өзгерістер, жаңа нарықтық қатынастарға көшу, ашық қоғам, жаһандану үрдісі оның дамуы білім беруге жаңа талаптар қояды. Осы жаңа талаптардың бірі мемлекеттік тіл мен бірге шет тілдірін меңгеру болып отыр. Аталмыш талаптарды жүзеге асыру мақсатында балабақша балаларының жас және психологиялық ерекшеліктерін басшылыққа ала отырып шет тілін үйрету мәселесі тәжірибеде кеңінен қолданылуда.

Мектеп жасына дейінгі, атап айтқанда 5-жасқа дейінгі балалардың ойлау қабілеттері шапшаң болады, және де олар тез түсініп, ұзақ естерінде сақтай біледі. Осы психологиялық қасиеттер негізінде шет тілін ерте жастан үйретуді қолға алдық. Балалар ағылшын сөздерін қызыға тыңдап, жаңа сөздерді жаттап алуға тырысады.

Бала-деген ақ қағаз сияқты. Не жазсаң, ақ қағаздың бетіне сол жазу түседі демекші-әр балаға қандай сөз айтсаң сол сөзді сол қалпында жаттап, ұғып алып, оны жадында сақтайды. Баланың ана тілінде және шет тілінде жүйелі және таза, еркін сөйлеуге бейімделуін мектепке дейінгі кезеңде қолға алу мақсатында жүргізілген тәжірибеммен бөліспекпін. Ұлы педагог К.Д. Ушинский «Кімде кім баланың тіл қабілетін дамытқысы келсе ең алдымен оның ой қабілетін дамытуы тиіс»- дейді. Сондықтанда өз тәжірибемде ой қабілетін дамыту арқылы тілдерді үйретуді көздеймін. Жалпы балабақшада тілдерді жетік меңгеруге үйрету ертен мектептегі білім мазмұнын толық қанды меңгеруге септігін тигізетін бірден бір жол.

Балабақшадағы баланың ең негізгі іс-әрекеті ойын болып табылады. Сұлтанмахмұт Торайғыров «Балалықтың қанына ойын азық» деп бекер айтпаған. Өйткені, ойын үстінде баланың бір затқа бейімділігі, мүмкіндігі және қызығуы анық байқалады. Ойын барысында балалар өзін еркін сезінеді, ізденімпаздық, тапқырлық әрекет байқатады. Сезіну, қабылдау, ойлау, қиялдау, зейін қою, ерік арқылы түрлі психикалық түйсік пен сезім әлеміне сүңгиді.

Сондықтан да педагогикада бала ойынына ерекше мән беріледі, өйткені ойын үстінде қалыптасатын балалық шақтың түйсігі мен әсері адамның көңіліне өмірбақи өшпестей із қалдырады. Бала ойын арқылы өзін толқытқан қуанышын немесе ренішін, асқақ арманын, мұрат-мүддесін бейнелесе, күні ертең сол арман қиялын өмірде жүзеге асыруға мүмкіндік алады. Сөйтіп бүгінгі ойын, бейнелі әрекет ертеңгі шындық ақиқатқа айналатын кезі аз емес. Сондықтан да ағылшын тілін үйрету де ойын арқылы жүзеге асады. Ойын балаларға ағылшын тіліндегі сөздерді тез түсініп, оның мағынасын меңгеруін де. Сабақта ойын түрлерін қолдану кезінде оның алдын – ала мақсаты құрылады, сабақ барысы кезінде қолданылатын әдістерді қадағалап және де бағалануы керек. Балалар өз сөздік қорлары мен басқа балалардың сөздік қорларына баға берулері тиіс. Ойын балаларға өткен сабақтағы сөздерді толығымен меңгеруіне жаңа білім алып, әрбір сөздің мағынасын түсініп, оған қалай жауап беру керек екеніне ойлануға, өткен материалды немесе сөздерді есте сақтап, жаңа сөздерді жаттап алуға көп көмегін тигізеді. Ойын балалардың іскерлік, дағдыларын, ойлануларын, шығармашылық ізденістерін байытады. Және де балалардың өз - өздеріне басқару мүмкіндіктері туады. Балалар әр ағылшын сөзін, дыбысын қорықпай айтуға, білім өзі үшін керек екенін түсініп балалар тырмыса түседі. Ойынды көбінесе сабақтың соңында өткен

сабақты қайталауға немесе жаңа сабақты қортындылау кезінде қолданылады. Балаларға сабақ қызықты болу үшін әр сабақта жаңа ойындар қолдану керек.

