

ратын қызметі өте құрметті. Әрі тамашылығы соншалық, күн астында мұндай қызмет жоқ», – деп бағалаған.

Олай болса, тәрбиеші балалардың жақын досы болуы керек, ал еркелетуге сақтықпен қарағаны жөн. Бір баланы еркелету басқа балалардың қызғанышын тудырады. Дегенмен балаларды еркелету де қажет. Тәрбиеші өз талабын жүйелі, табандылықпен жүргізіп, өз ісіне ыждағатты, ұқыпты болуы қажет. Бала тек адамның жеке басының тікелей тигізетін әсері арқылы ғана тәрбиеленеді.

Қорыта келгенде, тәрбиешіге тән негізгі қасиеттер – сенімді саяси идеялық бағыттың болуы, өзінің білімі мен сенімін басқаларға бере білуі, өз мамандығын және балаларды сүйюі, ізденуі, мамандығына сай жоғары білім алуы, көркем-әдеби шығармаларды оқуы, сөзге шешен, қоғамдық жұмысқа белсенді болуы абзал. Тәрбиешіге педагогикалық бақылампаз, зейін, ақыл-ой, ерік-қайрат, жігер, шыдамдылық, ұстамдылық, шыншылдық, адалдық, қарапайымдылық, ізет-

тілік, әділеттілік т.б. басқа қасиеттер қажет.

Тәрбиеші жеке басының үлгісі ретінде жас ұрпақ тәрбиесінде ең әсері әдістердің бірі, өйткені балалар тәрбиешіге барлық жағынан еліктейді. Сол себептен де ол үнемі жинақы, таза, ұқыпты, сөйлеген сөзі мәнді, ойлы, салмақты, асықпай, байыппен сөйлеуі жөн. Бала осының бәрін тез қабылдайды. Бұл сияқты адамгершілік қасиеттерді игерген тәрбиеші баланың дамуына әсерлі ықпал етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жұмабаев. М. Педагогика. Алматы Рауан - 1992.– 112 б.
2. Құжанова Н. Халқыма деп іс қылдым. Алматы -1998. -170 б.
3. Отбасы және балабақша. -2005. №7 - 36 б.
4. Тәрбие құралы. -2004. №3 - 17 б.
5. Меңжанова Ә. Мектепке дейінгі педагогика. -Алматы. 1978. -238б.
6. Баймұратова Б. Баланы мектепке тәрбиелеу жөнінде. Атамұра. 1981. - 64б.

Тулькибаева Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой

Большакова З.М., доктор педагогических наук, профессор

Челябинский государственный педагогический университет

МОДЕЛИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогические теории, идеи формирования у будущих специалистов профессиональной деятельности исходят из необходимости осознания содержания деятельности и выявления структуры педагогической деятельности. Но структура может быть рассмотрена с различных позиций. Оценивая характер различных структур, можно выделить среди них наиболее значимые для педагогики: операционные, содержательные и функциональные. Нами предпринята попытка создания системы структур и определения вектора направленности

их использования для конкретной профессионально-педагогической деятельности. Используя для анализа метод построения дерева конкретных видов профессионально-педагогической деятельности, устанавливаем субординацию названных структур. На начальном этапе используем модель функционального описания деятельности. При этом опираемся на теорию деятельности А.Н.Леонтьева [2]. Предполагаемый ансамбль построения иерархии элементов создан на использовании функционального способа описания деятельности через осоз-

вание функций отдельных действий и операций.

Функциональная модель, выступая первой структурой в познании профессионально-педагогической деятельности, имеет значимые обобщающие, методологические возможности познания законов мышления. В истории науки есть много фактов тому подтверждения, что операционная структура следует за функциональной. Так была постулирована математика Джеймса Клерка Максвелла. (Электричество успешно применялось задолго до того, как люди получили представления о строении атома).

Затем происходит раскрытие содержания отдельных функций. Так рождаются содержательные модели и затем только нашим сознанием осознаются операционные модели как строгие предписания для выполнения деятельности.

Соотношение трех моделей нами понимается и выполняется на основе реализации принципа соответствия между ними.

