

ISSN 1728-5496



Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казакский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh national pedagogical university after Abai

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Педагогика ғылымдары» сериясы
«Педагогические науки»
Series «Pedagogical sciences»
№3(59), 2018 ж.

Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh national pedagogical university after Abai

ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

BULLETIN

«Педагогика ғылымдары» сериясы
«Педагогические науки»
Series «Pedagogical sciences»
№3(59)

Алматы, 2018

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Педагогика ғылымдары» сериясы,
№3(59), 2018 ж.

Шығару жиілігі – жылына
4 нөмір.
2001 ж. бастап шығады

Бас редактор:
п.ғ.д., проф. Қ.Қ. Жампеисова

Бас редактордың орынбасары:
п.ғ.к., профессор
Ш.Ж. Колумбаева

Жауапты хатшы:
п.ғ.к., доцент
Б.А. Қиясова

Редакция алқасы:
п.ғ.д. профессор А.А. Романов
(Ресей, Рязань),
п.ғ.д., доцент Ю.Б. Дроботенко
(Ресей, Омск),
психол.ғ.к., доцент

Н.Б. Михайлова (Германия),
п.ғ.д., профессор В.П. Тарантей
(Беларусь, Гродно),
п.ғ.доктор Ибрахим Иылдырым
(Түркия),
п.ғ.д., профессор Н.Н. Хан
п.ғ.д., профессор С.А. Ұзақбаева

п.ғ.д., профессор
А.Н. Көшербаева
п.ғ.д., профессор С.Т. Иманбаева
п.ғ.д., қауымд. профессор
Г.С. Саудабаева
п.ғ.к., доцент А.Е. Берікханова
ф.ғ.к., доцент Б.Е. Букабаева

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2018

Қазақстан Республикасының мәдениет
және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10104-Ж

Басуға 25.09.2018 қол қойылды.
Таралымы 300 дана.
Көлемі 48,75 е.б.т.
Пішімі 60x84 1/8. Тапсырыс 410.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті
«Ұлағат» баспасының баспаханасында
басылды

**М А З М Ұ Н Ы
С О Д Е Р Ж А Н И Е**

**ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ МЕН ПЕДАГОГИКАНЫҢ
ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

| | |
|---|----|
| Балыкбаев Т.О., Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Конкурентоустойчивость высшего педагогического образования..... | 3 |
| Kariyev A.D. Theoretical study of macro components of students' subjectivity..... | 12 |
| Саурықова Ж.М. Пәнаралық байланысқа ғылыми көзқарастар..... | 18 |
| Shayakhmetova D.B. Scientific and methodological background in introduction of content and language integrate learning in educational process..... | 23 |
| Шкутина Л.А., Сулеева К.М., Мирза Н.В., Карманова Ж.А. Значение толерантности в различных сферах человеческой деятельности..... | 29 |
| Дүйсебекова А.М., Кәрімжан Д.С. Білім сапасын диагностикалау дайындығын қалыптастыру | 35 |
| Мусина Г.М. Педагогика теориясы мен практикасындағы кәсіптік бағдар мәселесі..... | 40 |
| Искаков Т.Б. Психологиялық, физиологиялық белседелік пен іс-әрекеттің маркетингі..... | 44 |

**ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН
КЕЙІНГІ БІЛІМ: МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ,
ДАМУ БОЛАШАҒЫ
ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И
ПЕРСПЕКТИВЫ**

| | |
|---|-----|
| Әліпбек А.З., Абдраманова Н.Ш., Оразимбетова К.Ш. Жоғары білім беру жүйесіндегі «білім беру сапасы» ұғымының педагогикалық мәні мен маңыздылығы..... | 48 |
| Рахметова Н.Б., Ажыбаева Қ.Б. Болашақ көркем еңбек пәні мұғалімдерінің шығармашылық жобалар орындау мүмкіндіктері..... | 53 |
| Ланцева Т.В. Использование эмоциональных моделей в профессиональной подготовке будущих педагогов..... | 59 |
| Каженбаева А.Е. Болашақ мамандардың субъектілігін дамытудың мәні..... | 66 |
| Kiyassova B.A. Developing professional competence as a the basis for successful and effective professional activity..... | 70 |
| Сыздықбаева А.Д., Книсарина М.М. Некоторые аспекты управленческой компетентности будущих педагогов..... | 75 |
| Демисенова Ш.С. Развитие этнокультурной компетентности будущих педагогов методом социально-психологического тренинга..... | 81 |
| Saudabayeva G.S., Aitbayeva M.A. Forming students' communicative competence as a condition of successful self-realization..... | 89 |
| Есімғалиева Т.М. Көптілді білім беруде болашақ педагогтардың тілдік мәселесі..... | 93 |
| Букабаева Б.Е., Кемелбекова З.А. Көптілді білім беру жағдайында clilді енгізудің өзектілігі..... | 97 |
| Kartabayeva A.A. Clil as a means of forming discursive component of intercultural communicative competence..... | 105 |

Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Педагогические науки»,
№3(59), 2018 г.

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2001 года.

Главный редактор:
д.п.н., проф. Жампеисова К.К.

Зам. главного редактора:
к.п.н., профессор
Колумбаева Ш.Ж.

Ответственный секретарь
к.п.н, ассоциированный профессор
Киясова Б.А.

Редакционная коллегия:
д.п.н., профессор Романов А.А.
(Россия, Рязань),
д.п.н., доцент
Дроботенко Ю.Б.
(Россия, Омск),
к.психол.н., доцент

Михайлова Н.Б. (Германия),
д.п.н., профессор Тарантей В.П.
(Беларусь, Гродно)

доктор Ибрагим Иылдырым
(Турция),

д.п.н., профессор Хан Н.Н.
д.п.н., профессор

Кошербаева А.Н.

д.п.н., профессор Иманбаева С.Т.
д.п.н., ассоц.профессор Саудабаева Г.С.

к.п.н., доцент Берикханова А.Е.
к.ф.н., доцент Букабаева Б.Е.

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2018

Зарегистрировано в Министерстве культуры
и информации
Республики Казахстан
8 мая 2009 г. №10104-Ж

Подписано в печать 25.09.2018.
Формат 60x84 1/8. Объем 48,75 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 410.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического университета им. Абая

| | |
|--|-----|
| Abdrakhimova G. Textkompetenz als wichtiger bestandteil der beruflichen kompetenz des Clil-lehrers..... | 111 |
| Нургалиева М.Е., Жуматаева Е. Жоғары білім беру орнындағы студенттердің өздік жұмысын қамтамасыз ету бойынша педагогикалық шарттарының типологиясы..... | 116 |
| Аяпова Т.Т., Айдарханова А.А., Дегтярева К.С. Самые современные технологии в преподавании естественных наук..... | 120 |
| Джарылқапова С.Е., Айдарбаева Д.К. Биологиядан білім алушыларға этноботаниканы оқыту негізінде ұлттық құндылықтарды қалыптастыру..... | 125 |
| Кударова Н.А., Нургалиева М.Е., Жуматаева Е. Студенттердің бойында көшбасшылық және интел-лектуалды әлеуеттерін қалыптастыру..... | 130 |
| Шолпанқұлова Г.К. Жоғары оқу орны жағдайында студент жастардың әлеуметтік жауапкершілігін дамытудың ерекшеліктері..... | 135 |
| Әбдіров А.М., Есекешова М.Д., Сағалиева Ж.К., Тастанбекова Н. Д. Дуальды оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдірудің педагогикалық шарттары..... | 139 |
| Бейсенова Ә.С., Алиев М.Д. Мультимедиялық технологияны оқыту үрдісінде қолдану мүмкіндіктері..... | 145 |
| Nurlybekova A.B., Polatova S.D., Shymyrbekova A.M. Multilingualism and innovative pedagogical technologies in the education of Kazakhstan..... | 149 |
| Sariyeva A.K., Abykanova B.T., Danlybaeva A.K., Tashkeyeva G.K. Pedagogical issues of studying professional english for specific purposes..... | 155 |
| Абдиганбарова У.М., Байсултанова С.Ч. Некоторые вопросы полиязычного обучения в подготовке магистрантов..... | 160 |
| Хамитова Д.С., Жагипарова Г.Б., Камзина Ә.М. Доступность высшего образования в законах Республики Казахстан..... | 164 |
| Мовкебаева З.А., Жолтаева Г.Н. Формирование образовательной среды в вузах для дистанционного обучения студентов-инвалидов..... | 169 |
| Кабдырова А.А. Современные формы и методы подготовки преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования..... | 175 |
| Балагасова С.Т., Момбек А.А. Рефлексия – ведущий механизм профессионального самосознания личностно-ориентированной позиции педагога-музыканта..... | 180 |
| Ережепов Т.Т., Сангилбаев О.С. ЖОО студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру моделін жүзеге асыру технологиясы..... | 185 |

ОРТА ЖӘНЕ ОРТАДАН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

| | |
|---|-----|
| Есентаева А.К. Некоторые особенности интеграционных процессов в профессиональном образовании..... | 194 |
| Джанабаева Р.А., Касенова С.А. Жаңартылған білім беру бағдарламасы бойынша оқушылардың коммуникативтілік құзыреттілігін дамыту..... | 199 |
| Какимова Л.Ш., Нурмуганбет Ш. Применение интерактивных методов в процессе обучения на уроках музыки..... | 203 |
| Майлыбаева Г.С. Мұғалімге қойылатын заманауи талап-кәсіби біліктілік..... | 209 |

**Abai Kazakh National Pedagogical
University**

BULLETIN

of Pedagogical sciences
№3(59), 2018 y.

Periodicity: Four issues per year
Since 2001

EDITOR-IN-CHIEF:

doctor of pedagogical sciences, professor:
K.K. Zhampeisova

Deputy editor-in-chief:

Candidate of pedagogical sciences,
professor **Sh.Zh. Kolumbayeva**

Deputy editor-in-chief

Candidate of pedagogical sciences
Kiyassova B.A.

Editorial board:

doctor of pedagogical sciences, professor
Romanov A.A. (Russia),

Academician, Doctor of pedagogical
sciences, professor **Drobotenko Y.B.**
(Russia),

psychology, of pedagogical sciences
Mihailova N.B. (Germany),

doctor of pedagogical sciences, professor
Tarantey V. P. (Belarus),

doctor **Ibrahim Idirim** (Turkey),
doctor of pedagogical sciences, professor
Han N.N.

doctor of pedagogical sciences, professor
Kosherbaeva A.N.

doctor of pedagogical sciences, professor
Imanbayeva S.T.

doctor of pedagogical sciences, Associate
professor **Saudabayeva G.S.**

Candidate of pedagogical sciences,
professor **Kolumbayeva Sh.Zh.**

Candidate of pedagogical sciences, docent
S.S.Zhumasheva

Candidate of pedagogical sciences, docent
Berikhanova A.E.

Candidate of philological sciences, docent
Bukabayeva B.E.

© **Kazakh national pedagogical university**
after Abai, 2018

The journal is registered by the
Ministry of Culture and Information RK
8 May 2009. N10107 – Ж

Signed to print 25.09.2018
Format 60x84 1/8.

Volume 48,75 – ubl.literature.
Edition 300 num. Order 410.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13.
KazNPU after Abai

Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University after Abai

| | |
|---|-----|
| Туралбаева А.Т., Асемжанова З.З. Педагог мамандардың рефлексиялық қабілеттерін арттырудың кейбір мәселелері..... | 214 |
| Кемелбекова З.А., Букабаева Б.Е., Хамзина А. Анализ типов интеракций в cлiл классе..... | 218 |
| Каримова Б.С., Жетпеисова Н.О. Фундаментальная и функциональная составляющие школьного учебника: анализ и рекомендации..... | 226 |
| Саипов А.А. Современные функции региональных учебников курса «краеведение» общеобразовательных школ..... | 233 |
| Сарқытқан Қ., Шакирова Н. Оқушылардың климаттық білімдер жүйесін қалыптастыру барысында құзыреттілікті арттырудың педагогикалық негіздері..... | 238 |
| Saudabayeva G.S., Aitbayeva M.A. To the problem of professional pedagogical competence of masters industrial training..... | 243 |
| Саудабаева Г.С. Қосымша білім беру жүйесіндегі кәсіптік бағдар жұмысының рөлі..... | 246 |
| Ахметов Т.Ә., Оспанұлы С. Шетелдік ғалымдар мен ағартушылардың Ы.Алтынсарин тұлғасына берген бағалары..... | 250 |
| Қозыбаев Е.Ш., Құлабекова Г.Қ. Бала тәрбиесі: ұлы дала елінің тәжірибесі..... | 255 |

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖӘНЕ БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Тлеубай С.Т., Жанбауова Ә.Ә. Мектепке дейінгі ұйымдарда үштілді білім беру: әдістермен нәтижелер..... | 260 |
| Жумашева Т.С. Педагогикалық артистизм бала-бақша тәрбиешісінің кәсіби шеберлігінің ажырамас бөлігі..... | 265 |
| Abilgazyeva Z.K. On the issues of teaching foreign languages at primary school using integration technology..... | 270 |
| Тулегенова Г.А. Бастауыш сыныпта рухани жаңғыру аясында оқушыларға патриоттық тәрбие беру..... | 275 |
| Ыбырайманов Қ.Т., Бекіш А.Ә. XX-ғасырдың бас кезіндегі қазақ даласындағы мұсылмандық жүйедегі бастауыш мектептер..... | 280 |

На основании решения Комитета по контролю в сфере образования и науки (приказ №433-3 ж от 26 июня 2003 г.) Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки» внесен в перечень изданий для публикации основных научных результатов диссертаций по педагогическим наукам.

Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті Алқасының (2003 жылғы 26 маусым №433-3 ж бұйрығы) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршы журналының «Педагогика ғылымдары» сериясын педагогика ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар тізбесіне енгізілгені туралы хабарлайды.

ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ МЕН ПЕДАГОГИКАНЫҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

МРНТИ 14.09. 01

Балықбаев Т.О.¹, Жампеисова К.К.², Хан Н.Н.³, Колумбаева Ш.Ж.⁴

¹ д.п.н., профессор, ректор

*Казахского национального педагогического университета им. Абая
д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики
Казахского национального педагогического университета имени Абая
²д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии*

*³Казахского национального педагогического университета имени Абая
⁴к.п.н., профессор кафедры педагогики*

*Казахского национального педагогического университета имени Абая
г. Алматы, Казахстан*

КОНКУРЕНТОУСТОЙЧИВОСТЬ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы: становление в Казахстане конкурентоспособного высшего педагогического образования (ВПО). Конкурентоспособность рассматривается (с позиций рыночных отношений) как новое качества ВПО, как его конкурентное преимущество. Основной акцент делается на раскрытии сущности конкурентоустойчивости (основной показатель конкурентоспособности ВПО) педагогического вуза. Конкурентоустойчивость рассматривается, как способность педагогического вуза создавать, развивать и сохранять конкурентные преимущества, обеспечивающие ему устойчивое положение на рынке образовательных услуг посредством подготовки конкурентоспособных педагогов.

Ключевые слова: образование, качество образования, конкурентоспособность вуза, конкурентоустойчивость вуза, конкурентное преимущество, конкурентоспособный педагог.

Т.О. Балықбаев¹, К.К. Жампеисова², Н.Н. Хан³, Ш.Ж. Колумбаева⁴

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің ректоры, п.ғ.д., профессор

*²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі,
п.ғ.д., профессор*

³Педагогика және психология кафедрасының профессоры, п.ғ.д.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

⁴п.ғ.к., педагогика кафедрасының профессоры

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМНІҢ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақалада өзекті мәселелер қарастырылады: Қазақстанда бәсекеге қабілетті жоғары педагогикалық білімнің қалыптасуы (ЖПБ). Бәсекеге қабілеттілік (нарықтық қатынастар тұрғысынан) ЖПБ-ның жаңа сапасы ретінде, оның бәсекелестік артықшылығы ретінде қарастырылады. Негізгі екпін педагогикалық ЖОО-ның бәсекеге қабілеттілігінің мәнін (ЖПБ-ның бәсекеге қабілеттілігінің негізгі көрсеткіші) ашуға жасалады. Бәсекеге қабілеттілік педагогикалық ЖОО-ның бәсекеге қабілетті педагогтарды даярлау арқылы білім беру қызметтері нарығында тұрақты жағдайды қамтамасыз ететін бәсекелестік артықшылықтарды құру, дамыту және сақтау қабілеті ретінде қарастырылады.

Түйінді сөздер: білім беру, білім беру сапасы, ЖОО-ның бәсекеге қабілеттілігі, бәсекеге қабілетті артықшылығы, бәсекеге қабілетті педагог.

Balykbayev T.O.¹, Zhampeisova K.K.², Khan N.N.³, Kolumbayeva Sh.Zh.⁴

¹D.P.S., professor, rector of the Abai Kazakh National Pedagogical University

²D.P.S., professor, head of the chair of pedagogy of the Abai Kazakh National Pedagogical University

³D.P.S., Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology

Abai Kazakh National Pedagogical University

⁴C.P.S., Professor of the Chair of Pedagogy

Abai Kazakh National Pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

COMPETITIVENESS-RESISTANCE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract

Topical issues of this article are considered: the formation of a competitive higher pedagogical education in Kazakhstan (HPE). Competitiveness is considered (from the standpoint of market relations) as a new quality HP, as its competitive advantage. The main emphasis is on disclosing the essence of competitiveness (the main indicator of the competitiveness of HPE) of a pedagogical university. The competitiveness is considered as the ability of a pedagogical university to create, develop and maintain competitive advantages that provide it with a stable position in the market of educational services through the preparation of competitive educators.

Key words: education, quality of education, university competitiveness, competitiveness of the university, competitive advantage, competitive teacher.

В современную эпоху образования стало одним из самых обширных сфер общечеловеческой деятельности. Во всем мире оно рассматривается как главный фактор социального и экономического прогресса, являясь основой общественного сознания, оно способно либо двигать либо тормозить его. Поэтому общество не может не быть заинтересованным в развитии данного феномена.

В XXI веке перед образованием, особенно высшим, стоят глобальные задачи, связанные с дальнейшей эволюцией мирового сообщества. В Казахстане, государстве, недавно вступившем на путь самостоятельного развития, увеличивается ответственность высшей школы: перед ней ставятся задачи, решение которых позволит создать процветающее демократическое общество. Именно поэтому в Посланиях Президента народу Казахстана высшее образование, педагогическое в том числе, определено как один из главных национальных приоритетов, как один из факторов (драйверов) способствующий ввести Казахстан в число 30-ти экономически и успешно развитых стран мира.

Важная роль образования проявляется в том, что оно определяет рост интеллектуального потенциала общества и в конечном итоге находит свое выражение в человеческом капитале [1].

Значимость данного тезиса, приобретает особую важность в рамках последнего Послания Президента страны народу Казахстана – «Новые возможности развития в условиях червертой промышленной революции» (от 10 января 2018 года. Седьмое направление: «Новое качество человеческого капитала. Человеческий капитал – основа модернизации»), где отмечено: основой модернизации общественного сознания должно стать развитие человеческого капитала, требующее нового качества образования [2].

С учетом сказанного выше следует отметить: сегодня, в мировом сообществе (США, Финляндия, Япония, Великобритания, Германия, Сингапур, Россия и пр.), как никогда раньше, полным ходом идет беспрецедентная по своим масштабам и направленности модернизация высшего образования.

Модернизация высшего образования – это инновационный процесс преобразования всей ее системы, нацеленной на максимальное удовлетворение образовательных потребностей обучающихся по самому широкому диапазону специальностей, уровней образования, учебных заведений и информационно-образовательных ресурсов. Основная цель – повышение качества.

В современную эпоху КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ рассматривается как важнейший показатель, определяющий долгосрочное развитие общества. Именно оно находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса – главная содержательная задача которого, состоит в сохранении и повышении ее эффективности [3].

Эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то качество, включающее в себя наряду с экономическими, социальные, познавательные, культурные аспекты образования, определяется как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результат.

Качество образования мировое сообщество рассматривает как неперенное условие установления отношения взаимного доверия между государствами, а также соотносительности, мобильности, сопоставимости и привлекательности между различными системами образования [4].

Сегодня всем известны три позиции (допущения) Всемирного банка:

1) высококачественная система образования должна быть направлена на достижение долгосрочных социальных эффектов (компетенций), отражающих не столько сегодняшние, сколько прогнозируемые потребности меняющегося общества;

2) для достижения нового качества организация образования и структура управления образованием должны сами по себе отражать основные характеристики новой экономики и общества, основанного на знаниях, – она должна быть гибкой, инновационной и способной быстро воспринимать происходящие перемены;

3) в осуществлении стратегии модернизации нужно переходить от лозунгов о политике обеспечения качества к действиям по реализации этой политики, а, следовательно, к конкретным ориентирам.

Развитие рыночных отношений создало принципиально новую ситуацию в области ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВПО): растущая глобализация, интернационализация, диверсификация, цифровизация всех аспектов жизни современного общества сопровождаются жесткой проверкой на конкурентоспособность всех национальных систем образования.

Конкурентоспособность становится новым показателем качественности и основным конкурентным преимуществом ВПО, а, следовательно, ее жизнестойкости, развитости и эффективности.

В этой связи актуальной являются позиция Президента нашего государства Н.А. Назарбаева, представленная в Программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»: сегодня не только отдельный человек, но и нация в целом имеет шанс на успех, только развивая свою конкурентоспособность [5].

С учетом данного тезиса следует отметить: важнейшей, приоритетной задачей высшего педагогического образования, как конкурентоспособного, должно стать формирование конкурентоспособного педагогического вуза, отвечающего вызовам XXI века.

В рамках вышесказанного следует отметить, конкурентоспособными являются те образовательные учреждения, которые занимают большую долю рынка образовательных услуг, эффективно функционируют в нем, поставив товары или услуги потребителю, выдерживающие конкурентную борьбу перед другими вузами, конкурентными ему на данном сегменте рынка. Соответственно, ключом к обеспечению конкурентоспособности вуза является формирование полноценной образовательной услуги [6].

Важнейшим показателем конкурентоспособного педагогического вуза является его конкурентоустойчивость. Конкурентоустойчивость вуза – это его способность создавать, развивать и сохранять конкурентные преимущества, обеспечивающие ему устойчивое рыночное положение и экономическое преимущество над конкурентами.

К конкурентным преимуществам вуза относят его динамическую и долгосрочную способность перманентно и системно противостоять процессу разрушения, поддерживая в течение определенного времени выбранный режим функционирования, характеризующийся следующими параметрами.

Первое. Превосходить соперников, постоянно совершенствуя, развивая ключевые бизнес-процессы в соответствии с разработанной стратегией, опираясь на эффективное использование имеющихся ресурсов.

Здесь важно знать: *управление производством, образовательным в том числе*, – это процесс оптимального распределения и движения ресурсов в хозяйственной организации с заранее заданной целью, по заранее разработанному плану и с непрерывным контролем результатов работы.

К основным видам ресурсов производства относятся:

- 1) трудовые или человеческие ресурсы (персонал);
- 2) материальные ресурсы (земля, здания, помещения и пр.);
- 3) финансовые ресурсы (счета в банках, наличность, ценные бумаги, кредиты, недвижимость в стоимостном выражении и т.д.);
- 4) информационные ресурсы;
- 5) временные ресурсы (распределение по времени: долгосрочное, среднесрочное, текущее планирование).

Соответственно, руководители вузов, педагогических в том числе, должны осознавать:

а) в их распоряжении находятся пять мощных рычагов управления производством, соответствующие выделенным выше пяти видам ресурсов;

б) для достижения целей предприятия (образовательные организации) необходимо их рациональное использование [7].