Ағылшын тілінде ойын-сабақ өткізу кезінде әр педагог алдын –ала жылдық және календарлық жоспарлар құрып алады. Әр топтың балаларының жасына қарай 2 топқа бөлініп, оқытылады. Әр топқа жеке-жеке жоспар құрылады. Ағылшын тілін жаттықтыру мақсатында сабақта ең алдымен тақпақтар мен жаңылтпаштар немесе фонетикалық жаттығулар жасату балалардың ағылшынша кедергісіз сөйлеуінен көмегін тигізеді. Сонымен қатар санамақтар, қуыршақ театры, әңгіме жарыс түрінде өткізіледі.

4 жастағы балалардың сабақ жоспарында көбінесе балалар сәлемдесу, отыру, тұру, қоштасу және өздері көп ойнайтын ойыншықтарының ағылшынша атауларын білулері көрсетіледі. Ал, 5 жастағы балаларды сәл күрделене түседі. Яғни олар қоршаған орта заттары, қолданылатын тұрмыс заттары, тамақ, ыдыс-аяқ, киім – кешектер, дыбыстарды, сандарды, геометриялық пішіндерді, түстерді, жанұя жайында барлық сөздерді айта білулері керек. Ағылшын тілін балаларға үйрету кезінде ол өтілетін математика, тіл дамыту, бейнелеу өнері, денешынықтыру, ән сабағы, айналамен танысу сабақтарымен тығыз байланыста болады. Сонымен бірге балаларға жаңа сабақ, қайталау сабақтары кезінде дискілердегі сабақтарды көріп тамашалап, аудио үн таспадан тақпақтар, өлеңдер жатталады.

Өз тәжірибемнен бірнеше ойындардың үлгілерін ұсынамын:

I “The Hunters and the Bunnies”

Ойын шарты: Топ балаларының арасынан санамақ арқылы аңшыны {Hunter} қалған балалар қоян болады.

This is the Hunter’s house – аңшының үйі

This is the Bunnies house – қоянның үйі

Керекті құрал : 2-3 доп

Ойын барысы: Аңшы алаңда қояндарды іздеп жүреді. Содан кейін үйіне қайтып оралады. Қояндар әр жерден секіріп шығады. “A Hunter” сигналы бойынша қояндар үйлеріне қарай тығылады. Аңшы қолындағы добын лақтырады. Доп кімге тисе сол бала аңшымен бірге қалады. Аңшы оны үйіне апарады. Қояндар алаңда секіріп жүргенде тәрбиеші мына өлеңді айтып тұрады:

Little bunnies jump, jump,
Here and there everywhere
They jump fast
And they jump slowly
They run quickly
Let them go – “A Hunter!”

II. A big bad Wolf

Ойын шарты: Алаңда бір-біріне қарама – қарсы екі үй қойылады. Балалар бір үйдің ішінде отырады. Қасқыр таңдалып алынып алаңның ортасында балаларға қарап тұрады.

Керекті құрал: 2 үй (макеті)

Ойын барысы:

Қасқыр “Wolf”

I am a big bad wolf
Who of you are not afraid.
To go far and far away?

Балалар барлығы бірлесіп жауап береді:

We are not afraid at all.
The big bad wolf-
He is too small .
We are very fast and brave
We will run into the cave

“save” сөзінен кейін балалар алаңда бір үйден екінші үйіне қашады. Қасқыр жүгірген баланың артынан барып қуып жетіп, қолымен ұруы керек. Ұстап алған балаларды қасқыр ағылшынша санауы қажет. Ойын кезінде қасқыр ауысып отырылады.

« Не жоғын тап»

Тәрбиешінің сұрауымен балалар ойыншықтарды столдың үстіне жұп- жұбымен қояды. Пар аңдарды “ and” сөзін қолдану арқылы айтқызады.