Принцип соответствия «выполняет различные функции в развитии науки: в период создания нового знания (теорий, идей, законов) он используется как эвристическое средство; после создания новой теории ... используется для установления формальных и содержательных связей между старой и новой теориями; он служит для выработки эксплицитной формулировки новой теории. В масштабах всего научного знания принцип соответствия выполняет интегративную функцию, выступая в качестве средства объединения научного знания в некоторую целостную систему» [4, с.190].

Идея соответствия была использована в начале XX века А.Эйнштейном и Н.Бором [5]. Н.Бор называл ее принципом соответствия. «Анализ преемственности научного знания на примере физической теории убеждает нас в том, что мы имеем здесь дело не

с какой-то частной, несущественной особенностью, а с существенным моментом научного познания. В этом признаке – преемственности научных теорий – находит свое выражение специфика науки как определенной формы общественного сознания» [цит. по 4, с.188].

Содержание принципа соответствия раскрывается через следующие утверждения:

- служит дополнительным внеэмпирическим аргументом, обосновывающим истинность новой теории;
- раскрывает единство логического и исторического в эволюции научно-теоретического знания;
- выполняет логическую функцию, позволяет объяснить органическую взаимосвязь между уже существующими, сформулированными теориями и воспроизвести промежуточные логические связи между ними;
- выполняет эвристическую функцию, помогая строить новую теорию на основе старой;
- является эксплицирующим методом систематизации уже построенной теории;
- выступает как интегрирующий фактор развития знания, являясь одновременно и динамическим принципом ее самокорректируемости.

Сущность принципа соответствия хорошо видна при рассмотрении его компонентов применительно к физическим теориям. *Принцип соответствия* имеет в основном два компонента: предельный переход и качественное различие между предметным содержанием теорий, связанных отношением предельного перехода. Предельный переход на уровне математического аппарата описывается уравнениями определенной теории и позволяет построить методологическую модель. Так можно представить компонент предельного перехода для описания теорий механики:

- уравнения релятивистской механики при скоростях, малых в

сравнении со скоростью света, переходят в уравнения классической механики;

– концептуальная методологическая модель позволяет ньютоновскую механику, которая не содержит в себе никаких фундаментальных физических констант, соотносить отношением предельного перехода три теоретические подсистемы. Предельный переход оценивается как компонент принципа соответствия, как системообразующий фактор или отношение, интегрирующее выше названные теоретические подсистемы в единую целостную систему физического знания. При этом каждая из трех теорий в своей структуре имеет по одной фундаментальной константе: ньютоновская теория тяготения, содержащая гравитационную постоянную g , специальная теория относительности, исходящая из наличия предельной скорости распространения физических взаимодействий - со скоростью света c , нерелятивистская квантовая механика, в ядро которой входит постоянная Планка, фиксирующая минимально допустимое значение действия. Если реализовать и далее идею предельного перехода, то обобщение ньютоновской теории тяготения и специальная теория относительности приводит к общей теории относительности, сущность которой представляет собой релятивистскую теорию тяготения, в ядро которой входят две фундаментальные константы (g и c). Обобщение специальной теории относительности и нерелятивистской квантовой механики позволяют получить релятивистскую квантовую механику, в ядре которой две константы - скорость света c и постоянная Планка.

Модель А.Л.Зельманова позволяет осуществить переход от теории большей степени обобщенности к теориям меньшей степени общности. Предельный переход оцениваем как компонент принципа соответствия,

как системообразующий фактор или отношение, интегрирующее выше названные теоретические подсистемы в единую целостную систему физического знания.

Второй компонент принципа соответствия представляет качественные различия теорий различной степени обобщенности. Так выделение ньютоновской теории тяготения в отдельную теоретическую подсистему, отличающуюся от подсистемы квантовой механики, возможно на качественном различии между предметным содержанием двух названных теорий, связанных отношением предельного перехода. Это различие проявляется в сущности теорий: в рамках ньютоновской механики не обсуждается вопрос природы сил, а лишь оценивается сущностная сторона в качестве причины изменения состояния относительно покоя или равномерного прямолинейного движения. Данный пример очень хорошо демонстрирует качественное различие содержания предмета. Если в ньютоновской теории тяготения источником гравитационной силы является масса, сущность которой может быть определена как «гравитационного заряда». В механике масса тела выступает и мерой его инертности. Концептуально содержания понятий инертной и гравитационной массы тела различаются, но экспериментальные данные утверждают с высокой степенью точности, что значения их совпадают. И этот экспериментальный факт объясняется с позиции принципа соответствия, где ньютоновская теория тяготения будет содержать в себе классическую механику как предельный случай.