Вторым важным конкурентным преимуществом является – осуществление долгосрочного сотрудничества с партнерами, нацеленными, прежде всего, на наиболее приоритетные для потребителей цели – качество предоставляемых услуг;

ТРЕТЬИМ конкурентным преимуществом является – расширение ассортимента предоставляемых образовательных услуг, оптимизируя при этом цену услуг, включая систему скидок.

ЧЕТВЕРТОЕ – совершенствование материально-технического оснащения вуза, учебного и научно-методического процесса в целом.

ПЯТОЕ – улучшение инфраструктуры вуза (культурно-бытовые объекты, общежития и т.д.).

ШЕСТОЕ – формирование особых активов или знаний, обеспечивающие получение сверхприбыли в течение длительного времени.

Важнейшим условием становления конкурентоспособного высшего педагогического образования является ее инновационное развитие. Инновационная составляющая является ядром и основой конкурентоспособности любого образовательного учреждения, высшего педагогического в том числе.

Поэтому необходимо знать:

- конкурентные преимущества создаются только через инновации. При этом инновации понимаются в самом широком смысле - от новых методологий (подходов) до новых технологий и методов управления;

- инновации всех видов являются и факторами жизнеспособности и факторами конкурентоспособности образовательных структур;

- для того, чтобы оставаться конкурентоспособными образовательные системы должны поддерживать высокий темп собственной инновационной активности;

- создание конкурентных преимуществ (через инновации) и их удержание возможно только через их постоянное улучшение. Как только та или иная структура прекращает внедрение и совершенствование инноваций - конкуренты сразу же и обязательно обойдут их в своем развитии [8; 9; 10; 11; 12; 13].

Основной и «конечный продукт деятельности конкурентоспособного вуза, поставляемый на рынок труда» - конкурентоспособный педагог.

Конкурентоспособный педагог – это значимый показатель:

1) результата конкурентоспособного вуза, соответствующего динамично меняющимся потребностям работодателя;

2) качества профессиональной деятельности ППС вуза, выпускающей кафедры в частности;

3) конкурентного преимущества выпускника на стадии его трудоустройства;

4) и, соответственно, рейтинга вуза (Платонова Р.И., Адольф В.А., Шаповалов В.И. и др.).

Что же входит в конкурентные преимущества конкурентоспособного выпускника педагогического вуза?

В современной научно педагогической литературе «конкурентоспособность личности» (от лат. слова «сопсиг» – столкновение, соревнование) характеризуется наличием социально ориентированной системой способностей, свойств и качеств, определяющие ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, в профессиональной, внепрофессиональной жизне-деятельности), адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, внутренняя уверенность личности в себе, гармония с собой и окружающим миром [14].

Если обратиться в дефиниции конкурентоспособности выпускника педагогического профиля, то можно отметить: конкурентоспособный специалист педагогического профиля – это субъект профессиональной деятельности, реализующий свой личностный и педагогический потенциал в условиях насыщенного рынка труда и удовлетворяющий быстро изменяющиеся потребности общества, работодателей в частности, готовый к конкурентным действиям [15].

Исследование качеств конкурентоспособного молодого педагога позволило нам (на основе анализа широкого круга источников) разработать рамочную модель конкурентоспособного выпускника педагогического вуза, способного продемонстрировать потенциальному работодателю соответствующий уровень сформированности его профессиональной компетентности, основными характеристиками

которого являются высокий уровень профессиональной направленности (положительная мотивация выпускника к профессиональной деятельности в сфере образования), а также способность и готовность:

- успешно функционировать в современном социуме, демонстрируя высокие показатели в профессиональной деятельности, совершать конкурентные действия, выдерживать конкуренцию с себе подобными, превосходя их в заданных условиях;

- управлять своими преимуществами с целью достижения победы, командной в том числе, проявляя лидерские качества; брать на себя ответственность при решении возникающих проблем; обучаться на протяжении всей жизни, непрерывно обновляя свои знания, проявляя самостоятельность, творчество в постановке задач и их решении;

- критически мыслить, рефлексировать и применять свои способности для успешного функционирования в современном быстроменяющемся социуме; демонстрировать высокие показатели в профессиональной деятельности, прогнозируя результаты своей деятельности и соответственно моделируя воспитательно-образовательный процесс;

- применять современные образовательные, информационно-коммуникационные, смарт- и стем технологии, цифровые в том числе, при воспитании и обучении подрастающего поколения;

- генерировать новые идеи, принимать независимые и продуманные решения в стандартных и нестандартных ситуациях; аргументировать и отстаивать свою точку зрения, доказывать истинность своих суждений, представлять разумные и обоснованные аргументы, демонстрировать логические суждения; распределять ресурсы для реализации поставленных целей, совмещать при необходимости управленческие и исполнительские функции, выявлять возникающие в профессиональной деятельности проблемы, идентифицировать, выделять их основные характеристики, осуществлять поиск адекватных средств их решения, нести ответственность за качество результатов труда;

- работать с информацией, собирать необходимые для решения профессиональной проблемы факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, аргументировать выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем, владеть новыми информационно-коммуникативными технологиями и иностранными языками;

- владеть конкретными навыками общения, ведения переговоров, строить межличностные отношения, понимать и принимать цели, мотивы и установки партнеров по общению, позитивному межличностному общению, проявлять терпимость к инакомыслию;

- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах; работать сообща в различных командах и ситуациях, использовать деловые и личные контакты как средство достижения своих целей, легко предотвращать, и умело выходить из конфликтных ситуаций, воспринимать мир и людей в контексте общечеловеческих ценностей;

- проявлять способность к самообучению и саморазвитию на протяжении всей жизни, самостоятельно приобретать необходимые знания из различных источников, критически их осмысливать, умело применять на практике для разрешения возникающих проблем;

- к рефлексии, осознавать и освобождаться от стереотипов непродуктивного личностного опыта и деятельности путем их переосмысления, выдвижения инновационных подходов, ведущих к разрешению проблем, адекватно и критически оценивать эффективность или неэффективность своих действий и действий партнеров, осмысление создаваемого результата совместной деятельности [15; 16; 17; 18; 19; 20].

Готовим ли мы сегодня будущих педагогов к такому режиму их работы в их завтрашнем дне? Это большой вопрос...

Существующая практика современных педагогических вузов, свидетельствует о наличии ряда противоречий:

- между потребностью современного общества в конкурентоспособном педагоге и недостаточной ориентацией системы образования на развитие данного феномена у него;

- между потребностью студента быть востребованным на рынке труда и недостаточным вниманием к развитию соответствующих личностных качеств в реально существующем образовательном процессе вуза;

- между необходимостью развивать конкурентоспособную личность студента в процессе образования и недостаточной разработанностью научно обоснованных положений по организации и реализации педагогического процесса, способствующего развитию конкурентно-способной личности будущего учителя;

- между необходимостью подготовки будущих педагогов, учитывающих требования работодателей к педагогическим кадрам и недостаточной вовлеченностью педагогических вузов в данный процесс [19].

Высказанные выше основные положения о конкурентоспособности и конкурентоустойчивости высшего педагогического образования не являются праздными. Сегодня для большинства вузов Казахстана, характерна традиционная система обучения подготовки педагогических кадров.

Она, в большей своей части, ориентирована на предметно-информационный характер обучения, отстает от требований современной школы, не является востребованной работодателями. В ходе беспрецедентных изменений, происходящих в мировом образовательном пространстве, многие университеты пытаются адаптироваться и найти свое место на глобальной научно-образовательной карте, сохранив при этом старые подходы, не отвечающие вызовам времени.

Новым вызовом для традиционной системы высшего казахстанского педагогического образования становится необходимость формирования основ цифровой грамотности у будущих педагогов, а это требует цифровизации вуза и готовности его ППС работать в обозначенном режиме.

Значимость данного положения обосновывается тем, что сегодня можно констатировать факт существования нового цифрового (сетевое) поколения людей, для которых мобильный телефон, компьютер и Интернет являются такими же естественными элементами их жизненного пространства, как природа и общество. Они выросли в эпоху виртуального мира, компьютеров, цифровых технологий (более 95% молодежи в возрасте 18-24 пользуется интернетом, у 81% из них есть мобильный интернет). «Компьютер и интернет – это среда обитания современных студентов, будущих педагогов в частности. Они им нужны как вода для рыбы (**Исполнительный директор Европейской ассоциации университетов дистанционного обучения Джордж Убачс**);

Мы должны (мы обязаны) осознать: «сегодня знания перестают рождаться в традиционных вузах. Сегодня все более распространяется обучение в независимых центрах. Большую роль начинает играть неформальное и информальное обучение, когда студент сам определяет цели обучения, находит материал в открытых образовательных ресурсах, моделирует себе курс и, таким образом, получает индивидуальную специальность.

Для многих студентов сегодня общение и учеба в онлайн-социальных группах вполне компенсируют традиционные формы обучения. Соответственно, меняются требования молодых людей к процессу получения образования. Новые потребности студентов бросают вызовы университетам. «Институты теряют свою социальную роль (**Генеральный секретарь Европейской сети дистанционного и электронного обучения Андраш Сюч**) [21].

Сегодня, существующая динамика развития онлайн-обучения, характеризующаяся доступными онлайн-курсами (количество которых ежегодно удваивается), способна полностью изменить реалии дня. По некоторым оценкам, ежегодно, почти вдвое растущий онлайн-сегмент образовательных услуг, и соответственно численности его потребителей, прогнозирует к 2020 году консолидированную выручку рынка массовых открытых онлайн курсов **МООС** (Massive Open Online Course) более чем в пять раз.

Набирает темпы дистанционное обучение. Дистанционное образование олицетворяет третью глобальную революцию в развитии человечества. Данная парадигма образования базируется на современных информационных технологиях, использует современные средства коммуникаций (телевидение, видео, и аудио-средства обучения, компьютерные глобальные и локальные сети, Интернет, почту), которые позволяют максимально быстро передать любые формы информации в любую точку земного шара.

Дистанционное обучение обеспечивает индивидуальный подход, позволяет обучающемуся выстраивать индивидуальную траекторию обучения, самостоятельно выбрать удобное место, время и темп обучения, а также получить образование лицам, лишенным возможности в силу разных причин получить его традиционно (болезнь, отдаленное место жительства и т.д.). Программы дистанционного обучения ориентированы на высокий уровень самообразовательной деятельности. Представляется, что данный тип обучения может стать одной из распространенных технологий, в рамках которой осуществляется принцип образования не на всю жизнь, а через всю жизнь. Развитие современной системы дистанционного обучения отвечает тенденциям, происходящим в мировой системе образования [22].

Дополнительные направления применения цифровых технологий в образовании - развитие цифровых библиотек и цифровых кампусов, которые уже внедрены многими университетами в Америке, Европе и России актуализируют проблему качественной подготовки будущих специалистов [23].

Актуальной формой онлайн общения становятся вебинары (онлайн-семинары или веб-конференции) – мероприятия, проводимые через сеть Интернет в режиме реального времени.

Мировой рынок IT показывает, что этот тренд будет только усиливаться. Современные цифровые технологии дают новые инструменты для развития университетов и других образовательных учреждений во всем мире.

Как видим, цифровая революция - автоматизация интеллектуального труда, которая затрагивает рынок образовательных услуг, всерьез меняет требования к знаниям и компетенциям преподавателей высшей педагогической школы, требует формирования новых компетенций у будущих педагогов.

По оценкам экспертов, уже через несколько лет искусственный интеллект в образовании станет реальностью, полностью вытеснит бумажные учебники и «сломает» всю методику общеобразовательной школы, которая представляет собой принудительное освоение материала учеником. Через 5–7 лет учитель не будет знать, выполнил задачу ученик или его смартфон, который сможет решить задачу с доказательствами, написать эссе или сочинение, поэтому все те рутинные механизмы, на которых основаны 75% методик современных школ, исчезнут. Вместо этого искусственный интеллект сможет выстраивать для каждого ученика индивидуальную траекторию обучения [24].

Как отмечают российские ученые (Сидоров Г.), создание и сохранение за собой конкурентного преимущества вуза, педагогического в частности, будет определяться своевременностью внедрения новых технологий и, как следствие, готовностью к фундаментальным сдвигам в сторону образовательной системы нового поколения.

В этой связи становится правомерной точка зрения ряда ученых о том, что будущие педагоги должны быть свободны в применении цифровых технологий как для решения педагогических задач в предметной области, так и в целях воспитания. Цифровая среда должна стать для них комфортной и не вызывать отторжения.

То есть, для будущих педагогов владение на должном профессиональном уровне цифровыми технологиями при осуществлении образовательной деятельности должно стать нормой.

Какие изменения следует ожидать в контексте цифровизации университетского образования [25]:

- **цифровизация университетского образования требует внесения изменения в квалификационные требования к преподавателям университетов, ставит под вопрос их традиционные роли;**
- новые форматы совместной работы и обучения, выстроенного вокруг обучающегося, потребуют принятия студентами большей ответственности за качество своего образования;
- в рамках цифрового образования уменьшится значение профессоров как «трансляторов знания» и увеличится их значение как людей, сопровождающих индивидуальное обучение студентов;
- изменения в образовательных форматах потребуют освоения преподавателями новых специфических компетенций, связанных с цифровыми технологиями;
- в ходе цифровизации претерпевают фундаментальные изменения структура обучения и организация образовательного процесса.

Эти изменения – серьезный вызов как для выбора материала для наполнения курсов и их организации, так и для управления вузом;

- благодаря цифровизации образовательный процесс станет более прозрачным, а более глубокое понимание результатов обучения позволит улучшить качество преподавания

Цифровизация педагогического образования означает:

- техническое и программное перевооружение ... педагогических вузов;
- пересмотр профессиональных стандартов с целью расширения и уточнения обобщённых трудовых функций, внесение соответствующих изменений и дополнений, предусматривающих понимание особенностей цифровой среды;
- оладение на должном профессиональном уровне ППС вузов и будущими педагогами цифровыми технологиями;
- обновление профессиональных компетенций и требований к квалификации.

Переход педагогических вузов на цифровизацию, с целевой установкой на повышение качества подготовки будущих педагогов, не возможен без поддерживающих мероприятий, направленных на внедрение изменений в университете. Такие мероприятия могут включать [23]:

- разработку новых образовательных программ, факультативных или обязательных модулей в рамках программ обучения, направленных на повышение цифровой грамотности среди студентов;
- оказание поддержки научно-педагогическим работникам (НПР), задающим тенденции в области развития цифровых навыков и занимающихся разработкой инновационных методик преподавания;
- поощрение продвинутого использования обучающих платформ со стороны НПР, с тем чтобы обеспечить более высокие результаты учебы студентов и повысить эффективность работы университета в целом;

- оказание помощи тем НПР, которые обладают менее продвинутыми навыками использования цифровых технологий.

Сказанное является основанием для утверждения: сегодня Казахстану необходима новая парадигма конкурентоспособного высшего педагогического образования.

Основу становления новой парадигмы конкурентоспособного высшего педагогического образования должна составить его конкурентоустойчивость, основу которого составляют конкурентные преимущества, требующие:

а) перехода от предметно-информационного типа образования к креативно-развивающему образованию;

б) построения образовательного процесса педагогического вуза с учетом внесения конкурентоспособности личности будущего педагога в число ведущих целей и рассмотрение ее как личностно значимой для будущих педагогов, а для ППС вуза приоритетной задачей.

2. Для этого нужно, чтобы в педагогические вузы:

а) пришла талантливая молодежь, для которой характерны любовь к детям, высокий уровень мотивации к овладению педагогической профессией, готовность к перманентному самообразованию, самообучению, саморазвитию, свидетельствующие о наличии у нее ценностного отношения и призвания к учительской профессии;

б) пришли компетентные, креативно-мыслящие, инициативные, ответственные, успешные педагогические кадры, владеющие и овладевающие инновационными, прорывными технологиям обучения и воспитания конкурентоспособных будущих педагогов, готовые работать не только на трансляцию определенного объема знаний, но и на воспитание у них важнейших личностных качеств, востребованных современным социумом.

3. Основными условиями эффективного формирования конкурентноспособной образовательной среды вуза должны стать:

- готовность вуза работать в инновационном режиме (системное обновление содержания образовательных программ, с учетом основных тенденций (глобализации, интернационализации, диверсификации, цифровизации);

- включенность ППС в разработку инновационных проектов; использование, внедрение передовых современных прорывных технологий обучения и воспитания будущих педагогов, цифровых информационно-коммуникационных в том числе, активного использования дистанционных форм обучения, проведения вебинаров (онлайн-лекции, онлайн-семинары, веб-конференции) с целевой установкой на саморазвитие, самосовершенствование, самообразование, овладение цифровыми компетенциями и пр.;

- приоритет педагогической практики в школах с инновационным типом развития; приоритетность научно-исследовательской, проектной и социальнозначимой деятельности студентов, использование возможностей научно-исследовательской работы с целью формирования готовности будущего педагога работать в условиях инновационной деятельности школы, цифровизации в частности;

- высокий уровень финансового, материально-технического и социально-бытового обеспечения студентов; предоставление возможности обучающимся выбора образовательных траекторий профессионального становления);

- ориентация ППС на личностно-ориентированный, диалоговый, практико-ориентированный характер обучения в рамках компетентностного, креативно-развивающегося обучения и логики развертывания специально создаваемых педагогических ситуаций, активное использование инновационных педагогических технологий, информационно-коммуникационных в том числе;

- радикальное улучшение материально технической базы педагогического вуза, включение их в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети, оснащение лабораторий и кафедр современным оборудованием, приборами, материалами, что обеспечит повышение качества учебного процесса, так и поддержку вузовской науки.

Современный ППС педагогического вуза должен стать проводником в процессе перехода к новому технологическому укладу. Он должен пересмотреть подходы к обучению будущих педагогов: поставить перед собой сверхактуальную задачу - качественную подготовку будущих педагогов к деятельности в условиях цифровизации учреждений образования.

Список использованной литературы:

1. Коротков Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов / Коротков Э.М. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2007. – С.10-15.
2. Назарбаев Н.Н. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции», 10 января 2018 г. http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-a-2018-g
3. Сенашенко В., Ткач Р. Болонский процесс и качество образования // АЛМАМАТЕР, 2002, 38. – С.8-14
4. Борисова Е. Качество образования и место высшей школы в обществе /«АМ», № 11, 2003. – С.9.
5. Программная статья Н.А. Назарбаева: «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»/online.zakon.kz/Document?doc_id=...копия
6. Лаптев А.А. Конкурентоустойчивость военного вуза на российском рынке образовательных услуг // Креативная экономика. – 2014. – Том 8. – № 3. – С. 88-97.
7. Менеджмент: Учеб. Пособие для студ., учреждений сред. Проф. Образования /Е.Л.Драчева, Л.И.Юликов.5-е изд., стер. – М.: издательский центр «Академия», 2006.
8. Большая актуальная политическая энциклопедия. – М.: Эксмо. А.В. Беляков, О.А. Матвейчев; Мохначев С.А. Особенности управления конкурентоспособностью высшего учебного заведения /cyberleninka.ru/article/n/...
9. Мохначев С.А. Теоретико-методологические основы управления конкурентоустойчивостью высшего учебного заведения. Монография. – Екатеринбург, Ижевск. Изд-во: Ин-т экономики УрО РАН. 2009. – 410 с.
10. Формирование устойчивости предпринимательских структур в условиях трансформации конкурентной среды. Монография / Под. редакцией В.С. Балабанова. – М.: Издательство «Элит», 2013. – 280 с.
11. Леонтьева, Л.С., Ильин А.Б., Конотопов А.И. Пространственные инновации как ресурс социально-экономического развития // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. - 2014. - №6. – С. 204-207;
12. Леонтьева Л.С., Орлова Л.Н., Горячева Т.А. Инновационный потенциал экономических систем мезоуровня. Монография. – М.: МЭСИ, 2015. – 127 с.;
13. Долговд. И., Григорьева О.В. Конкурентоустойчивость. Основы управления конкурентоустойчивостью // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/7878>.
14. Крипан О.И. Исследование качеств конкурентоспособности молодых педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013.
15. Платонова Р.И. Формирование конкурентоспособного специалиста в системе регионального высшего педагогического образования. Автореф. Дис... д.п.н.. 13.00.08. – М.-2011.
16. Коваленко А.И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции «конкурентоспособности» в научных исследованиях // Современная конкуренция. 2013. № 6 (42). – С. 65-79.
17. Максимова Е.В. Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета: автор. дис. ...к.п.н. – Оренбург, 2005.
18. Фомин Н.В. Компетентностная модель конкурентоспособного специалиста как ориентир высшего профессионального образования, bryanskii@mail.ru
19. Сгонник Л.В., Верниенко Л.В. Проблема развития конкурентоспособности бакалавров педагогического образования // Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 588-591. – URL <https://moluch.ru/archive/137/38174>.
20. Дубина М.М., Глотова Е.Е. Изучение требований работодателей к выпускникам вузов: российский и зарубежный опыт // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1(5). – С.95-98.
21. Образование в информационном обществе /<http://www.elearning-russia.ru>.
22. Викторова Л.Г., Найденов И.Н. Дистанционное обучение в парадигмах образования / Вестник академии военных наук. - № 2(27) 2009; Алесковский В.В., Яновский В.В. Концепция дистанционного образования в вузе. Препринт СЗИУ РАНХиГС №2/4 30.09.2014. ISBN 978-5-89781-522-7.
23. Сидоров Г. Цифровой университет: применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях / itweek.ru/idea/article/detail...копия.
24. О возможной траектории развития образования в эпоху цифровой экономики metelkova.ru/posidelki/o-...копия.
25. Блоги | Тезисы о цифровом образовании news.ifmo.ru/ru/blog/53копия.

УДК 37.013
МРНТИ 14.35

A.D. Kariyev¹

*¹post-graduate student, Amur State University named after Sholom Aleichem,
Russia, Jewish Autonomous Region, Birobidzhan*

THEORETICAL STUDY OF MACRO COMPONENTS OF STUDENTS' SUBJECTIVITY

Abstract

In this article, an attempt is made to reveal the essence of the macrostructure of the student's subjectivity phenomenon. A theoretical analysis of the concepts "subject", "subjectivity", "subjectivity of the student", as well as the approaches of scientists on the issue under study are examined. The article highlights the main components, the manifestations of the student's subjectivity in order to develop a diagnostic research toolkit. The stages of the study of the essence of the concept of "subjectivity of the student" are shown. At the first stage of the research, a search, analysis and systematization of theoretical material on the investigated problem was carried out. The second stage of the study was carried out in a cluster-semantic analysis. As a result of the cluster-semantic analysis, the definition of the concepts "subject," "subjectivity," and "subjectivity of the student" were divided into simple semantic elements. A cluster analysis of the semantic elements obtained allowed the formation of two clusters- "Internal Direction for Self", "Orientation to the External World".

Key words: subject, subjectivity, subjectivity of the student, phenomenon, manifestations, macrostructure, cluster-semantic analysis.

Кариев А.Д.¹

*¹аспирант Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МАКРОКОМПОНЕНТОВ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье сделана попытка раскрыть сущность макрокомпонентов феномена субъектности студента. Проведен теоретический анализ понятий «субъект», «субъектность», «субъектность студента», а также рассмотрены подходы ученых по исследуемому вопросу. В статье выделены основные макрокомпоненты, проявления субъектности студента для того, чтобы разработать диагностический инструментарий исследования. Показаны этапы исследования сущности понятия «субъектность студента». На первом этапе исследования был осуществлен поиск, анализ и систематизация теоретического материала по исследуемой проблеме. На втором этапе исследования был проведен в кластерно-семантический анализ. В результате кластерно-семантического анализа определения понятий «субъект», «субъектность», «субъектность студента» были разделены на простые смысловые элементы. Кластерный анализ полученных смысловых элементов позволил сформировать 2 кластера- «Внутренняя направленность на себя», «Направленность на внешний мир».