A cat and a dog

A mouse and cow

A coot and here

Тәрбиешінің “ sleep” командасы бойынша балалар көздерін жұмады. Тәрбиеші бір ойыншықты алып тастайды. Қай аңның сыңары жоқ екенін балалар ағылшынша тауып, жауап беру керек.

Әдебиеттер:

1. Хетер Эмери Ағылшын тілінің алғашқы 1000 сөзі. Алматы, 1999.
2. Б. Төтенаев Қазақтың ұлттық ойындары Алматы «Қайнар» баспасы 1994
3. «Бала тәрбиесі» журналы. №3
4. Дошкольное воспитание. №4, 2004.
5. Өзгеріс- перемена. №23, 2006.

Резюме

В данной статье раскрываются методы работы с детьми по обучению английскому языку в раннем возрасте. Приведены несколько примеров игр, помогающих ребенку в освоении английского языка.

Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ

Ильина Лилия Владимировна
г.Астана, ГККП ясли-сад №66 «Катюша»
музыкальный руководитель
1 категории

В настоящее время педагоги с особым вниманием должны относиться к воспитанию подрастающего поколения. Мы должны не только воспитать будущих граждан нашего общества здоровыми, всесторонне развитыми, но и заботиться о совершенствовании их культурного развития, одним из элементов которого является правильная красивая речь.

Детский сад №66 «Катюша» работает на протяжении уже нескольких лет над проблемой речевого развития детей. В 2003г. был обобщён опыт «Перспективность в работе по развитию речи детей дошкольников и первоклассников», в 2004г.- «Организация работы по развитию речи детей через творческую деятельность». Но наряду с положительными результатами работы, мы по результатам диагностики видим, что речь детей всё-таки развивается не достаточно качественно.

Наблюдения в течение пяти лет показывают, что неуклонно растёт количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии. Дети 5-6 летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка, составляют 50-40% от списочного состава старшей группы. Они имеют полноценный слух, интеллект, но не готовы к усвоению школьной программы из-за недоразвития фонематического восприятия.

Не все эти дети имеют возможность посещать специализированные учреждения, поэтому в каждом дошкольном образовательном учреждении общеразвивающего типа должен быть создан логопедический пункт, который смогут посещать все дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В этом направлении работы может помочь только логопед, непосредственно работающий с детьми.

Практический опыт логопедической работы показывает, что обучение этих детей по коррекционным программам позволяет к подготовительной группе уменьшить в половину количество детей с дефектами звукопроизношения, а в подготовительной группе не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать речевую базу для овладения грамотой в дошкольный период.

Это подтверждается исследованиями Р.Е. Левиной, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова и др. и наблюдениями, проводимыми в течение 5 лет практической работы в я/саду №66 «Катюша». Так, диагностические обследования детей на выходе из детского сада в школу показывают, что каждый ребёнок, выпускаемый нами в школу, умеет правильно связно выразить свою мысль, читать «Букварь», произвести звуковой анализ слова.

Основной задачей в логопедической работе является повышение эффективности коррекционной работы:

- а) воспитание артикуляционных навыков правильного произношения звука, фонематического восприятия слоговой структуры слова
- б) формирование полноценного словаря, грамматически правильной, логически последовательной связной речи.

Цель данной работы: построение системы логопедической работы с детьми-логопатами в условиях дошкольного учреждения общеразвивающего типа на базе созданного логопункта, в рамках сотрудничества логопеда, психолога, музыкального руководителя и воспитателя.

Новизна этой работы обусловлена предлагаемой системой работы, построенной на основе комплексного медико-педагогического подхода, который выражается в следующем:

- 1) Логопедическое воздействие специалиста
- 2) Психотерапия
- 3) Комплексное воздействие на основе логоритмических упражнений
- 4) Максимальная помощь воспитателей и родителей.

Это система работы, включающая в себя разные формы проведения занятий: фронтальные, индивидуальные, подгрупповые, объединение детей в мини-группы, на основе результатов логопедического обследования, по сходным нарушениям речи.

Данная система работы построена на основании следующих принципов:

- 1. **принцип полифункционального подхода**, предусматривающий одновременное решение нескольких коррекционных задач в структуре одного занятия.
- 2. **принцип развивающего обучения** (основывается на идее Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития»), заключающийся в том, что обучение должно вести за собой развитие ребёнка.
- 3. **принцип доступности и индивидуализации**, предусматривающий учёт возрастных, физиологических особенностей и характера патологического процесса.