Можно было найти и другие гипотетические схемы, которые позволяют устанавливать на основе принципа соответствия функциональные связи между частными утверждениями или общими и частными как предельный переход.

Принцип соответствия объясня-

ет уникальное явление, заключающееся в том, что различные теории могут строиться на единых фундаментальных экспериментальных данных. Их интерпретация имеет предельный переход. Такой эмпирический материал выступает и в форме метаязыка. Это явление можно назвать существованием между научными системами знаний фактологических связей, переноса из одной научной системы в другую эмпирических данных. Использование метаязыка оставляет понятийный аппарат без применения. В истории развития психологических теорий можно объяснить данным проявлением принципа соответствия теории Ж.Пиаже и Л.С.Выготского о соотношении обучения, воспитания и развития. Революционную теорию взаимообусловленности развития личности и целенаправленного обучения и воспитания Л.С.Выготский [1] строит на педагогических фактах, большом эмпирическом материале, собранном Ж.Пиаже [3].

Для управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, при разработке системы формирования профессионально-педагогической деятельности исходим из закономерностей:

- «сложения» отдельных элементов знаний в целое;
- определение возможности постепенного разворачивания более общих знаний в более частные, абстрактных - в конкретные;
- основными дидактическими принципами, обеспечивающими в процессе усвоения системы знаний и формирования профессиональных умений, развитие способностей, является принцип развития и соответствия;
- создание условий работы обучающихся на грани постоянного стремления развивающейся личности к самообразованию (самообучение и самовоспитание).

Покажем еще один возможный путь рождения педагогической теории, подходов, парадигм конкретных дидактических принципов. Заметим, что за общедидактическую готовность выпускника педвуза в ответе дидактика. Педагогические теории интенсивно развиваются. Одна педагогическая парадигма сменяет другую. Если принять, что более эффективной является последняя из них, тогда это будет компетентностная. Одна педагогическая теория, если даже самая признанная, получившая статус парадигмы, не может разрешить проблему готовности выпускника педвуза к педагогической деятельности. Самый очевидный подход в данной ситуации – это поиск системы (комплекса) педагогических теорий, парадигм. Следовательно, на равных с компетентностным подходом, который в настоящее время создается, необходимо выделить другие, присущие нашему времени. В комплекс педагогических парадигм могут быть включены: когнитивная; личностная; культурологическая; компетентностная. Мы выделили один из возможных комплексов педагогических парадигм. Но предложенный комплекс тоже может оказаться не эффективным.

Если оценить уровень достижения цели как результат обучения, то можем говорить: о достигнутой цели, не полностью достигнутой цели и ситуации не достигнутой цели. Оказывается в данном случае возможна ситуация, когда наряду с формированием *знаний*, ценностного *отношения* к ним и действиям, формируются *незнания* (или иные отношения). Причинами незнания могут быть логические ошибки, которые возникают в процессе целенаправленного формирования знаний.

Предлагаем иную совокупность педагогических теорий, которую назовем *двуполярной*. Основное ее содержание системы раскроем через:

– педагогические средства целенаправленного формирования отдельных элементов дидактических единиц, их совокупностей, ценностного отношения;

– преодоление незнания, возникающей несформированности у обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления.