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектность студента, феномен, проявления, макрокомпоненты, кластерно-семантический анализ.

А.Д. Кариев¹

*¹Шолом-Алейхем атындағы Приамурье мемлекеттік университетінің аспиранты,
Биробиджан қ., Еврей автономиялық ауданы, РФ*

СТУДЕНТТЕРДІҢ СУБЪЕКТИВТІЛІГІНІҢ МАКРОКОМПОНЕНТТЕРІН ТЕОРИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада студенттің субъективті құбылыстың макроқұрылымдық мәнін ашуға әрекет жасалынды. «Субъект», «субъективтілік», «студенттің субъективтілігі» деген ұғымдарға теориялық тұжырымдамалық талдау жасалынып, зерттеген мәселе бойынша ғалымдардың ғылыми көзқарастары қарастырылды.

Мақалада студенттік субъективті көріністерінің негізгі компоненттерін анықтау барысында, диагностикалық зерттеу әдістерін әзірлеу мақсаты көзделді. «Студенттің субъективті» тұжырымдамасының мәнін зерттеу кезеңдері көрсетілді. Зерттеудің бірінші кезеңінде, зерттеу жұмысына теориялық талдау және жүйелеу жүргізілді. Зерттеудің екінші кезеңінде кластерлік-семантикалық талдау жүргізілді. Кластерлік талдау және семантикалық ұғымдарды анықтау нәтижесінде «субъект», «субъективтілік», «студенттің субъективтілігі» деген ұғымдары қарапайым семантикалық элементтерге бөлінді. Семантикалық элементтерді кластерлік талдау нәтижесінде, 2 кластер құрастыруға және қалыптастыруға мүмкіндік берді: «Өзінің ішкі дүниесіне бағдарланған» «Сыртқы ортаға бағдарланған».

Түйін сөздер: «субъект», «субъективтілік», «студенттің субъективтілігі», макроқұрылымдық құбылыстың көріністері, кластерлік-семантикалық талдау.

The professional development of future teachers must be accompanied by his personal and spiritual growth. After all, in his future teaching activity he will deal with the subjective reality of another person. Self-analysis of work experience and experience of communication with another person should serve as an incentive not only for improving professional skills, but also for self-development, which is the key to the success of future professional activity. So, along with the formation in the future teachers of the corresponding abilities, professionally significant qualities, the development of their creativity, the ability to realize the tasks and values of self-development of their personality, the creation of their own image of the world takes on special significance in contemporary studies. The message of the President of the Republic of Kazakhstan N.Nazarbayev to the people of Kazakhstan (2018) states that "the key priority of educational programs should be the development of the ability to constantly adapt to changes and assimilation of new knowledge." In connection with this, the task of forming the subjectivity of students becomes especially urgent, because the development of this quality of the individual accumulates in itself the capacity for goal-setting and reflection, responsibility, activity, freedom of choice.

The phenomenon of subjectivity is one of the most studied in all human sciences. The problem of subjectivity is the subject of philosophical, psychological, pedagogical, acmeological research. Representations about the subject were formed already in antiquity and were developed in modern philosophy (Aristotle, I. Kant, G.V.F. Hegel, K. Marx, N.N. Berdyaev, M.S. Kagan, A.M. Korshunov, V.P. Tugarinov, A.S. Arseniev, and others).

In psychological science, the problem of subjectivity is most deeply developed in the works of S.L. Rubinstein, D.N. Uznadze, B.G. Ananiev and some representatives of humanistic psychology. Now it is revealed in the research of K.A. Abulkhanova, L.I. Antsyferovoi, V.V. Belousa, A.V. Brushlinsky, L.M. Vecker, M.I. Volovikova, L.Ya. Dorfman, A.L. Zhuravleva, V.V. Znakova, K.V. Karpinsky, O.A. Konopkina, D.A. Leontieva, V.I. Morosanova, A.K. Osnitsky, V.A. Petrovsky, V.V. Selivanova, E.A. Sergienko, A.H. Slavskoy, V.I. Slobodchikova, A.S. Chernysheva, V.D. Shadrikova etc.

In pedagogy, much attention is paid to the development of means and methods for the formation of subjectivity (G.I. Aksenova, V.V. Gorshkov, M.G. Ermolaev, N.K. Sergeev, R.K. Serezhnikov, and others).

With the notion of subjectness, such characteristics of a person as activity (V.I. Sekun, V.V. Sobolnikov, etc.) are associated; sense of personal social and moral responsibility (K.A. Abulkhanova); independent, creative thinking (O.K. Tikhomirov, A.V. Shevyrev, and others); creative potential (A.A. Bodalev, A.A. Derkach, N.V. Kuzmina, L.P. Grimak, N.E. Leites, R.K. Serezhnikova, D.I. Feldstein, etc.); psychological and professional readiness (D.N. Uznadze, K.K. Platonov, M.A. Kotik, G.S. Nikiforov, V.N. Kuznetsov, V.N. Futin).

In acmeology, the subject and subjectivity problem is studied in connection with the development of personal and professional potential, professional self-awareness and professional competence, self-determination and self-realization of a person in the profession, personal and professional development (A.A. Derkach, I.N. Drozdov, A.V. Zharinov, D.M. Loguntsova, V.N. Markin, A.R. Nikiforov, A.S. Ognev, and others).

Main part

In this article, an attempt is made to disclose the macrostructure of the phenomenon of student's subjectivity, as well as to identify the main components, the manifestations of the student's subjectivity in order to develop a diagnostic research toolkit. The study of the essence of the concept of "student subjectivity" consisted of two stages.

At the first stage, a search, analysis and systematization of theoretical material on the research problem was carried out. In the course of the theoretical research, the definitions of the concept of "subjectivity", "subjectivity of the student" were analyzed. The concept of "subjectivity" is closely related to the concept of "subject". In connection with this, the concept of "subject" was also considered.

An analysis of the scientific literature shows that there is a wide variety of available definitions of the concept of "subject". The subject is understood as:

- "the individual ... as a source of knowledge and transformation of reality; a carrier of activity and carrying out a change in other people and in himself as a friend" [9, p.375];
- the individual as the source of knowledge and transformation of reality; the carrier of activity (S.Yu. Golovin [3]);
- the individual as the bearer and creator of activity (VA Petrovsky [15]);
- the carrier of the subject-practical activity and cognition, carrying out a change in other people and in itself (G.M. Kodzhaspirova [7]);
- a concrete carrier of subject-practical activity and cognition, an active carrier (N.I.Konyukhov [8]);
- "an integral characteristic that explains its active constructive principle, the ability to achieve subject-defined goals, specific human modes of existence in the form of consciousness and activity" (A.K.Osnitsky [13, p. 11]);
- integral characteristic of the personality, which ensures its activity and independence, the ability to achieve subject-defined goals, specific modes of existence in the form of consciousness and reflection, activity and communication (N.S.Trofimova [19]);
- consciously acting creature, whose self-awareness is the awareness of oneself as a being that realizes the world and changes it as an actor in the process of activity - practical and theoretical, including the subject of consciousness activity (S.L. Rubinshyan [16]);
- a person at the highest level of activity, integrity (systemic), autonomy, etc. (A.V. Brushlinsky [1]);
- the one who knows, thinks and acts (T.A. Stefanovskaya [17]);
- the creator of his life, who himself creates conditions for his development, keeps his own desires under control, overcomes deformations of his own personality (D.A. Leontiev [10, p.152]).

In general, the presented definitions show that the term "subject" is considered by scientists as a carrier of activity; one who efficiently and creatively performs a certain activity; a man endowed with the capacity for conscious self-regulation and self-development in this activity.

Further, in order to achieve the objectives of the author's research, it is necessary to consider the existing interpretations of the term "subjectivity" and "subjectivity of the student".

Pedagogical Dictionary G.M. Kodzhaspirova [7] handles subjectivity as the ability of a person to be a strategist of his activity, to set and adjust goals, to realize motives, to independently build up actions and assess their conformity with the conceived, to build plans for life.

A rather complete definition of subjectivity is given in his research by Nedosek L.A. [12, p. 9]: "Subjectivity is a qualitative and dynamic characteristic of a person integrated into modern socio-cultural realities of the dialogue of cultures, indicating the ability to act in freedom, tolerance, semantic creation and meaningfulness, to take an active stand, independently make adjustments to one's own activities, initiate and creatively create ways and conditions for the solution of the tasks set, to reflect and predict the results of activities and relationships. "

According to Derkach A.A., "subjectivity is an integrative personal quality that reflects a person's activity in setting and achieving life goals, awareness of his motives and potentials, inner freedom and creativity and ensures the processes of self-determination in choosing a life trajectory, self-transformation in a personal way - professional growth and self-realization in activities, as well as the formation of human integrity" [5, c.17].

So, we can conclude that subjectivity is an integrated quality of personality, which leads to a change in the inner self and the surrounding reality through active and independent activity.

In the psychological and pedagogical literature, there are various definitions of the student's subjectivity. Thus, S.B. Grishina understands subjectivity of the student as a complex integrated quality of personality, characterizing the activity and independence of the learner, which manifests itself in his experience [4].

Some researchers (F.G. Mukhametzyanova, R.A. Zainutdinov) consider the student's subjectivity as a human quality, in which the most important intention of the student's personality is to be a subject of activity (life activity, communication, educational and professional activity, professional path, professional activity), i.e. the desire to manifest and realize themselves as in various spaces (their own inner world, the surrounding world, educational and further professional) [11].

According to S.S. Kashlev [6, p.96], "subjectivity of the student is a state of personal and professional development, expressed in his ability to successfully adapt to the constantly changing educational, socio-cultural situation, his needs for activity, independence in organizing interaction with the teacher, productive pedagogical interaction, in the realization of their responsibility for creating the conditions for their development. "

L.G. Pak regards subjectivity as the basis for the student's socialization in the educational process of the university, which is the integrating, centralizing, coordinating "instance" of the life of the future specialist and acts as the organizing beginning of his self-improvement in personal and social plans, the constructive self-

manifestation of his universal, essential forces, the value-semantic relationship to the phenomenon of education and mastering the ways of its realization [14].

The subjectivity of the student is the quality of the individual, which is expressed in the ability to solve engineering and other professionally significant tasks, in the ability to self-realization in educational and cognitive activities and creative self-development, in the ability to consciously and responsibly make informed decisions in unusual life situations, independently make adjustments, continuously improve themselves [18, p.117].

E.V. Velichko and S.A. Minyurova understand the student's personality as a subject of personal and professional development, expressed in his ability to adapt successfully to the constantly changing educational, socio-cultural situation, his need for activity, independence in organizing interaction with the teacher, productive interaction in the educational environment of the college, the student's awareness of the responsibility for creating conditions of their professional development [2, p.19].

On the whole, analysis and generalization of the results of subjectivity research allows us to highlight the essential features of this phenomenon and shows that the subjectivity of the student should be understood as: integrative personal quality, the highest form of regulation of activity and the process of personal and professional development, the prerequisite for the successful development of professional activity and continuous personal and professional self-development and self-realization of the future specialist. The definition of a student's subjectivity is formulated, according to which subjectivity is an integrative personal quality that develops and is realized in the space of educational activity due to internally determined structural and transformative activity, allowing to go beyond the context of situational stimulation of activities and actively to selectively and initiatively to implement it regulation, providing an effective solution to educational problems and personal-professional self-development.

The second stage of the study consisted in a cluster-semantic analysis. As a result of the cluster-semantic analysis, the definitions of the concepts "subject", "subjectivity", "subjectivity of the student" were divided into simple semantic elements. For example:

The following terms were singled out in the subject: autonomy, activity, independence, the actor in the process of activity, practical and theoretical, control of one's own desires, activity, communication, the individual, the integral characteristic of the personality, the source of cognition and transformation of reality, the concrete bearer of object-practical activity, thinker, the carrier of activity, the carrier of change in other people and in itself as a friend, the bearer of object-practical activity and knowledge, awareness as a creature, aware of the world and changing it, deformation of one's self, self-consciousness, consciously acting creature, specific modes of existence in the form of consciousness and reflection, the ability to achieve subject-based goals, the subject of consciousness, the creator of activity, the creator of one's life, integrity), a person at the highest level of activity.

Conclusion

Cluster analysis of the received semantic elements allowed to form 2 clusters: "Internal focus on oneself", "Orientation to the external world". Thus, theoretical research helped to distinguish two components of the subjectivity of the student, presented in Figure 1.

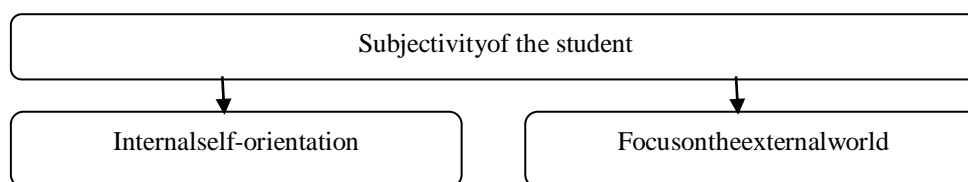


Figure 1. Components of student's subjectivity

Internal self-orientation:

- the creator of his life,
- overcoming deformations of one's own personality,
- Controlling one's own desires,
- carrying out a change in himself,
- capable of achieving subject-based goals,
- freedom of choice,
- internal freedom and creativity,
- changing oneself and surrounding reality,
- conscious self-regulation,
- awareness of motives,

- awareness of motives and potentials,
- the attitude of a person towards himself as an actor,
- semantic creation,
- value-semantic self-organization of actions,
- meaningfulness,
- conscious and purposeful transformation of oneself,
- responsibility for creating conditions for its development,
- the desire to manifest and realize oneself,
- the desire for emotional involvement,
- Student's desire to achieve an adequate form of spirituality.
- Focus on the outside world:
- Activity, ability to be an active strategist of their educational activities,
- harmonious relations with others,
- communication, initiative in activities and communication, openness to social contacts, productive pedagogical interaction, conscious self-regulation in interaction with people,
- constructive self-manifestation,
- Continuous self-improvement, self-improvement in personal and social plans,
- cautiousness, enterprise, emancipation, reflexivity,
- Independence, independently make adjustments,
- self-awareness, the ability to conscious, independent, purposeful, self-regulating transformation of the original abilities and properties,
- Ability to self-realization in educational and cognitive activities,
- the ability to goal-setting, self-regulation and reflection,
- the ability to consciously, responsibly make informed decisions in unusual life situations,
- the ability to adapt successfully to the constantly changing educational, sociocultural situation,
- creative self-development,
- successful adaptation to new learning conditions,
- activity, activity of a person in setting and achieving life goals,
- setting and adjusting the goal,
- Initiative and creative creation of ways and conditions in the solution of assigned tasks,
- building a life plan,
- Self-determination in the choice of a life trajectory,
- initiative, responsibility, tolerance, consciousness,
- Reflect and predict results,
- self-transformation in personal and professional growth,
- Self-realization in activities,
- self-introduction of adjustments in their activities,
- independent alignment of actions and assessment of their conformity to the conceived,
- Ability to act in freedom,
- Ability to self-development,
- Ability to target and reflect,
- the ability of a person to be a strategist of his or her activities,
- the formation of the integrity of man,
- creating conditions for its development,
- the source of knowledge and transformation of reality,
- creator of activity,
- a consciously acting creature,
- the subject of activity, an active creative start,
- the carrier of subject-practical activity and cognition,
- specific human modes of existence in the form of consciousness and reflection, activity and communication.

In turn, the components of the student's subjectivity have their components. A detailed study of the macrostructure of each of the components of the subject's subject will become the next stage of the study.

Proceeding from the foregoing, the subjectivity of the student is understood as a system of value-semantic relations of the future teacher to a creative social and cultural environment, to himself and his activities.

In our study, we adhere to the thesis that the most important function of vocational education is to stimulate the student's self-improvement and self-transformation in order to meet the challenges of the increasingly complex creative socio-cultural educational practice, when the student acts as a self-organizing subject of life activity at all stages of vocational training.

The leading factors in the formation of the student's subjectivity are reflection as a reflection of his professional activity, self-esteem as the formulation of professional meanings in values and self-awareness as an ability to arbitrariness of professional activity and behavior.

References:

1. Brushlinsky A.V. *Problems in the psychology of the subject*. -M.: Institute of Psychology RAS, 1994. - 109 p.
2. Velichko E.V., Minyurova S.A. *Subjectivity as a system-forming factor and resource of professional competence of college students // Pedagogical education in Russia*. -2015.- 2. – P. 17-22.
3. Golovin S.Yu. *Dictionary of practical psychologist*. - Minsk, 1998. - 880s.
4. Grishina S.B. *Formation of subjectivity of students at the initial stage of vocational training (for example, learning a foreign language): the author's abstract. dis. ... cand.ped. Sciences: 13.00.08*. -Volgograd, 2005. – 26 pp.
5. Derkach A.A. *Professional subjectivity as a psychological-acmeological phenomenon // Akmeologiya*. - 2015. - No. 4 (56). – P. 9-19.
6. Kashlev S.S. *Pedagogical conditions for the development of the student's subjectivity in the pedagogical process of the university // Proceedings of the second republican scientific and practical conference "University Education: From Effective Teaching to Effective Education" (Minsk, March 1-3, 2001)*. Belarusian State University. Center for the Development of Education. – Minsk: Propylaea, 2002. – P. 95-102.
7. Kozhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogical dictionary: For stud. supreme. and av. training institutions*. M.: Publishing Center "Academy", 2003. - 176 p.
8. Konyukhov N.I. *Dictionary-reference book on psychology*. – M., 1996. – 160 p.
9. *Brief psychological dictionary / Ed.-Comp. L.A. Karpenko; Under common. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky*. - 2 ed., Ext., Rev. and additional. - Rostov n / D: publishing house "Phoenix", 1999. – 512 p.
10. Leontyev D.A. *What gives the psychology of the concept of the subject: subjectivity as a measure of personality // Epistemology and philosophy of science*. – 2010.- 3 (25). – P.136-153.
11. Mukhametzyanova F.G., Zainutdinov R.A. *Subjectivity of the student as a condition for the preparation of a competent teacher-psychologist in a non-state institution // Kazan Pedagogical Journal*. - 2007.-13.-P. 49-57.
12. Nedoseka L.A. *Development of subjectivity of students in the process of teaching a foreign language: the author's abstract. dis. ... cand.ped. Sciences: 13.00.08*. - Rostov-naDonu, 2005. – 22 p.
13. Osnitsky A.K. *Problems of research of subject activity / A.K. Osnitsky // Questions of psychology*. – 1996. - No. 1. – P.5-19
14. Pak L.G. *Subjectivity as a basis for the student's socialization in the educational process of the university // Nauka i shkola*. – 2010. -№3. – P. 94-96.
15. Petrovsky V.A. *Personality in psychology: the paradigm of subjectivity*. Rostov n / a, 1996. – 512 p.
16. Rubinshyan S.L. *Fundamentals of General Psychology*. - St. Petersburg: Peter, 1998. – 596 p.
17. Stefanovskaya T.A. *Pedagogy: science and art. Lecture course*. - M., 1998. – 368 p.
18. Strukova S.V. *Pedagogical conditions for the formation of students' subjectivity in physics and mathematics in the educational process of the university // Vestnik Voronezh State University*. – 2013. – №1. – P. 117-120.
19. Trofimova N.S. *The development of personal subjectivity as a factor in the socio-psychological adaptation of college students to the new learning conditions: the author's abstract. dis. ... cand.psychol. Sciences: 19.00.07*. - Ekaterinburg, 2015. – 24 p.

ӘОЖ: 372.1.31
МРНТИ: 14.07.07

Ж.М. Саурықова¹

*¹6D010200 – «Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдітемесі» мамандығының
3 курс PhD докторанты. I.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті.
Талдықорған қ., Қазақстан*

ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСҚА ҒЫЛЫМИ КӨЗҚАРАСТАР

Аңдатпа

Бұл мақалада автор, педагогикалық үдерісте орын алатын пәнаралық байланыстың педагогика ғылымында қаралу, зерттелу мәселелеріне және осы бағытта үлес қосқан ғалым-педагогтардың қорытынды ой-пікірлеріне талдау жасай отырып, бір бағыттық жүйе де қарастырып өткен. Пәнаралық байланысқа қатысты мәселеге педагогика ғылымынан өзге ғылымдардың да қатысы бар екендігіне, Отандық және жақын, алыс шетелдік ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған тұжырымдамалық ғылыми ой-пікірлеріне тоқтала отырып, олардың мән мағынасын ашып береді. Пәнаралық байланыстың педагогикалық барыстарды қолданылуы оқушы тұлғасын қалыптастыру мен дамытуға бағытталған педагогикалық әрекеттер түрінде мәні ашылып, оны жүзеге асырудың жолдары мен мүмкіндіктері жайында өзіндік тұжырымдар жасайды. Сондай-ақ, қазіргі жаңартылған білім беру мазмұнында пәнаралық байланысты педагогикалық үдерістерде пайдалану мен ендірудегі өзіндік ерекшеліктері, амал-тәсілдері жайында өзіндік ой-пікірлерін береді.

Түйін сөздер: педагогика ғылымы, пәнаралық байланыс, білім беру, оқыту, оқу әрекеті, таным, қызығушылық, амал-тәсіл, дүниетаным.

Саурықова Ж.М.¹

*¹докторант 3 курса специальности 6D010200 – «Педагогика и методика начального обучения».
Жетысуского государственного университета им. И.Жансугурова*

НАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ ПО ПРОБЛЕМЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ СВЯЗИ

Аннотация

В этой статье автор рассматривает одностороннюю систему и междисциплинарную коммуникацию в педагогическом процессе, анализируя педагогическую науку и анализируя выводы исследователей преподавателей в этой области. Тема междисциплинарного общения – это понимание значимости других научных наук, а также их концептуальных научных взглядов на работу отечественных и зарубежных ученых.

Использование педагогической междисциплинарной коммуникации в форме педагогических действий, направленных на формирование и развитие ученика, создает собственные выводы о путях и возможностях его реализации. Автор также дает оригинальные отзывы об особенностях и подходах использования и внедрения в междисциплинарные педагогические процессы в содержании современного образования.

Ключевые слова: Педагогическая наука, междисциплинарная коммуникация, образование, преподавание, учебная деятельность, познание, интерес, отношение, мировоззрение.

Zh.Saurykova¹

*¹6D010200 –3-year doctorate of the specialty - "Pedagogy and methodology of primary education".
Faculty of pedagogy and psychology. Of Zhetysu State University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Kazakhstan*

Abstract

In this article the author having analyzed the problems of studying, consideration in pedagogical science of intersubject connections, occurring in the pedagogical process, and final opinions of scientists-teachers, who contributed in this direction, considered the one-time system. Researcher reveals their vitality carefully examining the fact that the problem of interdisciplinary communication deals with other science, except pedagogical science, the works of domestic and near and far abroad scientist's opinions. The use of pedagogical processes of interdisciplinary

communication is revealed in the form of pedagogical activity aimed at the formation and development of the student's personality, creates its own conclusions about the ways and possibilities of its implementation. In addition, in the modern updated content of education, in the process of implementation and use of interdisciplinary connections in pedagogical processes, they give their opinion about their own approaches, ways of their application

Key words: Pedagogical science, interdisciplinary communication, education, teaching, learning activity, cognition, interest, attitude, worldview.