4. **принцип преемственности** двигательных, речевых, психологических и музыкальных заданий

5. **принцип постепенного повышения требований**, предполагающий постепенный переход от более простых к более сложным заданиям по мере овладения и закрепления формирующихся навыков.

В непосредственном контакте с логопедом работает музыкальный руководитель детского сада. Он должен включать в свою работу **логоритмические упражнения**.

Комплексное воздействие, осуществляемое на основе логоритмических упражнений, позволяет решить следующие **задачи**:

- ◆ укрепить костно-мышечный аппарат,
- ◆ изменить общую реактивность организма,
- ◆ разрушить патологические динамические стереотипы,
- ◆ способствует формированию двигательных кинестезии, пространственно-временных представлений
- ◆ развивает способность произвольно передвигаться в пространстве.

Между тем известно, что речь способствует формированию произвольной организации всех высших психических функций, входит в их структуру, регулирует деятельность и поведение.

С позиций уровневой организации деятельности человека, принятых в нейропсихологии, этому должно способствовать:

на нейрофизиологическом уровне — формирование межполушарных взаимодействий;

на сенсомоторном уровне — овладение ритмом организации собственных движений и взаимодействий с другими детьми;

на деятельностном уровне — овладение комментирующей, планирующей, контролирующей и регулирующей функциями речи.

Опыт практической работы позволяет интегрировать данные уровни в систему работы по развитию речи, используя, в частности, средства как логопедической, так и фонетической ритмики.

Исторически под **фонетической ритмикой** понималась система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков). На современном этапе развития науки фонетическая ритмика может представлять собой систему упражнений, направленную на формирование фонетически правильно оформленной речи на основе синтеза деятельности нейропсихологических функций (гностических, психомоторных, речевых) и ритмической способности.

Задачи фонетической ритмики соотносятся со следующими основными направлениями работы по нейропсихологической коррекции у дошкольников:

1) развитие речедвигательного анализатора с целью формирования правильного звукопроизношения на основе совершенствования уровня общих движений;

2) формирование навыков естественной речи с выраженной интонационной насыщенностью высказываний путем развития речевого дыхания, голосовой функции, темпа и ритма речи;

3) развитие основных психических процессов (восприятия, внимания, памяти и др.) и пространственных представлений как основы для успешного овладения выше обозначенными навыками.

Реализация данных задач происходит в процессе использования следующих **средств**:

- ◆ упражнений, активизирующих внимание;
- ◆ упражнений, регулирующих мышечный тонус;
- ◆ ходьбы и маршировки в различных направлениях;
- ◆ счетных упражнений, формирующих чувство музыкального темпа;
- ◆ ритмических упражнений;
- ◆ упражнений на развитие дыхания, голоса и артикуляции;

- ◆ пения;
- ◆ упражнений в игре на инструментах;
- ◆ самостоятельной музыкальной деятельности;
- ◆ игровой деятельности;
- ◆ упражнений для развития творческой инициативы.

По дифференциации средств воздействия **традиционное занятие** по ритмике состоит из 5 основных разделов: упражнения на ориентировку в пространстве, ритмико-гимнастические упражнения, упражнения с детскими музыкальными инструментами, игры под музыку, танцевальные упражнения. В зависимости от задач, которые ставит перед собой педагог, на каждый раздел работы может отводиться разное количество времени, однако, в любом случае, в начале и конце занятия должны присутствовать упражнения на снятие напряжения, расслабление и успокоение детей.

Упражнения на ориентировку в пространстве являются составным элементом каждого занятия, его организующим началом. Упражнения данного раздела направлены на то, чтобы научить детей организованности во время проведения занятий, например: строиться в шеренгу, колонну, цепочку, быстро находить свое место в строю, сразу проверять интервалы, сохранять правильную дистанцию, ходить по кругу, в заданном направлении, разными видами шага и т.д.

Ритмико-гимнастические упражнения способствуют развитию мышц шеи, плечевого пояса, корпуса, ног, согласованию движений рук с движениями ног, туловища, головы, выработке координации движений и необходимых музыкально-ритмических навыков.