Обнаружение точек зарождения незнания и определение средств их предупреждения обеспечивает дидактическую безопасность готовности студента педвуза к педагогической деятельности, которую мы называем дидактическим принципом. Дидактическую безопасность готовности к педагогической деятельности определим как готовность студентов к созданию двуполярной системы педагогических средств. Механизмом реализации сформированности названной готовности выступают принципы: систематичности, достаточного уровня качества достижения цели, разносторонности в выборе средств достижения, дополнительности. Принцип системности может быть реализован на различных уровнях обобщенности: моделей образования, парадигм образования; педагогических теорий; внутреннего расщепления модели, парадигмы, теории. Принцип достаточного уровня качества достижения цели предполагает выполнение требований государственных образовательных стандартов различного уровня (общеобразовательного; профессионального-начального, среднего, высшего профессионального образования; послевузовского). Принцип разносторонности в выборе средств достижения сформулированной цели выступает ядром совокупности выделяемых принципов. Он предполагает учет различных типов мышления обучающихся, стилей преподавания и стилей учения, процесса целенаправленного формирования отдельного

элемента стандарта, их совокупности при постоянном обобщении. При этом выделяем очень важный элемент целенаправленного процесса – каким является механизм этого процесса. Всякий раз критерием выполнимости принципа разносторонности в выборе средств достижения выступает результат процесса, его сравнение с поставленной целью. Коль данный принцип предполагает выбор, то поставим вопрос: выбор чего? Ответим: выбор конкретной педагогической теории (или теорий) достижения результата. А результатом может стать и недостижение заданного уровня цели. Возникает диалог между знанием и незнанием. Поэтому предстоит выбор теории формирования конкретной дидактической теории и выбор теории предупреждения сформированности незнания. Итак, результатом целенаправленного освоения государственного стандарта может быть как знание, так и незнание. Из этого необходимо исходить при проектировании педагогического процесса. Поэтому выбор средств для достижения достаточного уровня качества образованности может исходить из создания двуполярной совокупности: *целенаправленного формирования* дидактических единиц и *целенаправленного предупреждения* незнания.

Принцип дополнительности обеспечивает создание оптимальной системы хотя бы из двух подсистем: целенаправленного формирования дидактических единиц, определенных государственным стандартом и не менее важной подсистемы целенаправленного предупреждения незнания на различных уровнях обобщения. Выделенные подсистемы, дополняя друг друга, создают единую систему реализации государственного образовательного стандарта и в разные периоды педагогического процесса могут меняться местами в соотношении основной и дополнительной.

К основной подсистеме могут быть отнесены все модели образования, педагогические парадигмы, дидактические теории обучения, конкретные педагогические технологии и частные методики. Как правило, все перечисленные средства обучения предполагают пусть даже в первом приближении, но целенаправленный линейный процесс становления и развития отдельного дидактического элемента или их совокупности в сознании обучающихся.

Преодоление незнания, возникающей несформированности знаний обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления, также носит целенаправленный характер.

Происхождение незнания обучающихся возможно понять, если исходить из логико-гносеологического подхода к анализу результатов педагогического процесса. Так, обобщая уровень знаний дидактических единиц обучающимися, можем утверждать, что студенты очень слабо представляют процесс деления на значимые и незначимые свойства (признаки) явлений, не владеют правилами систематизации, не могут определить основание для классификации предметов (явлений), не могут выделить связи и отношения между ними.

Итак, дидактика обеспечивает реализацию педагогическими теориями целенаправленного формирования дидактических единиц в сознании обучающихся, ценностного отношения к ним. При этом возможно ис-

ходить из предположения, что в сознании обучающихся возникают логические и психологические дефекты, которые необходимо преодолевать, используя закономерности возникновения незнания и путей их преодоления.

Теории дидактики управляют процессом подготовки профессионалов, реализуют целенаправленные действия по усвоению государственного образовательного стандарта обучающимися, действию по обнаружению точек зарождения незнания и определения средств их предупреждения. Сформулированная методология обеспечивает дидактическую безопасность готовности студента вуза к педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.- 519 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1983.- Т.1.- 391 с.; Т.2.- 320 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.- М.: Просвещение, 1969.- 659 с.
4. Раджабов У.А. Динамика естественно научного знания: Системно-методологический анализ.- М.: Наука, 1982.- 336 с.
5. Эйнштейн А. Физика и реальность.- М., 1965.

Успанова Р. Б., ст. преподаватель

Костанайский государственный педагогический институт

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРЕПОДАВАНИИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Интеграционные тенденции в рамках мирового сообщества, интенсивные миграционные процессы, раз-

вивающие транснациональные компании со множеством филиалов в различных государствах способствуют