Пәнаралық байланыс және оны педагогикалық үдерісте жүзеге асыру барысындағы жұмыстардың мазмұнын да оқушы тұлғасы болмысын жетілдіру және оның ғылыми дүниетанымын қалыптастыру мен дамытуға арналған түрлі ғылымдар салсындағы теориялық білімдердің, яғни, осы мәселеге қатысты философиялық, психологиялық, педагогикалық зерттеулердегі ғалымдардың ой-пікірлері, идеялары мен тұжырымдарының мән-мағынасын аша отырып, бүгінгі білім беру жағдайында пәнаралық байланысты қандай және қай бағытта, қалай ұйымдастыру керек деген жүйеде талдап, мазмұнын ашып саралау қажеттігі туындап отыр. Оқу-тәрбие барыстарда ендірілген пәнаралық байланыстар негізінде оқушылардың танымдық өрісінің кең жеке тұлға болып қалыптасуы мен дамуына негіз болатын педагогикалық әрекеттердің мазмұны мен мәні қарастырылып, зерттеу және оның мүмкіндіктерін ашу, ұйымдастырудың жолдары, әдіс-тәсілдері анықталып, қазіргі жағдайда жаңаша көзқараспен келе отырып сипаттау басты мәселелердің бірі болып отыр.

Біздің қарастырып отырған «пәнаралық байланыс» мәселесіне бару үшін оның өмір мен байланысы неде және әлемді танудағы ғылымилығына яғни, философиялық түсінік тұрғысына жалпы негізде мән беріп қарайық. Адам баласы сананың ең жоғарғы деңгейіне ие болған тіршілік иесі. Адам өзін қоршаған әлемді тануы мен меңгеруде, түрлі ой операцияларын өз бойынан өткізе отырып сол кезең мен жағдайға байланысты өзінің білім мен тәжірибесі және түсінік, танымы деңгейінен баға береді немесе іс-әрекетін жасайды. Бұндай танымдық жүйенің орын алуындағы бір қыры ол – өзін қоршаған орта мен әлемнің өзара байланыстығын тану мен олардың өздеріне тән ерекшелік заңдылықтарының болуын ескере отырып, оларды біртұтастық жүйені құрайтының және олардың бөлігі немесе бөлшегі ретінде қызмет атқаратыны ұғына білуде туындайды. Яғни, әр құбылысты танып білуге бағытталған және оның қыр-сыры мен заңдылықтарын түсіндіретін ғылымдардың пайда болуы заңдылық болса, адамның өмірді, қоршаған ортаны игеріп, білудегі танымдық жолында ғылыми білімдерді өзара байланыстыра меңгеруіде танымдық үдерістердің тұтастық жүйесіне негізделуі болып табылады. Ғылыми білімдерді беруде білім алушының немесе игерушінің жас ерекшеліктері мен танымдық болмысының деңгейіне қарай лайықты және олардың білім алу деңгейлеріне үйлесімді түрде берілуі бұл – пәнаралық байланыстыр негізінде жүзеге асатын танымдық үдеріс деп түсінуіміз керек. Қазіргі уақытта ғылымда, жеке пәндерді оқытуда қамтылған оқу материалдарының жүйесінде пәнаралық байланыс негізінде білім беру мен тәрбиенің түрлі салаларын /түрлерін/ жүзеге асыруда ұйымдастырылатын педагогикалық үдерістер кешенділігі сипатқа ие болуының қажеттілігі орын алып отыр.

Мәселен, Ж.Аймауытұлы XX ғасырдың бас кезінде-ақ, кешенді оқыту мәселесіне мән беріп төмендегідей ой-тұжырымдарын мұғалімдер қауымына ұсынған болатын: «Пәлен күнге бір тақырып алынсын, одан артық та, кем болмасын».

1. Материал тізгенде, тұрмыс пен ғылым айқасып, астасып тізілсін.

2. Жұмыстайтын материалдар даяр түрінде емес, балалар тәжірибе қылып, зерттеп, өз бетімен шешкендей, тұрмыс жұмбақ түрінде берілсін.

3. Жұмыстау негізінде баланың бұрынғы өз тәжірибесі перне қоры, мағлұматы салынсын; дәл айтқанда, балаға танымал жақын нәрседен басталсын, - деп негіздеп берген [1].

Ғалым, педагог-психологтың пайымдауынша пәнаралық байланыс белгілі бір жүйемен кешенді түрде жүзеге асырылуы қажет екендігін негізделеді. Оқу пәндері мен ондағы материалдарының мазмұндық, құрылымдық жүйесін өзара байланыстыру мен қабыстыру және олардың өзара айырмашылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып жақын немесе ортақ тақырыптар жүйесімен бағытталған білімдерді ұйымдастыру, беру қажеттілігін айта келе, пәндерді оқытудың әдістемелік жағында ескеріп, басшылыққа алынып өмірлік тәжірибемен байланысының болуын ескертеді.

Жеке пәндерді оқытуға негізделген әдістеме атаулының бәрі білімдерді толығырақ, тереңірек меңгертуге септігін тигізетін амалдардың жиынтығы болып табылса, осы амал-тәсілдер оқу материалдарының мазмұндық құрылымын өмірлік тәжірибемен және басқа да білімдер жиынтығымен ұстастыруға негізделген қызметтерді атқаруы да тиіс және соған бағылталуы керек. Бұл өз кезегінде оқушыға әлемді және қоршаған ортаның бейнесін біртұтастықта ойлай білуге, логикалық ой жүргізуге, алғы шарттардан белгілі

бір қорытындылар жасай білуге бағыттайды және үйретеді. Яғни, пәндер арасындағы байланыстылық белгілі бір алғы шарттарды тірек етеді. Сондықтан пәнаралық байланыс педагогика ғылымында білім философиясы, психологиялық, дидактикалық және жеке пәндерді оқытудың әдістемесі тұрғысынан қарастыратын күрделі мәселе.

Психология ғылым тұрғысынан пәнаралық байланыстың мазмұндық сипатын ашуда классикалық педагогиканың негізін қалаушылардың бірі – И.Ф. Гербарт ұмтылыс жасаған болатын. И.Ф. Гербарт еңбектерінде тәрбиелеудегі ауқымдылықты және білім беруде пәндердің өзара және пән ішілік күрделі байланыстар бар екендігін айта келе оларды біртұтастықта қарау қажеттілігін айтқан. Сондай-ақ, оқытудың негізгі жолдарын төмендегідей үлгіде көрсетеді:

- көрсету; - байланыстыру; - үйрету; - философиялық негіздеу;
- Сезімге әсер етуі жағынан мына үлгіде болуын айтады:
- көрнекілік; - байланыстылық; - көтеріңкілік; - қызығушылығын арттыру [2].

Классикалық педагогика көрнекті өкілдерінің бірі - И.Г. Песталоцци білім беру мен оқытуды жүзеге асыруда пәнаралық байланыстың өзіндік орны бар екендігіне мән берген және оның тәжірибелік жақтарына басымдық орын беріп, өмірлік жағдайда жүзеге асырудың маңызды, себебі оқушы алған білімін күнделікті іс-әрекетінде пайдалана білуге тиіс деген ойлары – білім беру мен оқытудағы дидактикалық заңдылықтардың бірі ретінде танып-білуге итермелейді бағыттып түсінгеніміз жөн. Себебі, ол – «Өз санаңызға пәндердің арасындағы шын мәніндегі табиғи байланысты көрсетіңіз», – деп түйіндеуі – оқу пәндерінің мазмұндық және құрылымдық жүйелерінде өзара байланыстардың болуын, әрі олар өмірлік тәжірибеде іске асыруға боларлықтай оқушының жас және жеке танымдық болмысына үйлесімді болуын басшылыққа алып отырудың негіздейді. Мәселен, бастауыш сынып оқушыларына геометриялық фигураларды таныстырып, білім беру барысында тіл пәнімен байланыстықты орнату қажет, себебі, оқушы таныған және білген геометриялық фигураларының бейнеленуі мен суреттелуін, олардың өзара ұқсастықтары мен айырмашылықтарын айтып бере отырып сөз байлықтарының қоры артады, түрлі фигураларды сыза отырып өлшем бірліктердің аталуын өз сөзімен түсіндіріп жазып отыруы бастауыштағы оқылатын пәндердің өзара байланыстарының қарапайым үлгісін көрсеткен болатын [3].

Ал, Джон Локтың пікірінше, оқушының алған білімдері құрғақ жаттандылық тұрғысында болмауы керек. Алған білімін өмірде пайдалана білуге үйретіп, дағдыландыру оқытудың басты бағыты мен мақсаты болу қажет деген ой-пікірін айта келе, ол үшін бір пәннің мазмұнындағы оқу материалдарында кездесетін деректер және оның негіздемелік үлгілері келесі бір пәнді оқытуда толықтырушы құрамалық бөліктер ретінде пайдалануы қажет екендігін алға тарта айтқан болатын. Джон Локтың пәнаралық байланыстар негіздегі ой-пікірлері И.Г. Песталоццидің пікірлерімен астасып, ұштасып жатыр. Мәселен, оқушы өзінің ана тілінен басқа шет тілін меңгеруде ауызекі сөйлеу мен тілдік қарым-қатынасты дамыту үшін, оқылатын басқа пәндердің мысалы, география және тарих пәндерінің оқу материалы бойынша оқушымен сөлесу, пікір алысу, әңгіме өткізу қажет екендігін айтады. Д.Лок өзіндік ой-түйіндеуін төмендегідей: «Шындықты табатын ақыл ғана - барлық бөліктерді жеке-жеке анық, ажырата біліп және қажеттіздерге мән бермей, бар мәліметтерге сүйене отырып өзіндік қорытынды жасап, қайткенде де оған ықпал жасайды», - деп негіздеген болатын [4].

Неміс педагогы Адольф Дистерверг білім беру барысында пәндерді жаппай араластырып оқытуды жақтамады. Себебін – әрбір пән жеке ғылымдар саласының негізіндегі білімдерді беретіндіктен олардың мазмұндық құрылымының да өзіндік ерекшеліктерінің және тәрбиелік мүмкіндіктерінің өзіне тән сипаты болатындығын алға тартып, олардың оқытылуында жеке сипатта болуын ұстанған болатын. Дегенмен, ол пәнаралық байланысты мүлде жоққа шығармады. Пәнаралық байланысқа тура келетін – ол ұқсас немесе мазмұндық құрылым жағынан жақын келетін пәндерде жүзеге асырылуы қажет деп түсіндірді. Бұндай бағытта пәнаралық байланыстың жүзеге асырылуы – дидактикалық талаптарды орындауға және жүзеге асыруға мүмкіндік береді, дидактика заңдылығының шеңберін бұзбайды деп түсіндірді [5].

Жеке пәндерді оқыту барысындағы орын алатын пәнаралық байланыстың философиялық, ғылыми және білімдік мазмұнының ерекше сипатқа ие болуы - жеке тұлғаның толық жетілуіне мүмкіндік беретін және оның танымдық дүниесі шеңберінің кеңейуіне негіз болатын педагогикалық іс-әрекет екендігін О.Вильман өз еңбегінде мазмұнын аша отырып, дәлелдеп берген. Оқу пәндерін бір-бірімен тығыз байланыста отырып оқыту – білім алушының әлемді, қоршаған ортаны танудағы ғылыми түсініктерінің кеңейуіне негіз болатындығы және бұрынға бөлек-бөлек болып көрінген құбылыстар мен заттардың таным барысында әлемнің біртұтастығын беретіндігіне ақиқатпен тануға мүмкіндік алып, олардың арасындағы байланыс заңдылықтарын түсінуге жол ашады. Бұл жеке тұлғаның танымдық болмысының өсуіне ықпал жасап, бағыт беру деген сөз [6].

Классикалық педагогканың негізін салушы Я.А. Коменский, дидактиканың заңдылықтарына сүйене отырып, оқыту мен білім беруде пәнаралық байланыстың жүзеге асырылуын мазмұндас пәндердің өзара ішкі бірлігінде жүзеге асырылуы қажет деп түсіндіреді. Оқушы жаңа білімдерің мазмұнын игеру барысында өткен және оған мазмұндас пәндердің білімдерімен ұштастығын білмесе, онда білімнің сапалығы төмендеп, құндылығы жоғала бастайды, яғни, өмірлік тәжірибе қолданылу мүмкіндігі төмендейді. Ал оқушының тыянақты білімінің болуының басты негізі – ол мазмұндас пәндердің өзара байланысында және оқушының мазмұндас жеке пәндерден алған немесе берілетін білім мазмұнына сүйенген әрі, басшылыққа алаған жағдайда ғана тиімді болмақ, мәселен, «Әр кезде және барлық жерде бір-бірімен байланыстылықты беретін нәрсені алу керек» - деп, тұжырымдайды. Сондай-ақ, пәнаралық байланысты жүзеге асыру барысында туыс, мазмұндас келетін жеке пәндердің оқу матетарларын тасмалдауға мүмкіндігі бар оқытудың тиімді тәсілдерін пайдалану оң нәтиже беретіндігіне де тоқталып өткен болатын. Жақын немесе туыс пәндердегі қамтылған оқу материалдарының мазмұнындағы деректер оқушылардың таным-түсінігінің тыянақты, берік және жедел қалыптасуына оң ықпалын тигізеді деп, дидактикалық заңдылықтар тұрғысынан негіздеген болатын [7].

Біздің қарастырып отырған пәнаралық байланысты білім берудің тарихында да қаншама ғалымдардың назарында болғандығы, өзіндік ой-тұжырымдар жасағандықтары жайында қарастыра отырып, бұл мәселені бір жақты педагогика ғылымының тарапынан қарастырып, шешу мүмкін есем екендігіне көз жеткіздік. Пәнаралық байланыс – өте күрделі және оның мәнін ашуда оған түрлі ғылымдар саласынан кешенді түрде келу қажет екендігі заңдылық болып табылады. Пәнаралық байланысқа ерекше мән беріліп, бұндай өткір мәселені шешуге философия, педагогика, психология және жеке пәндерді оқыту әдістемесі жағынан тереңірек қарастырған ғалымдардың да еңбектері баршылық.

Білім беру мен оқытуда пәнаралық байланысты білім философиясы негізінде түсіну ол- әлемдегі немесе қоршаған орта – жаратылыс дүниедегі барлық заттың, құбылыстардың бір-бірімен өзара байланыстылық заңдылығының шеңберінде болатындығы жайында тұжырымдалған білімдер жиынтығын ішкі бірлік жүйесінде бір-бірімен кіріктіре отырып игеру болып табылады. Бұл оқушының жеке тұлғалық болмысындағы тамымдық өрісінің шиыршықтылық негізінде дамуына ықпал жасап, ғылыми танымдық көзқарасының ұлғаюына себепші болып, қабілетін ояту, рухани-таным жаратылысының сапалық жаққа өсу бағытына ықпал етушы білімі күш болып табылады [8,9,10].

Қазіргі кездегі де білім берудегі күрделі мәселелердің бірі – біртұтас педагогикалық үдеріс кезіндегі сабақтарда пәнаралық байланысты жүзеге асыру. Пәнаралық байланыстың дидактикалық міндеті - білім беру мен оқыту және тәрбие беру барыстарында ғылыми танымдық бағыттағы дамытушылық орта құру арқылы оқушы тұлғасын дамыту. Жаңартылған білім беруге бағытталған бағдарламалардың мазмұнында оқушыларға ғылыми дүниетанымдықты қалыптастыру мен дамытудың айқын жақтары мен бағыттары көрсетілген. Себебі, оқушы тұлғасын қалыптастыру мен дамытудағы басты мәселе ғылыми дүниетанымға негізделуі қажет екендігі анық. Бұл жерде, пәнаралық байланыстың бастауыш білім беру кезеңінде басымдылық орынға ие болуы - оқушылардың ғылыми дүниетанымын қалыптастыру мен дамытудағы басты шарттарының бірі ретінде назарға алынуы.

Пәнаралық байланыс мәселесін шешуде, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру мен өткізудегі педагогикалық әрекеттерде қолданылатын әдістер мен тәсілдерді білім мазмұнының ерекшелік сипатын басшылыққа ала отырып іздестіруді, пайдалануды талап етеді. Пәнаралық байланыстарды жүзеге асырудың объективті және субъективті екі жағын бөліп көрсетуге болады. Объективті жағы оқыту мазмұнын анықтау кезінде көрініс табады және оқу жоспарларын, бағдарламаларын, оқу құралдарын, дидактикалық материалдар мен әдістемелік құралдырды және т.б. дайындау кезінде ескерілсе, субъективті жағы тікелей білім беру мен оқыту барысында көрініс табады, яғни педагогикалық үдерісте – мұғалімнің тасымалдаушылық әрекетінде оқушыларға қатысты пәнаралық байланысты жүзеге асырудың негізгі тәсілдері мен әдістері қарастырылады. Білім мазмұнының жаңару барысында оқушылардың игеретін дағдыларының ауқымды болуына аса мән беріліп отыр. Бұл дағдылар жалпыадамзаттық және этномәдени құндылықтарға негізделі отырып, оқушыларға білім алу мен оқудағы және өмірдегі өзекті мәселелерді шешуіне мүмкіндік береді. Жаңартылған білім мазмұны жағдайындағы мектептің ерекшелігі – оқудағы жетістіктер нәтижелі сипатқа ие, ал оқу үдерісі оқушылардың әрбір сабақта білімді «табудағы» белсенді қызметімен сипатталады. Бұл жағдайларда оқушы – таным субъектісі, ал мұғалім оқушылардың танымдық әрекетінің ұйымдастырушысы қызметін атқарады. Әрбір оқушыны оның жас ерекшелік және жеке мүмкіндіктеріне қарамастан «тұлға» ретінде қабылдауға, әрі оның қалыптасып, дамуына жол ашу. Жаңартылған білім беру мазмұнында пәнаралық байланыс түрлерін педагог-ғалымдарымыздың, әдіскерлеріміз талапқа сай ұйымдастыра отырып жүзеге асыруға тиіс [11].

Пәнаралық байланысты педагогикалық барыстарға ендірудің бастапқы кезеңдерінде себеп-салдар, түрткі (мотив) туғызушы қызметті атқарса, оны игеру тәжірибесінде алынған білімдер танымдық белсенділіктің реттеушісіне айналып, білімдердің өзара кіріктірілуі арқасында дамытушылық функцияны атқарады. Сонымен бірге, оқыту мазмұнындағы білім мен меңгерген іскерліктері тұлғалық болмысын дамытудағы, ақиқат дүниенің біртұтас екендігін тану жөніндегі ғылыми көзқарасының қалыптасуына, игерген білімді өмірмен және тәжірибемен байланыстырудағы маңызды құралдардың бірі ретінде тани отырып, жан-жақты зерттеушілік пен талдау, сараптаушылық қызметін атқаруға негіз болады. Мұғалімнің кәсіби қызметіндегі педагогикалық үдерісті жүргізу мақсаты – оқушыларға берілетін білімнің ғылыми негіздерінің бірлігін сақтай отырып, пәнаралық байланысты сапалы құрастыра отырып ұйымдастыру және өткізу. Пәнаралық байланыс кезінде оқушылардың ойының тиянақталуына, ғылыми-танымдық атаулық ұғымдарды меңгеруге, есте сақтау мүмкіндіктерін арттыруға жағдай жасалады. Бастауыш сыныптардағы оқушылардың шығармашылық тұлғасын, ғылыми дүниетанымын қалыптастыру мен дамытуда білім мазмұнын меңгеруде оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін іздестіру, оңтайлы пайдалану жолдары пәнаралық байланыстың мүмкіндігін күшейтуге ықпал жасайды.

Бұл бағыттағы жұмыстарды жүзеге асыру: пән бойынша оқулықтарды, оқу құралдарын жазу кезінде; оқу жоспарларын және бағдарламаларды даярлауда; жеке әдістемелерді және ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді жазуда; берілетін оқу материалдарының туыстығы немесе жақындығы, оқу материалдарының кіріктірілуі барысында уақыт мөлшерінің сай келуі; жекелеген пәндердегі оқу материалын фактілік, ұғымдық, теориялық ақпараттық мәні; оқу пәндеріндегі білімдер мен іс-әрекет түрлері; мазмұндық ақпараттық, операциялық іс-әрекеттік, ұйымдастыру-әдістемелік сипатына тән талдап қорытындыланған түрі бойынша жүзеге асырылуын талап ету – дидактикалық заңдылықты басшылыққа алу және сақтау болып табылады [11].

Ғылымдардың интеграциялануы негізінде пәнаралық байланыстың көріністері «қарапайым, фрагменттік, жиі құрастырылған» түрлері орын алады. Бұл түрлі пәндердің арасындағы байланыспен білімдердің өзара ықпалдасып, кіріктірілулері қатынасын анықтап, олардың өзара сіңісу мағынасының жаңа сапалық деңгейдегі көрсеткішін білдіреді. Пәнаралық байланыстағы білімдердің «қарапайым, фрагменттік, жиі құрастырылған» түрлерінің орын алуы - жаңа білімнің берілуі барысында терең, көлемді сипат алумен және оқытылатын оқу материалдарының әртүрлілігінің негізіндегі топтасу бейнесін береді. Түрлі ғылым саласынан оқылатын пәндердің байланысы жеке пән ішіндегі оқу материалына енген білімдік бөлімдердің ықпалдануымен тығыз байланысты болып, тізбектегіп пен үйлесімділік, әрі бір ізділікпен бірыңғай тереңдетілген ғылыми алаңды құрайды.

Бүгінгі күндегі ғылымның дамуы мен оның салалануында оқылатын пәндердің өз ара әрекеттесіп бірін-біріне жақындаса түсуі мен бірге білімдердің де ықпалдасуына, өзара кіріктірілуіне ықпал жасап отырғандықтан, оқуды ұйымдасту формаларымен пәндерді оқыту тізбегінде де пәнаралық байланыс өзіндік ерекшеліктерімен жаңа тұрғыдағы сипатқа ие болуда.

Бүгінгі өмір талабына сай қажеттілікті өтеудегі мұғалім мамандарын даярлау ісіндегі жаңа бағыттылықты ескерсек онда түрлі ғылым негіздерінен ауқымды әрі топтастырылған білім беруде ұйымдастыру барысында түрлі оқу пәндерінің өзара байланысын айқындау шарт және ол білім беру мен оқыту талаптарының бірі болып отыр.

Қорытындылай келе, пәнаралық байланыс мәселесінің күн тәртібінен орын алуы дүниенің бірлігін бейнелейтін ғылыми білімдер мен сенімдер жүйесін қалыптастыру міндеттерінің шартынан туындайды. Бұнда қағиданы басшылыққа алу себептерінің бірі ретінде жеке пәндерден берілетін білімдерді бір тұтастық жүйеге келтіру болып саналады. Сондай-ақ, пәнаралық байланыс негізінде оқу пәніне ортақ қағидалар ұғымдар, деректер жиынтығы түзіліп, оқу материалдарының қайталанбауын тиімді орналасуын басшылыққа алып, білімдерді тәртіпке, жүйеге келтіріп, жан-жақты ғылыми танымды қалыптастыруға қызмет жасауы және оны іске асыратын әдіс-тәсілдері арасында өзара байластар орнатуға берік ықпал жасайтын ғылыми-әдістемелік жолды шығармашылықпен іздестіріп отыруды қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Аймауытұлы Ж. «Комплексен оқыту жолдары». Алматы. Қазақ баспасы, 1929 ж. (34-35 бет). – 113 б.*
2. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений. /Под ред. А.И. Пискунова. – М., 2001.*
3. *Абрамов В.Я., И.Г. Песталоцци: Его жизнь и педагогическая деятельность. – СПб.: Типограффия и фототипия В.И. Штейна, 1893 г. – 53-59 стр.*

4. Блауг М., Локк Джон. – СПб.: Экономикс, 2008. – 352 стр.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956 г.
6. Вильма О. Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования. – М.: 1988. – 180 стр.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Педагогика, 1982. Т.1. – 656 с.
8. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. – М., 1977. – 56-78 сс.
9. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. Изд. 2-е, перераб. – Алма-Ата, 1964. – 140 с.(42-47, 72-83 сс.).
10. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение. 1987 г. (23-29, 35-62 сс.).
11. Орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында бастауыш мектепке (1-4 сыныптар) жеке пәндерге арналған оқу бағдарламалар жиынтығы. – Астана, 2014, 2015, 2016 жж. /Оқу бағдарламасын «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымы Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясымен, жоғары оқу орындарының ғалымдарымен және жалпы орта білім беретін мектептердің мұғалімдерімен бірлесіп құрастырған.