Упражнения с детскими музыкальными инструментами включают в себя организацию оркестра, когда дети подыгрывают педагогу, играющему на фортепиано или баяне, ориентируясь на музыкальный ритм. Специально разучивать музыкальные произведения с оркестром не рекомендуется.

Игры под музыку направлены на то, чтобы научить детей изменять движения одновременно со сменой музыки, в соответствии с музыкально-ритмическим образом.

Обучение детей танцам и пляскам включает привитие навыков четкого и выразительного исполнения основных движений и элементов танца, умений находить в движениях характерные особенности национальных танцев.

Творческие задания позволяют каждому ребенку реализовать свои индивидуальные двигательные, ритмические, театральные и другие способности, делают занятия эмоционально богаче, способствуют у детей выработке уверенности в себе и повышению самооценки.

На **первой стадии работы** по включению ритмики в нейропсихологическую коррекцию детей обучают навыкам произвольной регуляции мышечного тонуса и правильному дыханию.

На **второй стадии** работы с помощью ритмики совмещается решение задач ориентировки в схеме тела и развития чувства ритма у детей.

Из ритмических движений используются такие, как притопывание, прыжки, отстукивание ритмов ногами, отхлопывание руками или одной рукой по предмету. Сначала используются ритмы без выраженного удара. Затем вводятся ритмы с выраженным ударением.

Для этого на **третьей стадии** многие выученные движения и стихотворные тексты воспроизводятся с закрытыми глазами, чтобы обратить внимание детей на слуховые, тактильные и двигательные ощущения.

Наряду с формированием представлений о частях тела, о правом и левом, верхнем и нижнем, у детей благодаря ритмике происходит дифференциация ощущений от работы речедвигательного аппарата в верхнем, нижнем и среднем регистре.

Затем можно перейти к **четвертой стадии** — формированию динамической организации двигательного акта, одновременных сенсомоторных взаимодействий.

В рамках как традиционного, так и нетрадиционного подходов для проведения занятий или упражнений по ритмике необходимы психолого-педагогические условия: создание

благоприятной психологической атмосферы для проведения занятий; постоянное привлечение внимания детей; пробуждение у воспитанников интереса к выполнению упражнений.

Важное место в этом процессе отводится роли педагога. Человек, который проводит занятия по ритмике или фрагмент занятия, должен:

- ♦ хорошо двигаться под музыку и без нее, выполнять упражнения в определенном темпе и ритме;
- ♦ обладать приятным тембром голоса, уметь изменять силу и высоту голоса, передавать свои чувства голосом и мимикой, уметь пользоваться словом как инструментом, воздействующим на детей;
- ♦ уметь владеть собой, вызывать доверие детей и обладать актерскими способностями, способствовать формированию потребности в общении со взрослыми и сверстниками и мотивации на преодоление возникающих трудностей.

При проведении занятий по ритмике важно правильно организовывать общение с детьми. Это возможно лишь при установлении с ними положительного эмоционального контакта. Доброжелательное, внимательное отношение к каждому ребенку — залог успешной работы.

Правильная организация работы по развитию чувства ритма, основанная на синтезе музыки, движения и речи, позволяет детям не только овладеть элементарными ритмическими структурами, но и на их основе создать предпосылки для усвоения фонетической стороны речи (ритмической структуры слов, словесного и логического ударения, модуляций, паузации), а также совершенствовать пространственно временную организацию речедвигательного акта.

Литература:

1. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе. Киев, Родянська школа, 1984
2. Волкова Г.А. «Логопедическая ритмика», 2003г.
3. Грибова О.Е. «Технология организации логопедического обследования» Методическое пособие, 2005г.
4. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. «Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ», Пособие для воспитателей и логопедов, 2004г. Правдина О.В. «Логопедия» - 1980г.
5. Мухина В. С. Детская психология М., "Апрель – Пресс" 2000 с. 274
6. Рау Е.Ф., Рождественская В.И. «Исправление недостатков произношения у школьников, 1980г.
7. Рождественская В.И., Павлова А.И. «Игры и упражнения для исправления заикания», 1978г.
8. Руденко В.И. Логопедия. Практическое пособие, 2005г. Смирнова Л.Н. «Связь работы логопеда и воспитателя в детском саду, 2005г.
9. Филичева Т.Б. «Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста», 2000г
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием». Программа и методические рекомендации, 2002г.
11. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх. (Кн. «Художественное творчество и ребенок» М.: 1972)

Түйін:

Бұл мақалада автор өз тәжірибесімен бөлісе отырып, тіл кемістігі бар балалармен жүргізілетін жұмыс түрлері және тіл дамыту жұмыс түрлері туралы мәлімдеген.

БІЗДІҢ КІТАПХАНАМЫЗ/ НАША БИБЛИОТЕКА

Публикация аннотаций новых научно – методических изданий по проблемам школьного образования

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ"

1.Смирнова Е.Е.

Как подготовиться к конкурсу профессионального мастерства "Учитель года": научно-методические рекомендации. - Великий Новгород: НРЦРО, 2004. - 46 с.

В предлагаемых материалах рассмотрены основные требования, предъявляемые к личностно-профессиональным характеристикам участников конкурса "Учитель года" и оформляемым ими конкурсным материалом. Методические рекомендации содержат научные критерии, на основе которых представляется опыт работы учителя, разрабатывается современный урок, осуществляется подготовка к конкурсным испытаниям. Адресовано педагогам и методистам, осуществляющим подготовку к конкурсам профессионального мастерства, работникам образовательных учреждений и преподавателям в области дополнительного профессионального образования.

2.Кабуш В.Т. **Воспитать человека.** Программно-методические рекомендации по воспитанию учащихся – 2-е изд., испр. - Мн., 1998 - 72 с.

В программно-методических рекомендациях раскрываются примерное содержание, формы и методы формирования у учащихся нравственных качеств с ориентацией на высшие человеческие ценности. Предназначены педагогам-воспитателям для организации опытно-экспериментальной работы.

3. Михайловская Е.Л. - **Коррекционная работа психолога в начальной школе:** Метод. рекомендации / Сост. Мн., 1998 - 23 с.

Учебное пособие представляет собой изложение особенностей организации и проведения психокоррекционных занятий. Содержит комплексы упражнений разной направленности по развитию познавательных способностей младших школьников. Предназначено школьным психологам, ведущим коррекционную работу с детьми младшего школьного возраста.

4. Левина М.М. **Основы технологии профессионального педагогического образования** М-во образования Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т, М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последиплом. образования. - Мн., 1998 - 344 с.

В книге раскрываются технологии профессиональной технологической подготовки педагога и пути совершенствования профессионального мастерства на основе педагогической эвристики и деятельностного подхода к содержанию и организации познавательного процесса. Описаны нормативные характеристики педагогических умений педагога. Даются рекомендации по построению проблемного обучения в виде проблемных лекций, заданий и задач. Предложен практикум по решению профессиональных задач, обучающий логическим и эвристическим приемам; дается система педагогических образовательных технологий. Книга может служить учебным пособием для преподавателей и студентов педагогических вузов и колледжей, учителей школ, всех обучающихся в системе повышения квалификации

5.И. В. Никишина. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе

Серия: В помощь администрации школы

Методические рекомендации предназначены руководителям, методистам, педагогам образовательных учреждений и посвящены актуальной проблеме активизации процесса обучения учащихся и педагогов путем внедрения интерактивных форм и методов организации учебно-воспитательного и методического процессов. Несомненную практическую ценность для учителей, руководителей различных методических подразделений школ, гимназий, лицеев имеют представленные в приложении некоторые разработки различных интерактивных форм методического обучения педагогов, необходимые при организации инновационной системы методической работы в образовательном учреждении.

Құрметті оқырмандар!

Басылым айына 1 рет шығады

Редакция мекен-жайы: Юго-восток ықшам ауданының оң жағы 66 көше, 25/1 үй

Телефон: 8(7172) 35-76-88 e-mail: 12problem@mail.ru

Мақала авторларына жаднама!