МРНТИ 14. 35. 01

D.B. Shayakhmetova¹

*¹candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Abay National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BACKGROUND IN INTRODUCTION OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATE LEARNING IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

This article is devoted to CLIL (Subject and Language Integrated Learning) – describes teaching methods, where subjects are taught in foreign languages. CLIL has two aims: the study of the subject through a foreign language, and foreign language through the subject. Most common today is the following definition: didactic methodology, which allows to form students' linguistic and communicative competences in a second language in the same educational context in which there are formation and development of general learning knowledge and skills. The article presents the stages of planning and conducting a CLIL lesson, which includes six main stages: determining the theme, planning the final tasks, determining unit objectives, specifying content, planning the process, planning evaluation. For each stage, the required set of activities and exercises is offered.

Key words: content and language integrated learning, approach, communication, content, cognition, culture, lesson planning, stages of CLIL lesson.

Д.Б. Шаяхметова¹

*¹педагогика ғылымдарының кандидаты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, филология және көптіліді білім беру институтының доценті,
Алматы қ., Қазақстан*

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНЕ ПӘН МЕН ТІЛДІ КІРІКТІРІП ОҚЫТУДЫ ЕҢГІЗУДІҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақала шет тілдерінде оқытылатын пәндерді сипаттайтын оқу методикасы CLIL-ге (Content and Language Integrated Learning) арналған. CLIL екі мақсатты, атап айтқанда, тақырыпты шет тілі арқылы және сол шет тілінде оқытылып жатқан пән арқылы үйренуді көздейді. Мақалада CLIL сабағын жоспарлау және өткізу кезеңдерінің алты негізгі кезеңдері көрсетілген. Олар: тақырыпты, қорытынды нәтижелерді және мақсаттарды анықтау, мазмұнға шоғырлану, негізгі оқу үдерісі және сабақты қорытындылау. Әр кезең үшін тапсырмалар мен жаттығулардың қажетті жиынтығы ұсынылады.

Түйін сөздер: пәндік-тілдік интеграцияланған оқыту, тәсіл, қарым-қатынас, мазмұн, когниция, мәдениет, сабақты жоспарлау және CLIL сабақ кезеңдері.

Шаяхметова Д.Б.¹

¹к.пед. наук, доцент института филологии и полиязычного образования
Казахского национального педагогического университета имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВНЕДРЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация

Данная статья посвящена CLIL (Предметно-Языковое Интегрированное Обучение) – описывающая обучающие методики, где предметы преподаются на иностранных языках. CLIL преследует две цели, а именно – изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет. В статье представлены этапы планирования и проведения CLIL урока, включающего шесть основных этапов: определение темы, конечных результатов и задач, упор на содержание, основной учебный процесс и подведение итогов урока. Для каждого из этапов предлагается необходимый набор заданий и упражнений.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, подход, коммуникация, содержание, когниция, культура, планирование урока, этапы урока CLIL.

The CLIL method was used for the first time at the Jyväskylä Finnish University and also in the Netherlands in the late 90 s of the last century. The countries mentioned above emphasize project-based learning when students (from their home countries and from abroad) work in various groups for one semester. As a consequence of the co-operation they are given the opportunity to work with people of different backgrounds and with different native languages. This fact enables them to get used to a wide range of accents. The CLIL method is said to correspond with the process of being acquainted with the so-called lingua franca and uses it as a communication tool among nations in order to enable everyone to understand each other without having to learn many languages.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is the term used to describe a methodological approach to teaching foreign languages in which foreign language teaching is integrated with subject teaching. This is not a new approach in Europe; the term was first officially used in the 1990 s. The 2006 EURYDICE publication “Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe” shows that CLIL programs have started in most EU member countries and are being developed both at primary and secondary levels as part of mainstream school education or within pilot projects.

The definition of CLIL points to its basic characteristic: „the acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than language lessons themselves“ [1, p.8]. Coyle, Hood and Marsh give a more precise definition [2, p.1]: „**Content and Language Integrated Learning (CLIL)** is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time”.

So, CLIL or Content and Language Integrated Learning, has many definitions. Here are some of them:

| | |
|-------------|---|
| 2002 | An approach ... that may concern languages; intercultural knowledge, understanding and skills; preparation for internationalization and improvement of education itself. (Marsh, 2002). |
| 2006 | A meaning focused learning method ... The aim is learning subject matter together with learning a language. (Van de Craen, 2006). |
| 2007 | An ‘umbrella’ term used to talk about bilingual education situations (Gajo, 2007). |
| 2009 | An evolving educational approach to teaching and learning where subjects are taught through the medium of a nonnative language (TKT: CLIL Handbook). |

Broadly speaking, the aims of CLIL are to improve both the learners’ knowledge and skills in a subject, and their language skills in the language the subject is taught through. Language is used as the medium for learning subject content, and subject content is used as a resource for learning the language. More precise aims for CLIL are often specified in terms of Do Coyle’s ‘**four Cs**’:

- **Communication:** improving overall target language competence;
- **Content:** learning the knowledge and skills of the subject;
- **Culture:** building intercultural knowledge and understanding;
- **Cognition:** developing thinking skills [2].
- **CLIL aims to:**
 - to introduce learners to new concepts through studying the curriculum in a non-native language;
 - to improve learners' production of the language of curricular subjects;
 - to improve learners' performance in both curricular subjects and the target language;
 - to increase learners' confidence in the target language and the L1;
 - to provide materials which develop thinking skills from the start;
 - to encourage stronger links with values of community and citizenship;
 - to make the curricular subject the main focus of classroom materials.

Having dual focus in a CLIL lesson means that learning subject content and improving language competences happen simultaneously, making CLIL „neither an approach that belongs to language learning nor one that belongs to subject teaching. It is a unique approach which develops when the two teaching methodologies are merged” [3]. Ioannou-Georgiou and Pavlou argue that implementation of this approach results not only in improvement of language skills and subject knowledge, but also promotes multiculturalism, intercultural knowledge and understanding, the development of diverse learning strategies, the application of innovative teaching methods and techniques, and increases learner motivation. Moreover, content related instruction supports how the brain makes connections and how learning takes place, thus facilitating students' cognitive development [4, p.3]. These characteristics of CLIL make it potentially beneficial in promoting learning in general. Nowadays CLIL appears in many different forms and models and under different names, depending on the context in which it is being implemented. Ramirez Verdugo [3, p. 16-17] distinguishes four broad CLIL varieties which go from content oriented to language-oriented: 1. immersion, from partial to total, where some, most or all subjects are taught in a target language; 2. subject courses, where curricular subjects (like citizenship, environmental studies, design and technology) can be taught through the target language; 3. language classes based on thematic units, where lesson plans involve a topic-based approach including specific content from other curriculum subjects. Often, two terms are used to distinguish two broad varieties of CLIL: soft CLIL, which refers to contexts where topics from the curriculum are taught as part of a language course, and hard CLIL, in which almost half the curriculum is taught in the target language [5, p.6].

The planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture distinguish CLIL from other approaches, such as content-based learning or bilingual education.

According to Marsh [2] five important core features of CLIL methodology can be listed as follows (Table 1):

Table 1.

Features of CLIL Methodology

| | |
|--|--|
| | A high degree of integration should be achieved between language and content classes and among different subjects. |
| Safe and enriching learning environment | CLIL teachers should encourage students to experiment with language and content providing guided access to authentic materials and learning environments. |
| Authenticity | Connections between learning and students' lives should be provided regularly in CLIL activities as well as connections with other speakers of the CLIL language. Current materials from media or other sources should be used as often as possible. |
| Active learning | Students have a central role in CLIL lessons: their activities should be based on a peer cooperative work and they should help set content, language and learning skills outcomes. Finally, they should communicate more than the teacher who acts as a facilitator. |
| Scaffolding | One of the teacher's roles is to support students' language needs basing on their existing knowledge, repackaging information in user-friendly ways and responding to different learning styles. |
| Cooperation | A high degree of cooperation among different teachers is recommended when planning lessons, and it is often considered useful to involve parents and/or the local community. |

CLIL teachers dealing with lesson planning need to accept that planning for primary education learners is different from planning for secondary school learners. Even stronger emphasis is put on communication, active listening, fluency is preferred over accuracy with exception of pronunciation, activities are equally allotted for all

learning styles and teacher implemented physical activities such as TPR method. Planned work is always much more effective than unplanned work; therefore one of the most important things you need to do while planning is to identify your aims and objectives. You need to know what it is you expect your student achieve, what it is he/she will know or will be able to do at the end of the lesson.

CLIL practice is much more effective when coordination between the language teacher and the subject teacher takes place so a lesson plan would work much better if this coordination took place and an English language teacher could present the basic vocabulary and required language structures. In case coordination between the subject teacher and the English language teacher is not possible, some necessary language support for the students – (scaffolding) and for the subject teachers might be needed. To design a lesson plan reflecting fundamental essence of CLIL it is advised to follow the steps proposed by experts in this field. CLIL stands on two basic pillars and that of content and a language. The prime rule is that content, a topic, and a theme lead the way, as suggested by positioning the word content before the subject. The language takes a crucial role in this approach; however it only functions as a medium or tool by which the content is presented.

First of all, teaching aims or objectives and learning outcomes for both language and content should be considered. By teaching objectives we encounter information and knowledge teachers intend to teach. Objectives are described as brief, clear statements that describe the desired learning outcomes of instruction; i.e., the specific skills, values, and attitudes students should exhibit that reflect the broader goals. Learning outcomes, on the other hand identify what the learner will know and be able to do by the end of a lesson. Bentley [5] proposes learning outcomes, should be measurable and achievable at the same time, to help the teachers as well as learners to have a clear idea of what goals are to be achieved. Coyle [2, p. 4] claims that it is crucial to reflect in CLIL lesson that the content of the topic guides the language. Moreover, two important factors should be remembered as follows: teaching objectives and learning outcomes. Broadly speaking, all educational purposes can be defined in one of two ways - What it is intended that the teacher will do – a teaching objective and What it is intended that the student will have learnt, or will be able to do, as a result of a learning experience - learning outcome.

There are several important factors and considerations that must be taken into account when planning an integrated lesson: the teacher should think about content-area skills and concepts that can interrelate most effectively with the language goals, about the language competences that are needed for studying the content, about the cognitive skills necessary to perform the tasks related both to the content and the foreign language, and finally about the potential for integration of the content with language goals and cultural concepts and goals [6]. It is essential to achieve a balance of language, content and culture. As a result, the first step in planning is related to choosing the content area. The concepts may come from any of the academic subjects in the curriculum: science, mathematics, language arts, social studies, health, music, art, physical education, or civic education. The teacher has to find out which concepts lend themselves best to teaching in English. This decision can be made in cooperation with the subject teacher or the class teacher who teaches respective academic subjects to the class. The next step is choosing a theme or topic. The theme should be motivating, interesting and relevant to the learners and to the teacher. It must be connected to real-life situations and provide a context for meaningful, authentic discourse and interaction and thus facilitate the development of appropriate, useful and real-life language functions and communication modes, and connect to the target culture(s), wherever possible [6, p.4]. Moreover, the theme should take into account progression in learning, encourage the use of both higher order thinking skills (e.g. problem solving) and lower order thinking skills (e.g. remembering and understanding) [2, p.76]. These elements determine the learning outcomes in the content area.

After having decided on the content, the teacher needs to consider communication and define language learning and using. Coyle, Hood & Marsh suggest defining content-obligatory language (e.g. key words, phrases and grammar), as well as language functions needed for the discussions and performing language tasks. These elements determine the learning outcomes in the language area. It is now important to make a list of the activities that will facilitate achievement of goals and outcomes in the above two areas. The tasks should appeal to learners of different learning styles (visual, auditory, kinesthetic, or tactile, to mention the most prominent ones) and provide the context for real-life communication. A big challenge is to make activities communicative, focused on genuine exchange of information. Information gap activities are appropriate for learners as they give them a reason to think, talk, exchange information, and use language for practical reasons. Moreover, activities like games, stories, songs, rhymes, graphing activities, role-plays, dramatizations, dialogues, and presentations in pair and group work, can easily engage students in both the content and the language. Activities should provide the balance of all four skills, starting with pre-listening or pre-reading activities that prepare students for listening and reading input, and proceeding with while-listening or while-reading input activities, building listening or reading skills, and finally involving speaking and writing activities. Shin [6, p.5] argues that activities should be organized and ordered by:

- varying the task and language skills;
- choosing the activities that are the most useful to particular group of learners;
- ordering the tasks to mirror the real life application of the tasks;
- connecting one activity to the next (from receptive to productive skills);
- sequencing the content in order to recycle language and scaffold students' learning.

This stage of planning should also involve listing resources and materials. The teacher has to make sure, if there are appropriate materials available, if any adaptations or simplifications should be made, and how. If there are not sufficient materials available in English, the teacher has to provide them by searching the Internet, translating from native language or designing them alone or with students. Materials are crucial for making the new concepts and new language comprehensible. This is usually achieved with the use of contextual clues, like visuals and concrete objects (realia), supported with concrete, hands-on and activity-oriented teaching. A wide range of resources (posters, flashcards, dictionaries, visual or graphic organizers, etc.) that can be provided through ICT and the Internet, can greatly contribute to making the subject content comprehensible.

Finally, assessment should be an integral part of a CLIL lesson. Due to the fact that CLIL has a dual focus, assessment should incorporate assessment of language competences and assessment of content knowledge and thus “account for the goals and objectives of two different subjects, including knowledge, competences, skills, attitudes, and behavior, for both language and content” [7, p.115]. Therefore, assessment task should be devised to help learners to show both the content and language they have learned, with the teacher's help, if necessary. Massler suggests adapting or varying the assessment tasks, the amount of time for completing the task, and the amount of scaffolding, and using alternative assessment techniques, such as performance-based tasks, portfolios, journals, self and peer-assessment, and projects [7, p.126-127]. Effective assessment contributes to success in CLIL and to effectiveness of a CLIL lesson.

A CLIL lesson is therefore not a language lesson neither is it a subject lesson transmitted in a foreign language. The 4Cs framework developed by Coyle is the key principle for lesson planning as well as material planning. The model consists of four main components and its integrative nature “offers a sound theoretical and methodological foundation for planning CLIL lesson” [2]. For a lesson to be successful all four components should be combined. According to Coyle 4C's represents:

Content – subject with its themes and topics and “acquisition of knowledge, skills and understanding” [2]. Gondová claims that content should be interlinked with everyday life. Students consequently should learn facts not through the theoretical information but rather from practise reinforced by theory. She further recommends K-W-H-L question method: What do you know about it? What do you want to learn?; How do you want to learn it?; What have you learnt?

Communication - learning of a language is supported by communication but emphasis is put on language as a tool for communication. Accuracy does not interfere with fluency, although present [2]. Whilst rich input is a vital quality a CLIL lesson is manifested when the student is in the centre of the learning process. Lock-step mode should be reduced to minimum and student- student, student- group, group- group communication put forward. To be a witness of such communication teacher has to offer appropriate scaffolding in the form of academic vocabulary, language structures and activities practicing interaction.

Cognition - in CLIL cognition does not mean simple transfer of information from a teacher to a learner or memorizing offered knowledge. It rather involves higher order thinking skills, and encourages learners to develop personal ways of understanding.

Culture - or awareness of cultural aspects obliges learners to broaden their knowledge about other unknown cultures. To do so, Gondová recommends work with authentic materials. From a language point of view she adds that cultural differences help students to choose appropriate language in culture related situations. In a CLIL lesson, all four language skills should be combined, i.e. receptive ones: listening is a normal input activity, vital for language learning; reading, using meaningful material, is the major source of input; as well as productive ones: speaking focuses on fluency and accuracy is seen as subordinate and writing is a series of lexical activities through which grammar is recycled. CLIL lessons demonstrate integration of a language and both receptive and productive skills; emphasis on reading and listening; functionality of a language, meaningful contexts; language is approached lexically rather than grammatically and crucial focus on learners styles within planning tasks types.

Model activity **Continents and oceans**

Teaching objectives

- to identify continents and oceans.
- to find information of features of continents and oceans.
- to locate every continent and ocean in a map.
- to understand different classification of continents.

Learning outcomes

students will be able to:

- to identify continents and oceans (understand);
- to locate continents and oceans in a map (understand);
- to do a graph of continent sizes (apply);
- to use comparatives and questions sentences (apply);
- to make a conclusion about how many continents are (evaluate).

4Cs reflection

Content

- Continents and oceans.

Cognition:

- to identify continents and oceans.
- to locate continents and oceans in a map.
- to classify continents into sizes.
- to draw a graph for continents sizes.
- to complete a definition of continents.
- to read a text and answer the questions.
- to evaluate different opinions of how many continents there are.
- to write a report about continents and oceans.

Communication:

Language of learning

- Present tenses (affirmative and question sentences);
- Past tense;
- Comparatives and superlatives.
- Where, when, why, what, which, how?
- Preposition;
- Essential vocabulary.

Language for learning:

- Strategies for reading and understanding a text.
- Strategies to improve classroom talk. Describing locations.

Language through learning:

- Vocabulary Books Internet Web.

Culture:

to understand that there are different explanation of how many continents there are.

To sum up planning includes stages such as considering the students, thinking of the content, materials and activities that could go into a course of lesson. According to Tessa Woodward [8] a lesson plan will turn into a good one when the teacher assumes that “good” lies on his/her own work and not on the outside conditions. Consequently, there are no excuses such as having a large amount of students or not having the needed resources. Tessa Woodward [8] says that teachers should believe in themselves and instead of looking for obstacles think about the possibilities they may have. So, their discourse should be similar to the following: “I’ll have to create what I can, given my situation. This is my setting and my design problem and this is 12 how I’m going to set about solving it. I’m going to do the best I can and that is what I’m going to call “good”!”

A CLIL lesson poses a number of challenges for the teacher. The main drawbacks of using CLIL are related to teacher competences required to teach both the content and English and to apply appropriate pedagogical practices involving problem-solving, negotiations, discussions and classroom management. Integration of English with content teaching requires teachers to be competent in another curriculum subject and in English and in their respective pedagogies.

The lack of appropriate CLIL materials and resources can be a serious problem in preparing a CLIL lesson. Selecting and adapting content and CLIL teaching materials can be too time consuming, while the need to develop materials can become a big obstacle for planning for success.

From the language development point of view, there is in a CLIL lesson a need to simplify language, give simple and clear instructions when introducing activities and tasks, and sometimes accept students’ use of L1 to describe complex processes or define rather sophisticated concepts. Learners may be discouraged by lack of comprehension and inability to express themselves in English.

Thus, CLIL as a fusion of subject didactics opens the possibility of integrating foreign language learning with content learning with benefits like: achieving the best results in the shortest time, raising levels of proficiency; interdisciplinary teaching strengthens cognitive processing through problem solving, facilitates learning by

responding to different learning styles, enhances motivation and involvement of students by providing authenticity of purpose.

References:

1. Eurydice. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission, 2006.
2. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
3. Ioannou-Georgiou, Sophie & Pavlou, Pavlos. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education. Comenius Socrates Project*, 2010.
4. Curtain, Helena, & Dahlberg, C.A. *Languages and children: Making the match (4th ed.)*. New York: Pearson Allyn & Bacon, 2010.
5. Bentley K. *The TKT Teaching Knowledge Test Course CLIL Module*. Cambridge University Press. 2012.
6. Shin, J.K. *Developing dynamic units for EFL*. *English Teaching Forum*. 2007, 45(2), 2-9.
7. Massler. *Assessment in CLIL learning*. In Ioannou Georgiou, Sophie & Pavlou, Pavlos. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education. Comenius Socrates Project*, 2010. P.115.
8. Tessa Woodward. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

УДК 37.015.3
МРНТИ 37.037.5.

Шкутина Л.А.¹, Сулеева К.М.², Мирза Н.В.³, Карманова Ж.А.⁴

- ¹ д.п.н., профессор Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, arlarisa@yandex.ru г.Караганда, Республика Казахстан
- ² докторант Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, suleyevakm@mail.ru г.Караганда, Республика Казахстан
- ³ д.п.н., доцент Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, d61975@rambler.ru, г.Караганда, Республика Казахстан
- ⁴ д.п.н., доцент Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, karmanovazh@mail.ru г.Караганда, Республика Казахстан

ЗНАЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с современной интерпретацией толерантности в различных сферах человеческой жизнедеятельности, изучается многоаспектность явления толерантности в современном обществе. Отмечается значимость толерантности на мировом уровне, а также особая роль явления толерантности в документах различного ранга: от регионального до международного. Представлены отличия толерантности в педагогике, медицине, психологии, философии, физиологии и т.д. Помимо обоснования толерантности в различных контекстах приводится анализ толкования слова «толерантности» во многих языках мира, а также указывается значение толерантности с точки зрения психологического словаря и философской энциклопедии. Кроме того, в статье толерантность выступает как особый способ взаимоотношения и взаимодействия людей на основе диалога с иными точками зрения и позициями.

Ключевые слова: толерантность, декларация принципов толерантности, терпимость, ненасилие, адаптация, резистентность.

Л.А. Шкутина¹, К.М. Сулеева², Н.В. Мирза³, Ж.А. Карманова⁴

¹ п.э.д., профессор Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті arlarisa@yandex.ru
г. Қарағанды, Қазақстан Республикасы

² докторант Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті suleyevakm@mail.ru
г. Қарағанды, Қазақстан Республикасы

³ п.э.д., профессор Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті d61975@rambler.ru
г. Қарағанды, Қазақстан Республикасы

⁴ п.э.д., профессор Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті karmanovazh@mail.ru
г. Қарағанды, Қазақстан Республикасы

АДАМ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТҮРЛІ САЛАСЫНДАҒЫ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚТЫҢ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Мақалада адам өмірінің түрлі салаларында толеранттылықтың заманауи түсіндірілуіне қатысты мәселелер қарастырылады және қазіргі қоғамдағы толеранттылық қырларын зерттейді.

Әлемдік деңгейде толеранттылықтың маңыздылығы, сондай-ақ әртүрлі деңгейдегі құжаттарда толеранттылық айрықша рөлі атап өтілген: аймақтықтан халықаралыққа дейінгі. Педагогика, медицина, психология, философия, физиология және т.б. салаларда толеранттылықтың ерекшеліктері ұсынылған. Әртүрлі контексттерде толеранттылықты негіздеуден басқа, әлемнің көптеген тілдерінде «толеранттылық» сөзінің түсіндірілуін талдау және психологиялық сөздік пен философиялық энциклопедия тұрғысынан толеранттылықтың маңыздылығы көрсетілген.

Осыған байланысты, мақалада толеранттылықтың басқа көзқарастар мен позициялармен диалог негізінде адамдардың өзара қатынастарының және өзара іс-әрекеттерінің ерекше тәсілі болып табылады.

Түйін сөздер: толеранттылық, толеранттылық қағидаттар туралы декларация, төзімділік, зорлық-зомбылық, бейімделу, қарсылық (резистенттілік).

L.A. Shkutina¹, K.M. Suleyeva², N.V. Mirza³, Z.A. Karmanova⁴

¹ d.p.s., professor of The Karaganda state university of the name of E.A. Buketov arlarisa@yandex.ru
Karaganda, Republic of Kazakhstan

² doctoral student of the Karaganda state university of the name of E.A. Buketov suleyevakm@mail.ru
Karaganda, Republic of Kazakhstan

³ d.p.s., assistant professor of the Karaganda state university of the name of E.A. Buketov d61975@rambler.ru,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

⁴ d.p.s., assistant professor of the Karaganda state university of the name of E.A. Buketov karmanovazh@mail.ru,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

THE MEANING OF TOLERANCE IN VARIOUS SPHERES OF HUMAN ACTIVITY

Abstract

The article deals with issues related to the modern interpretation of tolerance in various spheres of human life and it also studies the multi-aspect of the tolerance phenomenon in modern society. The importance of tolerance at the world level is noted, as well as the special role of the tolerance phenomenon in documents of various ranks: from regional to international. Distinctions of tolerance are presented in pedagogy, medicine, psychology, philosophy, physiology and etc. Except of justifying tolerance in various contexts, the analysis of word interpretation of "tolerance" is given in many world's languages, and the significance of tolerance from the point of view of the psychological dictionary and the philosophical encyclopedia is indicated. In addition, in the article tolerance acts as a special way of interrelation and interaction of people on the basis of a dialogue with other points of view and positions.

Key words: tolerance, declaration of tolerance principles, toleration, non-violence, adaptation, resistance

Одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всем мире в последние десятилетия стала тема толерантности. Это обосновывается тем, что в современном обществе все чаще возникают межнациональные, межконфессиональные, религиозные конфликты, а также усиливаются напряжение и агрессия. Вопросы, связанные с решением данных проблем выносятся на открытое обсуждение среди представителей государственных властей, образования, социальных работников и представителей

различных сфер жизнедеятельности. Основные способы достижения согласия пытаются зафиксировать в виде различных официальных документов: законодательных актов, деклараций, межгосударственных и общемировых соглашений и т.д.

Вероятнее всего, более значительным является признание обществом системы ценностей, во главе которой выступают такие понятия, как консенсус, компромисс, терпимость, ненасилие, прощение, сочувствие, сопереживание, понимание и т.д. Все эти определения являются составляющими такого качества личности, как толерантность. Исходя из этого в современном мире воспитание толерантности у граждан стало одной из главных целей политики образования.

В 1995 году ЮНЕСКО была принята декларация принципов толерантности, в которой продемонстрирована необходимость укрепления духа терпимости и формирования отношения открытости, уважения и правильного понимания богатого разнообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Особая роль явления толерантности отражена в документах различного уровня: от регионального до международного (1995 год ООН объявила «годом толерантности»), также ежегодно 16 ноября по всему миру отмечается Международный день толерантности [1].

При исследовании толерантности возникают определенные трудности, т.к. в современной науке наблюдается разнообразие методологических подходов к определению сущности этого феномена, а также многоаспектность проявлений толерантности в современном обществе и недостаточность представлений об истоках толерантности/интолерантности в своем развитии.

В современном мире это понятие имеет широкую трактовку в различных языках. И в каждой из этих интерпретаций, с одной стороны, устанавливается индивидуальность культур, исторического опыта, с другой стороны, демонстрируется сущность толерантности – требование уважать права других быть такими, какие они есть; восприятие человеческого рода как единого и взаимозависимого. Слово «толерантность» во многих языках имеет очень схожее произношение, но при этом сохраняет свою особенность: 1) *tolerancia* (испанский) – метод признания отличных от своих собственных идей и мнений; 2) *tolerance* (французский) – отношение, при котором допускается, что действия других могут не совпадать с твоими собственными; 3) *tolerance* (английский) – готовность быть терпимым, снисходительным; 4) *kuan gong* (китайский) – позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным; 5) *tasamul'* (арабский) – прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим; 6) терпимость (русский) – способность терпеть что-то или кого-то, быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо, считаться с мнением других, быть снисходительным [2, с.2].

Опираясь на определение, представленное в Декларации принципов толерантности, толерантность обозначает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [2, с.2]. Это определение предусматривает терпимое отношение к другим людям, их национальности, расе, цвету кожи, языку, религии, месту проживания [2, с.2].

Но все-таки, в большинстве случаев толерантность трактуются от англ. слова «tolerance» как готовность признавать, принимать поведение, убеждения и взгляды других людей, которые имеют отличия от собственных; как сознательное принятие позиции другого, не совпадающей с своей собственной.

Анализируя научную литературу, следует отметить, что толерантность появилась в отечественной и западной науке относительно недавно, а точнее в 80-е годы XX века. Однако идеи терпимости, ненасилия и гуманности, достаточно близкие к этому понятию, просматриваются в различных философских, психологических и педагогических учениях. Многие гуманитарные науки исследуют явление толерантности. Феномен толерантности имеет междисциплинарный характер в современных научных исследованиях, т.к. проблема толерантности является междисциплинарной, понятие «толерантность» имеет широкий диапазон смысловой нагрузки.

Анализируя широкий спектр проблем, связанных с данным явлением, проблема толерантности коснулась многих социальных и научных институтов. Так, например, в исследованиях по философии данную тему освещали Н.Г. Юровских, Р.Р. Валитов, В.М. Золотухин, Е.В. Магомедова и др.; в социально-политическом направлении – И.З. Чимитова, В.В. Шалин и др.; в психолого-педагогических исследованиях – А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Д.А. Леонтьев, М.С. Мириманова и др. Обширная область использования данного понятия скрывает проблему, связанную с его трактовкой: каждое научное направление отражает определенную сторону значения данного понятия.

Стоит отметить, что на данный момент не существует единого, всеми признанного определения толерантности. Обзор современных источников по рассматриваемой проблеме показал, что понятие

толерантность интерпретируется авторами как личностное свойство, означающее принятие другого человека, взаимную помощь и доверие, признание ценности многообразия человеческой культуры (А.Г. Асмолов); критический диалог, позволяющий расширить «горизонты своего собственного опыта» (В.А. Лекторский); интуитивное восприятие единства человечества, всеобщая взаимосвязь людей и уважение прав другого (Г.У. Солдатова); настроенность человека на понимание и диалог с другими (Р.Р. Валитова); привилегия сильных и умных людей продвигаться по пути к истине через диалог и разнообразие мнений и позиций (В.А. Тишков); терпимость к инокультуре, иномыслию, иноверию (С.К. Бондырева) и др. [3].

А.Г. Асмолов (4) в своих трудах рассматривает толерантность в следующих контекстах: эволюционно-биологический, медицинский, биосоциальный, социальный, этический, политический, философский, психологический. В зависимости от контекста – эволюционно-биологического, этического, политического или психологического – толерантность наполняется своим особым специфическим смыслом.

В эволюционно-биологическом плане разработка концепции толерантности опирается на представление о «норме реакции», т.е. допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа.

Неоднозначный характер демонстрирует толерантность в этическом русле. Концепция толерантности берет свое начало из гуманистических течений, в которых особенно ярко выражена перманентная ценность разнообразных достоинств и добродетелей человека, в их числе достоинств (разнообразия признаков), отличающих людей друг от друга и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. Если разнообразие людей, культур и народов выступает, как об этом упоминали еще гуманисты итальянского Возрождения, как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость.

Толерантность в сфере политической деятельности трактуют как готовность власти допускать инакомыслие в социуме и даже в своих рядах, принимать политический плюрализм как проявление диверсификации в государстве, разрешать в рамках закона деятельность оппозиции, а также умение с достоинством принять свое поражение в политическом противоборстве.

Начало толерантности как явления заложены в образе мыслей человека, которые устанавливаются его принадлежностью в сфере религии и философии. Толерантность выступает как первоосновное качество верующего человека, которое объединяет его с Богом через общение и является неотъемлемой частью общения с другими людьми. Специфика религии и конфессиональных отношений отражается в священных текстах мировых религий (Библия, Коран, Трипитака), в которых толерантность выступает основополагающим звеном, проявляющимся в любви к ближнему, милосердии, великодушии, сострадании, долготерпении, смирении. С позиции философии, толерантность – это мировоззренческая жизненная установка «за», «против» принципов, норм, взглядов, развивающаяся по итогам этнического, духовного опыта того или иного субъекта [5].

В современной философской энциклопедии, толерантность трактуется «как качество, определяющее отношение к другому человеку как к равно достойной личности, и проявляющееся в осознанном усмирении чувства отрицания, вызванного всем тем, что означает в другом «иное». Толерантность предполагает направленность на восприятие и диалог с «другим», принятие и уважение права на различие.

Как видим, понятие толерантности, хотя и аутентифицируется с понятием терпения или терпимости, несет в себе прежде всего яркую активную установку и диалогическую сущность. Категория «терпимость толерантности» подвергалась изменениям в течение историко-культурного онтогенеза и формирования философской мысли.

Это является естественным явлением, так как с развитием социума во главу угла в межчеловеческих отношениях ставились разные взгляды и идеи. По меньшей мере, существовало четыре модели толерантности. В первом случае толерантность рассматривалась как безразличие. В такой интерпретации толерантность выступает в основном, как равнодушие к существованию разных взглядов и практик, так как последние трактуются в качестве несущественных перед лицом основных проблем, с которыми имеет дело общество. Во втором случае толерантность выступала как несбыточность взаимопонимания. Исходя из данного понимания толерантности, религиозные, метафизические взгляды, специфические ценности той или иной культуры не представляются чем-то второстепенным для деятельности индивида и для развития социума. В этом случае толерантность проявляется как уважение к другому, но при этом которого я не могу понимать и с которым не могу взаимодействовать. Толерантность как снисхождение

представляет третий подход. В данном случае интерпретирования, толерантность рассматривается как снисхождение к слабостям других, сопровождающаяся с некоторой долей презрения к ним. К примеру, я вынужден терпеть убеждения, необоснованность которых я понимаю и могу продемонстрировать, но вступать в полемику с таким человеком бессмысленно. И, заключительный, четвертый подход – осознание толерантности как углубление своего опыта и критический диалог. В данном случае толерантность рассматривается как уважение к другой точке зрения в комплексе с направленностью на взаимное преобразование позиций в итоге критического диалога.

Такая современная философская интерпретация понятия толерантности отражена в характеристике толерантности в преамбуле Устава ООН. В этом случае толерантность формулируется как проявление терпимости, необходимости жить вместе как добрые соседи, в мире друг с другом. Понятие приобретает не только эффективную, социально активную окраску, но и трактуется как условие успешной социализации (интеграции в систему общественных отношений), заключающееся в умении жить в гармонии как с собой, так и с миром людей (микро- и макросредой). В первую очередь гармония взаимоотношений подразумевает уважение субъектами друг друга. Именно такой концепцией представлено определение «толерантности» в социологии.

Для науки педагогическая толерантность несет в себе важную и заслуживающую внимания область изучения. Знаменитое выражение Уинстона Черчилля: «Учителя располагают такой властью, о которой премьер-министр не может даже и думать». Такое образное сравнение прекрасно демонстрирует смысл выдающегося значения педагога не только для человека, но и для всего общества. Воспитание толерантности с точки зрения педагогики – это направленное создание условий, требующих взаимодействия с другими, какими бы в глазах субъекта они ни были. Пространство ее содержательных характеристик представлено в опыте личности и формируется на ряде принципов:

- сотрудникам образовательного учреждения и родителям при коммуникации с детьми необходимо проявлять к ним уважение, доброжелательность и терпение;
- педагогам следует относиться к ученикам с равным уважением, ни в коем случае не выделяя одних за счет унижения других;
- оценки должны содействовать становлению обучаемого, мотивировать приобретение знаний и умений, а не быть кнутом в руках педагога;
- процесс обучения не представляется возможным без продуктивного позитивного общения, при котором закладываются нормы и правила поведения, складывается отношение к людям и к жизни.

Вместе с тем, возникающее взаимное пополнение опыта толерантности, оказывает непосредственное влияние на организацию эмоционально-интеллектуально-нравственного поля, на фоне которого происходит положительный опыт отношений и общения. В роле одних из факторов воспитания толерантности представляют: 1) просвещение – процесс, во время которого человек познает историю своей культуры, этноса, рода, семьи, осваивает этические нормы коммуникации в обществе; 2) обучение толерантности, содержащее ряд психолого-педагогических тренингов, выполняющих определенные функции: знакомство с понятиями толерантности, толерантного поведения, толерантного сознания; стимулирование собственных поисков и активности в освоении данных понятий; обучение навыкам толерантного поведения, толерантного взаимодействия.

Одним из первых понятие «толерантность» было введено в медицине английским иммунологом П.Медоваром. Он трактовал его как «снижение или полное отсутствие нормальной реакции на какое-либо лекарственное или иное вещество, вызывающее проявление в организме определенных симптомов». Исходя из этого, чтобы достигнуть необходимого эффекта лечения пациенту требовалось перманентно увеличивать дозу принимаемого лекарства. Вещества, входящие в состав того или иного лекарства, могут вызывать у человека как толерантность, так и зависимость от них. В медицине выделяют такое состояние организма как иммунологическая толерантность. Организм при таком состоянии не имеет возможности синтезировать антитела в ответ на введение определенного антигена при сохранении иммунной реактивности к другим антигенам, что имеет большое значение в трансплантологии при пересадке органов и тканей.

Кроме того, толерантность в медицине понимают как выносливость, т.е. умение без обширного ущерба для организма выдерживать боль и иные неблагоприятные факторы, а также воздействие лекарственных препаратов.

Помимо обоснования толерантности с точки зрения медицины, существует и биологическое доказательство значимой роли толерантности в жизни человеческого организма. С позиции биологии толерантность создает устойчивость организма к внешним воздействиям, проявляясь как следствие

адаптивности и резистентности организма по отношению к стрессорам, иными словами, толерантность – способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды.

В физиологии также существует понятие толерантности схожее с определением толерантности в биологии и оно связано преимущественно с понятиями гомеостаза и физиологического стресса. Гомеостаз (от греч. *homeo* – одинаковый и *stasis* – состояние, статус) в физиологии – относительное динамическое постоянство состава и свойств внутренней среды и устойчивость основных физиологических функций организма по отношению к внешним воздействиям. Физические и химические параметры с помощью приспособительных (адаптационных) механизмов определяют жизнедеятельность организма, меняются в сравнительно узких пределах, несмотря на внушительные изменения внешних условий. Устойчивость организма к внешним воздействиям также создает толерантность – она возникает как результат адаптивности и резистентности (устойчивости) организма по отношению к стрессорам.

Развитие стрессовых реакций имеет несколько стадий: последовательно сменяют друг друга фаза тревоги, фаза резистентности и фаза истощения. Вторая стадия стресса – фаза резистентности – больше всего связана с явлениями толерантности. Возникающая устойчивость (резистентность) организма создает переносимость стрессора повышенной силы, т.е. зарождается толерантное состояние к его воздействию и наступает приспособление (организм адаптируется). Толерантность как и резистентность представляют собой крайние точки обозначения одного и того же процесса.

В реализации адаптивности, а значит, и толерантности, важное значение имеет реактивность организма, т.е. ответные реакции на различные воздействия, которые называются общим адаптационным синдромом (собственно стрессом), и повышение толерантного фона. Исходя из этого, толерантность в физиологии – поведенческое выражение генетически обусловленной соответствующей возрасту структурно-функциональной адаптации.

В психологической литературе понятие толерантности имеет несколько иное смысловое значение. Изучая трактовку данного понятия с точки зрения психологии, следует заметить, что в ней толерантность обозначается неоднозначно: в первом случае, как установка либерального принятия моделей поведения, убеждений, ценностей другого; во втором случае, как умение выносить психологический стресс без значительного вреда. В этой связи в психологии толерантность изучается в двух аспектах: как отсутствие или смягчение реагирования на негативные факторы психофизиологического характера в результате уменьшения чувствительности к его воздействию и как устойчивость по отношению к социальному миру.

Исходя из вышеизложенных положений, наиболее объемным и универсальным, заостряющим внимание на индивидуально-личностных особенностях, из имеющихся на сегодняшний день психологическим определением толерантности является принадлежащее Г.У. Солдатовой: «интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервнопсихического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром» [6].

Наиболее широкий психологический смысл толерантности представлен в англо-русском психологическом словаре: приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; этническая устойчивость; предел устойчивости (выносливости) человека; устойчивость к стрессу; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям [7].

Таким образом, анализ литературы по данной проблематике позволил нам сделать следующие выводы: общим методологическим принципом изучения феномена толерантности выступает принцип гуманизма, так как толерантность не приемлет насилия, жестокости, посягательства на свободу личности; толерантность – это проявление свободоспособности человека как способности осуществлять осмысленный, ответственный и свободный выбор собственной позиции в отношении «других». Толерантность как особый способ взаимоотношения и взаимодействия людей возможна на основе диалога с иными точками зрения и позициями. Толерантность формируется на базе социокультурного опыта народа и проявляется в различных формах и границах; культура выступает в качестве аксиологической основы толерантности.

Список использованной литературы:

1. Декларация принципов толерантности Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 установок года // Вестник толерантности. – М.: МГУ, 2000.
2. Сультеев Д. Единство разных (к Международному дню толерантности) // Воспитание школьников. – 2008. – № 9. – С. 3-7.
3. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-54.
4. Асмолов А.Г. Толерантность – культура XXI века // Век толерантности. – 2004. – № 7. – С. 4-8.
5. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. URL: [http:// www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2928.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2928.pdf) (дата обращения: 02.02.2013)
6. Солдатова Г. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? // Век толерантности. – 2003. – № 6. – С. 60-78.
7. Англо-русский словарь-минимум психологических терминов для чтения текстов по специальности/ сост.: Е. В. Докучаева, Л. М. Лукина. Бишкек: КРСУ, 2015. 76 с.

МРНТИ 14.35.01

А.М. Дүйсебекова¹, Д.С. Кәрімжан²

¹А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.

²А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.

БІЛІМ САПАСЫН ДИАГНОСТИКАЛАУ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Қай уақытта болмасын, мұғалімдер балаларды тиімді оқыту жолдарын іздеуде, мұғалімдер мен оқушылардың еңбектерінің ақылға қонымды шығындарымен, тез және сапалы түрде өтетін әдістер мен технологияларды анықтау міндеттері қойылды. Көп нәрсе сыналды, мұғалімнің жүріп өткісі келмейтін айқын жолы қалған жоқ. Ең құндысы ғылыми дидактика арсеналында шоғырланған, оның практикалық міндеті мұғалімдердің бұрынғы педагогтармен әзірленген білімдерді, дағдыларды ерте менгерудің ең ұтымды тәсілдерін нұсқау, сілтеу болды.

Бұл мақалада білім беру сапасын бағалау саласында жүргізілетін диагностика мен бағалаудың әдіснамалық негіздері зерттелді. Егемен Қазақстандағы білім беру жүйесін алға шарықтатуды басқару мен болжаудың базалары ретінде білім сапасы саласында педагогикалық диагностикалық зерттеулер жүргізу жүйесін әзірлеуге жеткілікті көңіл аудармай келеді. Педагогикалық әдебиеттерді зерделеу барысында жасөспірімдердің когнитивтік белсенділігін арттыру және биология сабақтарында бұл процесті жүзеге асыру құралдарының жетілдірілмегендігі арасындағы қайшылық анықталды.

Қызметтің өзгермелі сипаты әрқашан субъектінің белсенділігіне байланысты. Дайын күйінде алған білім, әдетте, оқушыларға құбылыстарды түсіндіруге және нақты мәселелерді шешуге қиындық тудырады. Оқушылардың біліміндегі елеулі кемшіліктердің бірі - оқушылардың теориялық ұстанымдарын іс жүзінде қолдану қабілеттілігінен ажырауында көрінетін формализм.

Түйін сөздер: педагогика, мониторинг, диагностика, таным, білім сапасы.

Дүйсебекова А.М.¹, Кәрімжан Д.²

¹Международный казахско-турецкий университет им. А.Ясауи,
Республика Казахстан, г. Туркестан

²Международный казахско-турецкий университет им. А.Ясауи,
Республика Казахстан, г. Туркестан

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

Аннотация

С древних времен педагоги ищут способы наиболее эффективного обучения детей, ставятся задачи определить такие методы и технологии, чтобы оно протекало быстро и качественно, с разумными затратами сил учителей и учеников. Испробовано уже многое, не осталось ни одного более или менее очевидного пути, по которому бы не пытались идти учителя. Все самое ценное сосредоточено в арсенале научной

дидактики, практическая задача которой – указать учителям наиболее рациональные пути скорейшего приобретения знаний, умений, навыков, выработанные предшествующими поколениями учителей.

В этой статье рассматриваются методологические основы диагностики и оценки качества образования. В прогрессе системы образования Суверенного Казахстана в качестве основы управления и прогнозирования, уделяются недостаточное внимание, проведению педагогических диагностических исследований в области образования.

В ходе обзора и изучений педагогической литературы имело место противоречие между повышением познавательной активности подростков и несовершенством инструментов для реализации этого процесса на уроках биологии.

Меняющийся характер деятельности всегда зависит от активности субъекта. Знания, приобретенные в готовом виде, как правило, порождает трудности для учеников при объяснении явлений и решений конкретной проблемы. Одним из основных недостатков образования учеников является формальность, что очевидно в том, что они лишены возможности применять свои теоретические принципы.

Ключевые слова: педагогика, мониторинг, диагностика, познание, качества знаний

A.M. Duisebekova¹, D.S. Kərimzhan²

¹International Kazakh-Turkish University. A.Yasavi, Republic of Kazakhstan, Turkestan

²International Kazakh-Turkish University. A.Yasavi, Republic of Kazakhstan, Turkestan

FORMING THE READINESS OF DIAGNOSTICS OF KNOWLEDGE QUALITY

Abstract

Since ancient times, teachers have been looking for ways to most effectively educate children, the task is to define such methods and technologies so that it proceeds quickly and qualitatively, with reasonable expenses of the forces of teachers and students. Much has already been tried, there is not a single more or less obvious path by which the teacher would not try to go. All the most valuable is concentrated in the arsenal of scientific didactics, the practical task of which is to indicate to teachers the most rational ways of earliest acquisition of knowledge, skills, and skills developed by previous generations of teachers. This article examines the methodological foundations for diagnosing and evaluating the quality of education.

In the progress of the education system of Sovereign Kazakhstan as a basis for management and forecasting, insufficient attention has been paid to pedagogical diagnostic research in the field of education.

In the course of the review and studies of pedagogical literature, there was a contradiction between the increase in the cognitive activity of adolescents and the imperfection of the tools for implementing this process in biology lessons.

The changing nature of activity always depends on the activity of the subject. Knowledge acquired in ready-made form, as a rule, creates difficulties for students in explaining the phenomena and solutions of a specific problem. One of the main shortcomings in the education of students is the formality, which is evident in the fact that they are unable to apply their theoretical principles.