1. Журналға мақала қағазға басылған және электронды түрдегі 2 данасы ұсынылады (дискета, диск немесе электронды пошта арқылы).
2. Мақала көлемі қосымша материалдарды (суреттер, фото суреттер, диаграммалар және т.б.) қосқанда 10 беттен аспауы қажет. Мәтіндер компьютерде Times New Roman (орыс тілінде) Times New Roman KZ (қазақ тілінде), 12 кегіл (кестелер, сілтемелер, диаграммалар, суретке қатысты сөздер жатпайды). Мақала беттері сандық ретпен көрсетіледі.
3. Мақала соңында төмендегі мәліметтерді көрсету қажет:
 - автордың толық аты жөні;
 - жұмыс орны және қызметі;
 - ғылыми дәрежесі және атағы;
 - тұрақты мекен-жайы;
 - телефон (жұмыс орны немесе үй).
4. Көрнекілік материалдар (сызбалар, суреттер, диаграммалар және т.б.) жеке реттік нөмірмен қосымшада ұсынылады. Қазақ тіліндегі мақала мәтініндегі суреттердің сілтемесі толық жазылады (1 сурет), мақаланың сол жақ жиек жолында суреттің орны көрсетіледі.

5. Кестелердің атаулары және реттік нөмірлері, араб сандарымен белгіленеді (1 кесте); қазақ тіліндегі мақала мәтініндегі сілтемелер мен кестелер толық ұсынылады (1 кесте, 1 сурет).
6. Мәтіндегі әдебиеттер сілтемелері араб сандарымен квадрат жақшада белгіленеді. Әдебиеттер тізімі мақала соңында ұсынылады. Әр автордың аты-жөні. Шығарманың атауы. Шығарманың шыққан жері, жылы. – беті толық көрсетіледі.
7. Әр мақаланың соңында мазмұнын ашатын түйін болуы міндетті (егер мақала қазақ тілінде болса, онда түйін орыс немесе ағылшын тілінде, егер мақала орыс тілінде болса, онда түйін қазақ немесе ағылшын тілінде) Түйін көлемі: 3-4 сөйлем.
8. Әдеби шығармалар мен ғылыми әдебиеттерден келтірілген мәліметтердің дәлдігіне мақаланың авторлары жауап береді. Редакция алқасы берілген мақалаларды қысқартуға және түзетуге құқығы бар. Мақала авторға қайтарылып берілмейді және рецензияланбайды.

Уважаемые читатели!

Периодичность издания: 1 раз в месяц

Адрес редакции: мкр. Юго-восток (правая сторона) улица 66, д. 25/1

Телефон: 8(7172) 35-76-88

e-mail: 12problem@mail.ru

Памятка авторам статьи:

1. Статья для журнала представляется в 2-х экземплярах на бумажном носителе и в электронной версии (дискета, диск или по электронной почте).
2. Объем статьи не более 10 стр., включая и прилагаемый материал (рисунки, фотографии, диаграммы и т.д.). Текст должен быть набран Times New Roman (на русском) Times New Roman KZ (на казахском), 12 кегля (искл. Сноски, таблицы, диаграммы, подписей к рисункам). Страницы последовательно нумеруются.
3. После статьи необходимо указать следующие сведения:
 - Ф.И.О. автора,
 - место работы и должность,
 - ученую степень и звание,
 - адрес проживания,
 - номер телефона (служебный или домашний).
4. Иллюстративный материал (схемы, рисунки, диаграммы и т.д.) прилагаются отдельно с указанием порядкового номера. Ссылки на рисунки в тексте статьи нужно давать сокращенно (рис. 1), а на полях статьи (слева) указать место расположение рисунка.
5. Таблицы должны иметь заголовки и сквозную порядковую нумерацию, обозначаемую арабскими цифрами (таблица 1); в тексте статьи ссылки на таблицы нужно давать сокращенно (табл. 1).

6. Ссылки на литературу в тексте обозначаются арабскими цифрами в квадратных скобках. Список литературы помещается в конце статьи. Описание каждого источника включают фамилию автора и его инициалы, место и год издания.
7. К каждой статье необходимо резюме (если статья на казахском языке, то резюме на русском или на английском языке, а если статья на русском языке, то резюме на казахском или на английском языке). Объем резюме 3-4 предложения.
8. За точность цитирования художественных произведений и научной литературы несут ответственность авторы статей. Редакция сохраняет за собой право сокращает прилагаемые статьи и подвергать их, если необходимо, литературной правке. Рукописи не рецензируются и не возвращаются.