Keywords: pedagogy, monitoring, diagnostics, cognition, quality of knowledge

Диагностикаға байланысты проблема ғалымдардың педагогикалық зерттеулерінде кеңінен қамтылып, әрқилы аспектілерде қарастырылады: педагогтардың кәсіби сапасын арттыру, мұғалімнің инновациялық және психологиялық-педагогикалық даярлығын жетілдіру М.И. Дьяченко, Г.Қ. Нұрғалиева, К.Бұзаубақова еңбектерінде, мұғалімдердің ғылыми-әдістемелік дайындығын жетілдіру, А.Е. Әбілқасымова, Б.Б. Баймұханов, Е.Ы. Бидайбеков, К.К. Закирьянов, М.Ә. Құдайқұлов, Қ.Қ. Қабдықайыров, Е.Ө. Медеуов, Д.Рахымбек, С.Е. Шәкілікова, Б.А. Әлмұханбетов еңбектерінде; олардың педагогикалық білігін қалыптас-тыру О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель т.б. еңбектерінде айқын байқалады. Алайда қазіргі мектепте диагностикаға қатысты тікелей зерттеулер мардымсыз [1, 2].

Педагогикалық эксперимент барысында алтыншы сынып оқушыларының жеке, топтық оқыту және танымдық белсенділігін қолданудың тиімділігі биология сабақтарын оқыту кезеңінде анықталды. Алдымен жұмыстың мақсаты мен міндеттері, зерттеудің логикасы мен кезеңдері анықталды.

Бірінші кезең – біздің зерттеу тақырыбымыз бойынша философиялық, психологиялық-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерге шолу жасау, биология сабақтарында оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін ұйымдастыру теориясы мен практикасын зерттеу, іздену экспериментін енгізу.

Екінші кезең – биология сабақтарында оқушылардың жеке, топтық оқыту және танымдық белсенділігін дамыту және эксперименталды тексеру жұмыстары жүргізілді.

Үшінші кезең – педагогикалық зерттеулер мен алынған нәтижені, қалыптастыру кезінде алынған мәліметтерді талдау, жүйелеу және қорыту.

Биологиялық білім негізінде және осы мәселені шешу үшін қажетті ғылыми алғышарттардың болуы оқушылардың танымдық белсенділігін дамыту проблемасының өзектілігі ғылыми-зерттеу тақырыбын таңдауға алып келді.

Оқушының алдағы әс-әрекеті үшін қажетті білім, іскерлік, дағдыны мақсатты үрдісінің пайдалылығы мен сапасын жоғарылату міндеттерін шешудегі басты мәселе – білім алушылардың оқу танымдылығын жоғарылату жандандыру. Оның айрықша маңызы – бұл рефлексиялық-трансформациялаушы іс-әрекеттің мақсаты – оқыту, оқыту материалын қабылдаудан басқа оқушының когнитивтік танымдылыққа қатынасын қалыптастыруға бағытталған.

Адамның белсенділік қызметі сыртқы және ішкі ахуалдардың бір-бірімен әрекеттесуінің өте күрделі процесі болып табылады [3].

Сыртқы ықпалдар жеке адамның танымдық белсенділігін арттыруда шешуші рөл атқарады, бірақ адамның сана-сезімінің дамытуына қарай, оның жеке басының бағытын бекіту, оның қызметіндегі рөлі ішкі жағдайға байланысты: тәжірибе, дүниетаным, қызығушылығы мен қажеттіліктер. Бұл факторлар бір-біріне адамның психологиялық процестерінің бүкіл өсуіне, өркендеуіне қарама-қайшы бірлікте ықпал ететін адамның қызметінің бағдары [4].

Диагностикада дәстүрлі түрде білімі мен біліктілігін тексеруден гөрі анағұрлым кеңірек әрі тереңірек үңіле қарау басым. Оқытып-үйретуді, оқуды меңгерудегі табыстарын, білім нәтижесін сараптауды айырып көрсетеді.

Диагностика жүргізу нәтижелерді оған қол жеткізудің жолдары және тәсілдерімен байланыстыра отырып қарастырады әрі сол саладағы үрдістерді, оқушыларды қалыптастырудың динамикасын анықтайды [5,6].

Зерттеу материалдары мен әдістері:

Зерттеу жұмысында білім сапасын диагностикалау дағдысын қалыптастыру үшін бірнеше әдіс-тәсілдер пайдаланылды.

1. Коммуникативтік құзыреттіліктің деңгейін анықтау әдістемесі

Зерттеу құралының нұсқасы Р.В.Овчарованың әдістемесі негізінде құрастырылған және орта буын оқушыларының коммуникативтік бейімдігінің деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Мақсаты: оқушылардың коммуникативтік бейімдігінің деңгейін анықтау.

Жүргізу барысы: Оқушыларға келесі сауалнама сұрақтары ұсынылады: «Сендерге 20 сұраққа жауап беру керек. Олардың әрқайсысы туралы өз пікіріңізді еркін білдіріп, тек «иә» немесе «жоқ» деп жауап беріңіз. Егер сұраққа жауап оң болса, онда «+» белгіні парақтың тиісті ұяшығына қойыңыз, егер теріс болса, онда «-» белгісі болады. Әдеттегі жағдайды елестетіп, ұсақ-түйекті ойламаңыз, тез жауап беріңіз.

Сұрақтар:

1. Көптеген жолдастарыңызды сіздің пікіріңізді қабылдауға жиі көндіре аласыз ба?
2. Сіз әрдайым сыни жағдайда сасып қаласыз ба?
3. Қоғамдық жұмыс істеуді ұнатасыз ба?
4. Егер сіздің ниетіңізді жүзеге асыруда қандай да бір кедергілер бар болса, сіз өз жоспарларыңыздан оңай бас тартасыз ба?
5. Достарыңызбен әртүрлі ойын дар мен көңіл көтеру іс-шараларын ойлап табу немесе ұйымдастыру ұнайды ма?
6. Сен бүгін жасайтын жұмысты басқа күнге жиі қалдырасыз ба?
7. Достарыңыздың сіздің пікіріңізге сәйкес әрекет етуін үшін тырысасыз ба?
8. Уәделеріңізді, міндеттеріңізді, міндеттемелерді орындамағаныңыз үшін сіз бен жолдастарыңыз арасында қайшылықтарыңыздың жоқтығы рас па?
9. Сен маңызды мәселелерді шешуде бастаманы жиі өзіңе аласыз ба?
10. Сіз таныс емес жағдайды өзіңді жайсыз сезінесіз ба?
11. Маңызды жұмыстың аяқталмағаны сені кынжылта ма?
12. Достарыңмен жиі-жиі сөйлескенде қатты шаршап жатасыз ба?
13. Сен жолдастарыңыздың мүдделеріне әсер ететін мәселелерді шешуде жиі бастама көтересіз бе?
14. Сен бірден өзіңнің дұрыстығыңды дәлелдеуге тырысатының рас па?
15. Сен мектептің (сыныптың) қоғамдық жұмысына қатысасыз ба?
16. Сенің жолдастарың пікіріңді бірден қабылдасамса, сен пікіріңді немесе шешіміңді қорғауға тырыспайсың ба?

17. Сен жолдастарыңыз үшін түрлі шаралар ұйымдастыруға ықыласпен кірісесің ба?

18. Жиналыстарға және басқа да жиындарға жиі кешікпейсіз бе?

19. Сен жолдастарыңның жиі назарыңдасың ба?

20. Достарыңыздың үлкен тобында өзіңді сенімді сезінбейтінің рас па?

Нәтижелерді өңдеу. Коммуникативті құзыреттілік деңгейінің көрсеткіші барлық тақ сұрақтарға берілген оң жауаптардың және жұп сұрақтарға берілген теріс жауаптардың 20-ға бөлінген жиынтығымен анықталады. Осылайша алынған көрсеткіш бойынша баланың коммуникативтік құзыреттілігінің даму деңгейін бағалауға болады:

- төменгі деңгей - 0,1-0,55;
- орташа деңгей - 0,56-0,75;
- жоғары деңгей - 0,76-1.

Педагогикалық және әдістемелік зерттеулер келесі әдістермен жүргізілді:

1. Танымдық қызығушылықты анықтау (авторы Г.И. Щукина).

2. «Белсенділік шегі» (авторы Т.Л. Романова), оның мәні танымдық белсенділіктің мүмкіндігін анықтау.

3. Танымдық қызығушылықтың қарқындылығын анықтау әдістемесі (авторы В.С. Юркевич) арқылы, ақыл-ой қабілетін, ұшқырлығын анықтау.

Бұл әдістемелерді негізінде бірнеше мазмұнда құрастырылған сауалнама арқылы зерттеу жүргізілді.

Сауалнаманы жүргізу кезеңдері:

- когнитивтік қызметтің алғашқы диагностикасы, проблемаларды анықтау, қызмет бағытын дамыту және ұсыным базасын құру;

- танымдық белсенділікті арттыру бойынша іс-шараларды өткізу;
- бақылаушы, диагностика жүргізу, динамиканы анықтау;
- жүргізілген қызметтің тиімділігін анықтау.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – биология сабақтарында танымдық белсенділіктің педагогикалық шарттарын және даму деңгейін анықтау болды.

Біз 7- сыныпқа арналған сауалнама - диагностикалық құралы әзірледік.

Мұнда сауалнама мазмұны (8 сұрақ) келесі сұрақтардан құралды.

1- «Биология» пәніне оқушылардың қарым-қатынасы.

2- Оқушыларда биологияны зерттеудің маңызы.

3- Биологиядан үй тапсырмаларын орындауда оқушылардың қосымша әдебиеттерін пайдалануы.

4 - Биология сабақтарында оқушылардың жұмыстың ұнатқан формасын таңдауы.

5- Оқушылардың өздерінің биологиялық білімдерін бағалауы.

6- Оқушылардың биологиялық білім сапасын жақсартуға қатысты көзқарасы.

7- Оқушылардың биология саласындағы жетістіктері.

8 - Оқушылардың оқу бағдарламасынан тыс биологияға деген қызығушылығы.

Зерттеу нәтижелері және оларды талдау:

7 «А» сыныбының сауалнамаларын талдағанда: биологияны оқушылардың 82% және ұнататыны, тек 12%-ына бәрібір деген тұжырым жасалды.

Оқушылардың 56%-ының ойынша, биология зияткерлік ойлау шеңберін кеңейту үшін қажет десе, 26%-ы биологияның болашақта пайдалы болуы мүмкін - деп санайды.

Биология басқа пәндерді зерттеу үшін қажет - деп шешкен оқушылар да бар. Сондай-ақ, өздерінің жауаптарын ұсынған оқушылар да бар, мысалы: «Биология - медициналық университетке түсу үшін керек», «Тірі ағзалардың шығу тегі мен құрылымын білу үшін керек». Көптеген оқушылар зертханалық жұмыстарды, тест тапсырмаларын, биология сабақтарында шығармашылық тапсырмаларды орындауға, мәселелерді бірлесіп талқылап, презентация жасауға және экскурсияға қатысуды қалайды.

Алынған нәтижелерден балалардың биологияны оқу ұнататынын, себебі олар пәннен көп нәрсені үйренеді, тірі организмдердің құрылымы мен алуан түрлілігін зерттейді, зертханалық жұмыстарда бақылау жүргізеді, микроскоппен жұмыс жасайды. Олар биология мұғалімі сияқты мұғаліммен сөйлескенді ұнатады. Биология пәні өте қызықты пән. Көпшілігі жануарларды жақсы көреді сондықтан биологияға қызығушылық танытады.

Қорғауға шығарылған қағидаларды бекіту үшін мен зерттеу аясында 6-сыныптар арасында бірқатар эксперименттер жүргізілді. Зерттеу келесі этаптарға бөлінді:

1. Анықтаушы этап

Мақсаты – оқушылардың танымдым әлеуетінің деңгейін анықтау.

Бұл мақсатқа жету үшін келесі әдіс-тәсілдер пайдаланылды:

- сабақ барысында оқушыларға бақылау жүргізу;
- берілген тапсырмалардың орындалуын сараптау.

2. Қалыптастырушы этап

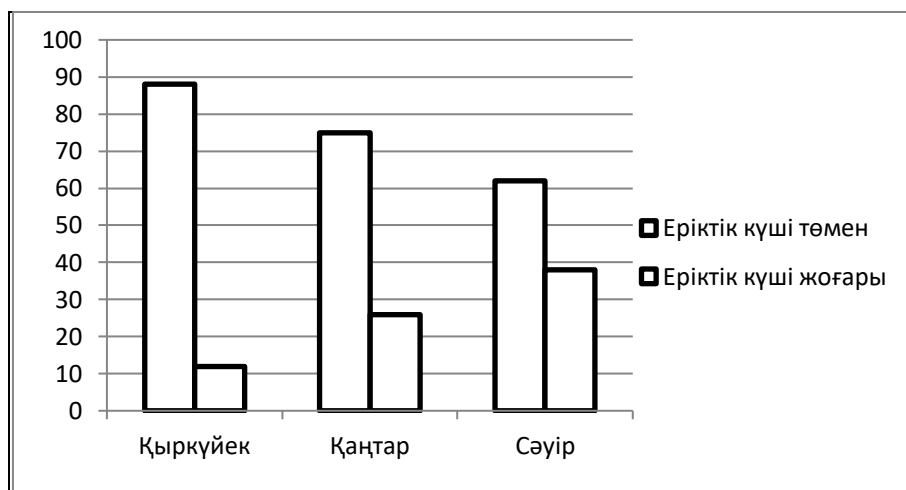
Мақсаты – таным әлеуетін арттыру үшін оқушыларға мотивация беру.

Бұл этап аясында оқу жұмысының келесі формалары жүргізілді: сайыс-сабақ, викторина, алты бөрік, молекула және сол сияқты дәстүрлі емес сабақтар өтілді.

3. Бақылаушы этап

Мақсаты – орта буын оқушыларының танымдық белсенділігін арттырудағы еріктік қасиеттерінің жоғарлауын анықтаудың нәтижесіне қол жеткізу. Бұл кезеңнің де аясында сауалнамалар, бақылау жұмыстары жүргізіліп, олардың нәтижелері талданды.

К.Н. Нәрібаев атап көрсеткендей «кез келген, әсіресе білім берудегі және оның жүйесі саласындағы реформасы, өзгерісі ең алдымен ғылыми негізделген болуы тиіс. Олай болмаған жағдайда неге апарып соғары белгісіз. Осы білім беруде және оның жүйесін өзгерту немесе реформалау бойынша жүргізіліп жатқан жұмыстардың рөлін жоққа шығарғандық емес. Әңгіме қоғамдық мәні үлкен білім беру реформасының тиімділігін, сенімділігін және нәтижелілігін арттырудың қажеттілігінде болып отыр» [4].



Сурет 1– «Өзін-өзі басқару» әдістемесі бойынша жүргізілген диагностика нәтижесінің көрсеткіштері

Диаграммадан көрінгендей алғашқы диагностиканың нәтижелері таным әлеуетін арттырудағы еріктік күштің эксперименттік және бақылаушы сыныптарда жақсы қалыптаспағанын көрсетті, әрбір сыныпта еріктік жігері төмен, толық қалыптаспаған балалар кездесті. Оларда эмоциялық орта жағымсыз. Зерттеу барысында өткізілген іс-шаралар, сауалнама нәтижесінің талдаулары эмоциялық тұрғыда жақсарғанын көрсетті. 25% (4 бала) оқушыда еріктік жігер жақсарды, ал қалған балалардың проблемалары қалды. Енді 38% (6 бала) оқушылардың еріктік күші төмен, 44% (7 бала) оқушыларда үрей бар екені анықталса, ал 25% (4 балада) орта буын оқушыларында агрессияның белгілері болды, 12% (2 бала) оқушыларында эмоциялық ерік жетілмегендігі айқындалды.

Диагностика жүргізу ұғымына бақылау, тексеру, бағалау, статистикалық деректерді жинап, оларды талдау, динамикасы мен үрдісін анықтау, жағдайдың болашақта өрбуін болжау кіреді. Олай болса, педагогикалық диагностика, біріншіден, жеке оқыту процесін оңтайландыруды; екіншіден, қоғам мүддесі тұрғысынан келе отырып, оқыту нәтижелерін дұрыс анықтау және білім беру сапасының деңгейі мен оқушылар немесе үздіксіз білім беру жүйесінің әрбір деңгейінде білім алушылар даярлығының сапасы туралы объективті ақпарат беруді қамтамасыз етуді көздейді [7,8].

Мониторинг жүргізудің арқасында білім беру ұйымдарындағы көп мәселелерді талдап, сараптап, педкадрлармен жұмыс, оқушымен жұмыс сапасын арттыруға болады.

Болашақта мониторингтік зерттеу жүргізуіне байланысты тәжірибені ескере отырып, жұмыста тек сандық деректер ғана қолданылады. Сондай-ақ дұрыс бағытта жүргізілген педагогикалық талдау мен жоспарлы жүйе оқушылар мен мұғалімдердің жетістіктерге жетуіне ынталандырып, мектептің рейтингтік бағасының жоғарылауына себепші болады. Жүйелі талдаудың арқасында сабаққа қатысу деңгейі жақсарады, маңызды себептерсіз сабаққа келмеушілік қысқарады.

Пайданылган әдебиеттер тізімі:

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
2. Абдуллина О.А., Загвязкина Н.Н. *Педагогическая практика студентов.* – М.: Просвещение, 1989. – 176 с.
3. *Педагогическая диагностика в школе.* /А.И. Кочетов, Я.Л. Коломенский, И.И. Прокопьев и др. Под ред. А.И. Кочетова. – Минск, 1987ж.
4. Маханова П. «Педагогикалық диагностиканың теориялық негіздері» // «Қазақстан педагогикалық ғылымдар академиясының Хабаршысы», №1(28), 2009. – 40-45 бб.
5. Аминов Н.А. *Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей.* // *Вопросы психологии*, № 5, 1995. – С.5-12.
6. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта).* – М.: Просвещение, 1989. – 203 с.
7. Багутдинова Н. *Управление качеством образования / Багутдинова Н., Новиков Д. // Стандарты и качество.* 2002. - № 9. – С. 68-73.
8. Башарина Л.А. *Мониторинг учебного процесса в средней школе.* // *Завуч.* - 2001. - №5. – С.42

**ӘОК 378 (091)
МРНТИ 14.09.35**

Г.М. Мусина¹

*¹аға оқытушысы, магистр, Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті,
Атырау қ., Қазақстан*

ПЕДАГОГИКА ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫНДАҒЫ КӘСІПТІК БАҒДАР МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Жаңаша түсіндіруді және практикалық тұрғыдан шешуді талап ететін ірі әлеуметтік-экономикалық және құқықтық мәселелердің ішінде, кәсіптік бағдардың да өзектілігі еш күмән тудырмайды. Бүгінгі таңда еңбек нарығында талап етілетін жоғары білікті, бәсекеге қабілетті, талапты әрі алғыр және белсенді, жас мамандарды дайындау міндеті тұр. Міне сондықтан да кәсіптік бағдар беру іс-әрекетінің маңызы мен мәнін түсіну қажет, өйткені, кәсіптік бағдар беру жұмысының сапасы жоғары оқу орны түлектерінің сапасынан көрінеді. Мамандықты дұрыс әрі дәл таңдау еңбектің өндіріштігіне және сапасына да жағымды әсер етеді. Сондықтан кәсіптік бағдар берумен байланысты кәсіптерді бітіруге қол жеткізу – мамандықты табысты таңдаудың маңызды өлшемдерінің бірі болып табылады. Қазіргі заманғы жалпы білім беретін мектепке қойылатын талаптарды іске асыру кәсіптік бағдардың ғылыми және практикалық мәселелерін дайындауды талап етеді. Кәсіптік бағдар адамзат қоғамының дамуында қажеттіліктерден туындады, себебі, оның да қоғам секілді даму тарихы бар. Кәсіптік бағдардың кейбір элементтерінің пайда болуы тереңірек ғасырлар тарихынан орын алады. Бұған негізінен білім, білік және қабілеттерді диагностикалау жатады.

Түйін сөздер: бағдар, кәсіптік бағдар, мамандық, кәсіп, кәсіптік білім, педагогика теориясы мен практикасы.

Мусина Г.М.¹

*¹старший преподаватель, магистр
Атырауский государственный университет имени Х.Досмұхамедова,
Атырау, Казахстан*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация

Среди крупных социально-экономических и правовых проблем, требующих нового осмысления и практического решения, безусловно, находятся вопросы профессиональной ориентации. Сегодня стоит задача подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных, предприимчивых и активных молодых специалистов, востребованных на рынке труда. Именно поэтому необходимо понимание важности и значимости профориентационной деятельности, ведь качество профориентационной работы прямым

образом отражается на качестве выпускаемых вузом специалистов. Правильный выбор профессии положительно влияет как на производительность, так и на качество труда. Таким образом, достижения выпускников в профессии, связанных с профориентацией – это один из важнейших критериев успешности выбора профессии. Реализация современных требований, предъявляемых к современной общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профессиональной ориентации. Профессиональная ориентация возникла из потребностей развития человеческого общества, а потому она, как и общество, имеет свою историю. История появления некоторых элементов профессиональной ориентации уходит в глубину веков. Это относится в основном к диагностике знаний, умений и способностей.

Ключевые слова: ориентация, профессиональная ориентация, специальность, профессия, профессиональное образование, теория и практика педагогики.

Mussina G.M.¹

¹Senior lecturer master, Atyrau State University named after Kh.Dosmukhamedov, Atyrau, Kazakhstan

THE PROBLEM OF VOCATIONAL GUIDANCE IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGY

Abstract

Among the major socio-economic and legal problems that require new thinking and practical solutions, of course, are issues of vocational guidance. Today, the task is to train highly qualified, competitive, enterprising and active young professionals in demand on the labor market. That is why it is necessary to understand the importance and importance of career guidance, because the quality of career guidance work directly affects the quality of the specialists issued by the university. The right choice of a profession positively affects both productivity and quality of work. Thus, the achievements of graduates in the profession associated with career guidance - this is one of the most important criteria for the success of the choice of profession. The implementation of modern requirements for the modern secondary school has significantly increased the development of scientific and practical problems of vocational guidance. Professional orientation emerged from the needs of the development of human society, and therefore it, like society, has its own history. The history of the appearance of certain elements of professional orientation goes back to the ages. This applies mainly to the diagnosis of knowledge, skills and abilities.

Key words: orientation, professional orientation, specialty, profession, vocational education, theory and practice of pedagogy.

Заманауи әлемде адамның тұлғалық дамуы оның кәсіби іс-әрекетінің табыстылығына тікелей байланысты, яғни кәсіп-мамандық «субъектінің белсенділігінің негізгі формасы» болып саналады. Бұл өзгерістер еңбекті адамның тіршілік құралы, тұлғаның өзін-өзі таныту, шығармашылық өзін-өзі айқындау тәсілі ретінде түсінуді қажет етеді.

Бүгінгі таңда технологиялардың дамуы және оны қолдану дәрежесі негізінен қоғамның интеллектуалдық деңгейімен, оның қабілетін дамыту, жаңа білімді меңгеру және қолданумен анықталады. Сондай-ақ әрбір елдің технологиялық дамуы оның экономикалық қуатына ғана емес, халықтың тұрмыс деңгейіне, әлемдік қауымдастықтағы сол елдің жағдайына, басқа мемлекеттермен экономикалық және саяси интеграциясына, халықтың қауіпсіздігі мәселесін шешуге де байланысты.

Кез келген педагогикалық идеяны негіздеу тарихи өткенді зерттеу, әлемдік және ұлттық тәжірибені және педагогикалық ғылым мен практиканы талдау негізінде қалыптасады.

Сондықтан кәсіптік бағдарлау жұмысының мәнін ашатын ғылыми қорды жүйелеу, жинақталған тәжірибені талдап, қорыту заманауи мектептегі жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар жұмыстарында инновациялық технологияны қолдану жағдайында тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтауы мен мамандықты таңдауға тұлғалық қатынасын қалыптастырудың өзектілігін айқындайды.

Кеңестік кезеңде кез келген педагогикалық идеяларда оқушылармен кәсіптік бағдар жұмыстарын жүргізуге ерекше көңіл бөлінді. Олардың ішінде, Ресей ғалымдары П.П. Блонский [1], С.Я. Батышев [2], А.Д. Сазонов [3] және Қазақстандық ғалымдар А.П. Сейтешев [4], Г.А. Уманов [5], Г.Т. Хайруллин [6], Г.С. Саудабаева [7] кәсіби бағдар беру мәселесінің тарихын қарастырып, кәсіптік бағдар жүйесінің қалыптасуы мен дамуын шартты түрде бес сатыға бөліп қарастырды.

Осы тұрғыдан алғанда кәсіптік бағдар мәселенің қалыптасқан тарихы бар. Кәсіби бағдарлау лабораториясы алғаш рет 1903 Страсбургте-Францияда, 1908 жылы АҚШ - Бостонда пайда болды. «Кәсіптік бағдар» терминін Гарвард университетінің (АҚШ) профессоры Ф.Парсонс қолданды, ол 1908 жылы Бостон қаласында «Бағдарлау бюросын» ұйымдастырды, онда оқушыларға өмірде өз орнын таңдауға көмектесу жұмыстары жүргізілді. 1922 жылы Германияда кәсіби бағдарлау және кеңес беру жүйесін құру жөнінде Заң қабылданды.

Батыста «кәсіби бағдар» терминінің орнына «карьераны дамыту» ұғымы қолданылады. Career Development қарамағында ақпараттық және әдістемелік ресурстары бар, жақсы дайындықты қажет ететін ұйымдастырушы іс-әрекеттер саласы болды. Бұл курс Американдық білім беру жүйесінде 5-14 жас аралығында жүргізіледі, оның құрамына өзін-өзі тану, мамандықпен және білім алу мүмкіндігімен танысу, карьераны жоспарлау енгізілген. Бүгінде әрбір колледж және университет құрылымында Career Development бөлімі немесе орталық бар.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «кәсіптік бағдар – білім алушының кәсіптік қызығушылықтарына, жеке қабілеттері мен психикалық-физиологиялық ерекшеліктеріне сәйкес білім беру және кәсіптік мүмкіндіктер саласында, мамандық пен оқитын орнын еркін және саналы таңдау құқықтарын іске асыруына ақпараттар мен консультациялық көмек беру» ретінде қарастырылады [8].

Жастарға кәсіптік бағдар берудің элементтері Қазақстанда алғаш рет ХІХ ғасырда пайда болды. Қоғам зиялылары ең алдымен адамның қалыптасуы мен дамуына мүмкіндік беретін, оның өміріне қажетті дағдылар мен біліктіліктердің негізін құрайтын еңбексүйгіштікке тәрбиелеуге ерекше назар аударды.

Жастарға өмірлік оқудың есігін ашып, өнер-білімнің алғашқы бастаушы бола білген, Ы.Алтынсаринның алғашқы қадамы 1861 жылы Торғай даласында келіп, мектеп ашудан басталды. 1882 жылы Торғайда қолөнер мектебін ашты, кәсіби-техникалық білім мен еңбекке оқытуға маңызды мән берді. Ол қазақ балаларына жалпы пәндерден тыс түрлі қолөнер кәсібіне, ұсталыққа, тері илеу мамандығына үйретті [9].

Ж.Аймауытов: «Мамандықтың жаманы жоқ, бірақ, мұның кез-келгеніне икемділік қажет, бұл жай күнелту, тамақ асыраудың ғана жолы емес, үлкен өнерді, зор шеберлікті қажет ететін нәрсе», - деп есептейді. Оның пікірінше, білім берудің нәтижесі мектеп бітірушілерді қоршаған әлемді дербес түсінуге және жете ұғынуға, алған білімді практикалық өмірде пайдалана алуға дайындау болып табылады [10].

Демек қазақстандық педагог ағартушылардың педагогикалық көзқарастары философиялық сипатқа ие болды. Кәсіби бағдарлауды кадрдағы адамның қызығушылығы мен мүмкіндіктерімен халық шаруашылығының сұранысын үйлесімді қамтамасыз ететін тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтау үрдісін ғылыми басқару деп түсіндіруге болады.

Ресейде кәсіптік бағдар беру бойынша алғашқы қызмет 1897 жылы пайда болып, тек бірінші дүниежүзілік соғыс жылдары мемлекеттік дәрежеге ие болды. Революцияға дейінгі Ресейде кәсіби оқу орындары туралы ақпараттар «Студенттік альманах», «Адрес-календарь» журналдарында жарияланды. 1921-1924 жж. алғашқы кәсіптік бағдар беру лабораториясы пайда болды. 1927 ж. кәсіби бағдар беру бюросын ашты. Мектептер де кәсіби бағдарлау жұмыстарымен айналыса бастады. 1930 ж. кәсіптік бағдар берудің орталық лабораториясы мектептік кәсіби бағдарлау жүйесін дайындады. 1932 ж. мектептік кәсіби бағдарлау мәселесін зерттеуді үйлестіру штабы құрылды. 60-80 жылдар аралығында кәсіптік бағдар беруде елдің халық шаруашылығына қызығушылығы тұлғалыққа қарағанда жоғары болды. Жастарға кәсіптік бағдар берудің 60-тан аса орталықтары құрылып, мектептерге «Өндіріс негіздері. Мамандық таңдау курстары» енгізілді. Сондықтан қоғамдағы еркіндіктің өсуі мектептік кәсіптік бағдардың өркендеуіне ықпал етті. Жалпы білім беретін мектеп шеңберінде кәсіптік бағдар «Еңбек әлеміне және экономикаға кіріспе» қолданбалы оқу пәндері циклінің көмегімен жүзеге асырылды, оның құрамына «Техника бойынша сабақ», «Машиноопись және іс-қағаздар», «Үй шаруашылығы», «Техникалық сызу», «Тоқыма жұмыстары» және «Мамандық таңдау» пәндер кірді.

Р.О. Озгамбаева нарықтық қатынас жағдайында оқушыларға кәсіптік бағдар берудің психологиялық-педагогикалық моделін жасап, кәсіби бағдарға дайындық деңгейінің компоненттерін анықтайды [11].

Г.С. Минибаеваның зерттеу жұмысы жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар берудің тиімді жолдарын анықтауға арналған, нарық сұранысын ескере отырып, кәсіби бейімдеу және кәсіби бағдарлау мазмұнын, формалары мен әдістерін, мазмұнын тиімділендірудің психологиялық-педагогикалық міндеттерін орындау кезеңдерін және шығармашылық міндеттерді жүзеге асыруды айқындайды [12].

Кәсіптік бағдар беру мәселесінің көпжылдық тарихы ғылымда 90-шы жылдардың басында кәсіби бағдарлау мәселесінің мынандай бағыттарда қарастырылғанын көрсетеді:

- жастардың кәсіби өзін-өзі анықтауы (Г.В. Абросимова, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Новиков, Н.С. Пряжников, Е.М. Павлютенков, Т.Н.Шамова, т.б.);

- тұлға және оның іс-әрекеттегі дамуы (К.А. Абульханова - Славская, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, т.б.);
- тұлғаның өзін-өзі тануының психологиялық негіздері (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Н. Мясинцев, т.б.);
- өзін-өзі анықтаудың негізі ретінде тұлғаны еңбекке даярлау және политехникалық білім беру (П.Р. Атугов, С.Я. Батышев, Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, А.Я. Найн, Г.Н. Сериков, М.Н. Скаткин, т.б.);
- құндылықтар әлеміне жастарды бағдарлау (В.П. Бездухов, А.В. Кирьякова, Т.А. Носова, А.П. Преснов, т.б.);
- білім берудің педагогикалық технологиялары (В.П. Беспалько, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская, т.б.);
- кәсіби бағдар беру жүйесін ұйымдастыру идеясы мәселесі шетелдік ғалымдар (В.Адаме, С.Векслер, М.Вудкок, Н.Гисберс, Л.Кольберг, Д.Сьюпер, Э.Фромм, Ф.Штройтер, Л.Якокка, т.б.) еңбектерінде зерттелінген;
- кәсіби бағдарлаудың негізін құрушылар (Ф.Гальтон, А.Кершенштейнер, Г.Мюнстерберг, П.П. Блонский, Ю.П. Сокольников, Т.Н. Мальковская, Г.А.Уманов т.б.) ғалымдар әлеуметтік-кәсіби бағдарлау идеяларын қалыптастырды.

Сонымен осы мәселені тарихи-педагогикалық тұрғыдан талдау барлық мемлекеттерде жастарға кәсіптік бағдар беру жүйесінің болғанын көрсетеді:

- кәсіптік бағдар беру бойынша қалалық және аудандық координациялық орталықтар, олардың іс-әрекеттері оқушыларға кәсіптік бағдар беру барысын күнделікті бақылау және үйлестіруге бағытталған;
- кәсіпорындарда кәсіптік бағдар беру бюролары қызмет атқарды;
- ірі базалық мектептерде бюро, кәсіби кеңес беру пункттері жұмыс істеді. Осыдан кәсіптік бағдардың қалыптасу жолы әртүрлі тұрғыдан түсіндірілгені, мазмұны мен ауқымы жайлы сан алуан пайымдаулар болғаны байқалады.

Қарастырылып отырған мәселе бойынша философиялық, психологиялық, педагогикалық салыстырмалы зерттеу жұмыстарына жасалған талдау нәтижесі кәсіби даярлығының көрінісі екенін көрсетеді. Сонымен кәсіби бағдарлау жұмысының объектісі адамның әлеуметтік-кәсіби өзін-өзі анықтау үрдісі болып табылады. Олай болса, кәсіби өзін-өзі анықтау мақсатты бағыттағы ұйымдастырылған кәсіптік бағдар жұмысының нәтижесі болып табылады.

Кәсіптік бағдарлау әр адамның жекелік қасиеттеріне, қабілетіне, танымдық қызығушылығына, белгілі бір іс-әрекет түріне бейімділігіне, қоғамдық қажеттілікке байланысты мамандықты таңдау мотивіне ықпал жасау. Бұл мектептің кәсіби бағдарлау жұмысына жаңа бағыт беру әрекеті тиісті білім беру технологияларын, әдістерін және оқу материалдарын іріктеу мен ұйымдастыруға жетекшілік жасайтын іс-тәжірибенің дәйекті теориясын қажет етеді.

Қорыта келгенде, кәсіптік бағдарлау мамандық таңдауда жоғары сынып оқушыларына тұлғалық-бағдарлық көмек көрсету, нарық жандайында еңбекке қажеттілігі мен дайындығын қалыптастыру, қабілеттері мен икемділіктерін, кәсіби және танымдық қызығушылықтарын айқындау және дамыту бойынша әлеуметтік-экономикалық, психологиялық-педагогикалық, медициналық-биологиялық және өндірістік-техникалық шаралардың ғылыми негізделген жүйесі болып табылады. Ал бұл жүйенің негізгі мақсаты оқу-тәрбие үдерісінде, оқудан тыс және мектептен тыс жүзеге асырылады. Мемлекеттің еңбек ресурстарын дайындау теориясы мен практикасы және оларды сол саланың сұраныстарына сай бөлу кәсіби қызығушылық пен тұлғаның еңбекке жарамды кадрларды дайындау үрдісі ретінде қоғамның күтетін нәтижесіне бейімділігінің үйлесуі ғылыми басқарудың қажеттілігін, оның бастауы мамандықты саналы таңдауға дайындау бойынша мектептің әрекеті болып табылатынын көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Блонский П.П. Трудовая школа //Избр. Педагогические и психологические соч. В 2-х томах. Т.1. – М., 1979. – С. 86-164.
2. Батышев С.Я. Профессия на всю жизнь? //Народное образование, 1990. №1. – С. 33-40.
3. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация учащихся. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
4. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности. – Алма-Ата, 1990. – 336 с.
5. Уманов Г.А. История создания и тенденции развития профессионально-технического образования в Казахстане. Дисс... док. пед. наук. – Алма-Ата, 1970. – 494 с.

6. Хайруллин Г.Т. Теория и практика становления и развития межшкольных УПК. Дисс... док. пед. наук. – Алма-Ата, 1992. – 498 с.
7. Саудабаева Г.С. Профессиональная ориентация учащихся старших классов средней общеобразовательной школы на базе центра профессионального обучения молодежи. Дисс... канд. пед. наук. – Алматы, 2005. – 124 с.
8. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана: Ақорда, 2007. www.edu.gov.kz.
9. Ы.Алтынсаринның таңдамалы педагогикалық мұралары / Құраст. Қалиев С. және т.б. – Алматы: Рауан, 1991. – 390 б.
10. Бес томдық шығармалар жинағы 4 том. Психология / Ред.алқасы С.Қирабаев, М.Базарбаев; т.б. – А.: Ғылым, 1998. – 448 б.
11. Озгамбаева Р.О. Профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных школ в условиях рыночных отношений. Дисс... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1994. – 150 с.
12. Минибаева Г.С. Формирование готовности к профессиональному самоопределению учащихся старших классов школы-лицея. Дисс... канд. пед. наук. – Алматы, 1999. – 150 с.

УДК 796.011
МРНТИ 14. 77. 03

Т.Б. Искаков¹

¹докторант, Қазақ спорт және туризм академиясы
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ, ФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ БЕЛСЕНДІЛІК ПЕН ІС-ӘРЕКЕТТІҢ МАРКЕТИНГІ

Аңдатпа

Бұл мақалада дене шынықтыру және салауатты өмір салтын қалыптастыруға қатысты сұрақтар қарастырылған. Фитнес, спорт және сауықтыру орталықтарының жұмысын жақсартып, дамыту үшін маркетинг құрастыру. Белсенділік физиологиясы мен іс-қимылға назар аударып, екпін түсіру қажеттілігі туындады. Мақалада іс-қимыл әрекеттің ғылыми психологиялық аспектісі қарастырылған. Іс-қимыл әрекеттің дамуы жөнінде ғылыми дәлелдер көрсетілген. Психомоторика және шартты рефлексерге тарихи мысалдар келтірілген, сонымен қатар И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн сынды ұлы орыс ғалымдарының ғылыми еңбектерінен мысалдар келтірілген.

Қозғалысты жүзеге асыруға әсер ететін факторларды түбегейлі сипаттаған, адамға дене тәрбиесінің маңыздылығы қаншалықты екендігі көрсетілген. Дене шынықтыру, еңбекқорлықпен төзімділік арқылы жеке тұлғаны қалыптастыратындығы қарастырылған. Әлемнің дамыған елдеріндегі дене шынықтырудың маркетингінің бағыттары көрсетілген, ол елдерде ұзақ өмір сүрушілердің саны ерекше көп. Олардың қоғамдық орындарда салауатты өмір салтын дамыту жөнінде тәжірибесін үйрету.

Түйін сөздер: қозғалыс психологиясы, физикалық белсенділік, дене тәрбиесі, сауықтандыру орталықтарының маркетингі.

Искаков Т.Б.¹

¹докторант, Казахская академия спорта и туризма
г. Алматы, Казахстан

МАРКЕТИНГ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИОЛОГИИ АКТИВНОСТИ И ДВИЖЕНИЙ

Аннотация

В данной статье отражены вопросы организации физической культуры и здорового образа жизни. Для создания маркетинга, улучшения и развития работы оздоровительных, спортивных и фитнес-центров. Была необходимость сделать акцент на физиологии активности и движения.

В статье освещены научные психологические аспекты движение. Приведены научные обоснования развития двигательного действия. Приведены примеры предыстории психомоторики и условных

рефлексов, а также описаны примеры из трудов великих русских ученых И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Н.А. Бернштейна.

Основательно описаны факторы влияющие на выполнения движения раскрыта значимость физического воспитания личности. И формирования личности через физическую культуру, трудолюбие и выносливость. О создании условий развития фитнес центров. Разработка маркетинга для массового привлечения населения к занятиям физической культурой и здоровым образом жизни. Отражено направление маркетинга физической культуры в развитых странах мира, имеющих большое количество долгожителей. Перенять их опыт по формированию здорового образа жизни в местах массового отдыха.

Ключевые слова: психология движения, физическая активность, физическое воспитание, маркетинг оздоровительных центров.

T.B. Iskakov¹

*¹doctoral candidate, Kazakh academy of sport and tourism
Almaty city, Republic of Kazakhstan*

MARKETING OF PSYCHOLOGY AND PHYSIOLOGY OF ACTIVITY AND MOVEMENTS

Abstract

This article reflects the organization of physical culture and a healthy lifestyle. To create marketing, improve and develop the work of health, sports and fitness centers. There was a need to emphasize the physiology of activity and movement. The article deals with the scientific psychological aspects of the movement. The scientific substantiation of the development of motor action is given. Examples of prehistory of psychomotor and conditioned reflexes are given, as well as examples from the works of the great Russian scientists I.M. Sechenov, I.P. Pavlov, N.A. Bernshtein.

Fundamentally described the factors affecting the performance of the movement revealed the importance of physical education of the individual. And the formation of personality through physical culture, hard work and endurance. About creating conditions for the development of fitness centers. Development of marketing for mass attraction of the population to employment by physical training and a healthy way of life. The direction of marketing of physical culture in the developed countries of the world, which have a large number of long-livers, is reflected. To transfer their experience in the formation of a healthy lifestyle in places of mass recreation.

Key words: movement psychology, physical activity, physical education, marketing of health centers.

Қызмет өте күрделі және көптеген аспекті құбылыс. Ол психикалық және физиологиялық процесстердің бірігуінің арқасында қызмет жасайды.

Отандық ғалымдар арасында алғаш "біздің өміріміздің және іс-әрекетіміздің қажетті бөлшегі шартты қозғалысқа" назар аударған И.М. Сеченов. «Мидың рефлексі» кітабында ол былай деп жазды: «Бала ойыншық көрсе күледі ме, Ньютон әлемдік заңдарды жасай ма, оларды қағазға жазады ма - бәрінде де соңғы факт бұл бұлшық ет қозғалысы».

Адам қозғалысы мен адамдық белсенділігімен әртүрлі психикалық құбылыстардың байланы И.М. Сеченов психомоторика деп атады. Ол келесі пікірді білдіреді: адамның психомоторлық белсенділігінің негізгі элементі - қарапайым мәселенің қозғалтқыштық шешімі болып табылатын қозғалтқыш әрекеті немесе басқаша айтқанда, бір немесе бірнеше қозғалыс арқылы қарапайым мақсатқа жету. Өз кезегінде, қозғалыс әрекеті, жаттығу немесе қайталау кезінде дамиды қозғалтқыш әрекеті мотор немесе психомоторлық шеберлік деп аталуы керек [1].

Біз қарапайым саналы қозғалысты соншалықты қарапайым, оңай емес екенін тәжірибеден білеміз. Кез келген әрекеттің мақсаты бар, ол бір нәрсеге бағытталған.

Мысалы, автокөлік жүргізушісі жолында кенет кедергі бой көрсетеді. Ол автоматты түрде руль дөңгелегін айналдырады. Бұл сенсорлық қозғалтқыштың сигналға реакциясы (қауіпті анықтау) тек сенсорлық үйлестіру механизмі арқылы жүзеге асырылған әрі қозғалыстарды талап ететін жағдайды түзету үшін қозғалтқыш әрекетінің бөлігі болды.

Психология дамығандықтан, қозғалыстарды ұйымдастыру жүйесіндегі дамулар өзгерістерге ұшырататынын атап айта кету керек.

Жоғарыда айтылғандай, И.М. Сеченовтың жұмысы «мидың рефлекстері» жүйесінде қозғалыс ұйымдастыру «психомоторика» терминін енгізді. И.П.Павловтың «шартты рефлексстерді» ашуы ұзақ уақыт бойы қозғалыс рефлексстік сипаты туралы идеяны біріктірді [1].

Психомоториканың негіздерінен білетініміздей, қозғалыс туралы идеяны оны іске асырумен байланыстыратын идеомоторлық процестер маңызды. Кез келген қызмет белгілі бір дағдыларды иеленуді көздейді, оларсыз кәсіби міндеттерін табысты жүзеге асыруға болмайды. Мысалы, алғаш рет компьютерге отыратын болсақ, әрекетіміздегі сенімсіздіктің арқасында, компьютердің тышқаны қолымызға бағынбайды. Қиындықтар туындайды, сенімсіздік орын алады және уақыттың соңында, біздің әрекеттеріміз автоматтандыруға әкелілгенде, өзімізді қиындық неде болды? деп өзімізге сұрақ қоямыз. Балалық кезімізде екі доңғалақты велосипедті алғаш мінгенде, мен алғашқы әрекеттерде туындаған қиындықтарды сипаттамаймын, әрқайсымыз үшін олар әртүрлі болды. Бірақ біз велосипедтің үстінде сенімді болған кезде, жайлылық сезімі, алдағы желдің жеңісі, қуаныш пен өзін-өзі мақтан еткен сезім бәрімізге бірдей болды.

Психомоторлық мәселелердің дамуы оң нәтиже берді деп сендіре аламын. Ғалымдардың бұл жетістіктері спортта, әскери ғылымда және кәсіби білімде кеңінен пайдаланылады, бірақ психологияны дамытуда қозғалыстың күрделі ұйымы бар екені анық болды. Психомоториканың кемшіліктерінің бірі -қозғалыс сезімтал сигналға жауап ретінде ғана көрінеді. Біздің іс-әрекеттеріміз біздің санамызда. Сирек жағдайларды қоспағанда, сау адам барлық әрекеттерін біледі. Біздің белсенді қызметіміз, қозғалысымыз сыртқы орта емес, адамның психикасының шарты екенін әр адам іштей саналы түрде түсінеді.

Әрине, сенсорлық процестер біздің қызметімізде бар, бірақ олар қозғалыс механизмі арқылы бәрін түсіндіре алмайды. Мен психолог емеспін. Бірақ, бакалавриат, магистратура және қазір ҚазСТА докторантурасында оқып жүргенде психология, анатомия және физиология негіздерінің қаймағын алдым. Сондықтан ғылыми бұлақтардан алынған білімді бөлісуге ниетім бар. Біз психологиядағы қозғалыстардың физиологиясы туралы идеяларды көрнекті ресейлік ғалым Н.А. Бернштейннің дәлелденген және эксперименталды түрде дәлелдегенін білеміз. Николай Александрович білімі бойынша дәрігер-невропатолог болды, ал ғылыми қызығушылығы бойынша - физиолог болды. Ол барлық ғылыми басылымдарда қызмет қағидаттарын жанды қорғайтын болған. 1947 жылы Николай Александровичтің «Қозғалыстың құрылысы туралы» кітабы жарық көрді. Бұл жұмыстың маңыздылығы, мемлекеттік сыйлықтың иегері болғанымен дәлелденді [2].

Н.А. Бернштейннің зерттеу нысаны қалыпты бұзылмаған организмнің негізінен адам қозғалысының табиғи қозғалысы болды. Ол қозғалысты басқарудың жаңа қағидасын ұсынды. Оның «Сенсорлық түзету принципі» деген атағы берілді.

Қозғалыс нәтижесіне әсер ететін кейбір факторлар.

– Қозғалыс кезінде «реактивті күштер» феномені үлкен немесе аз дәрежеде көрінеді. Егер сіз қолыңызды қатты сермесеніз, онда дененің басқа бөліктерінде позициялар мен үндерді өзгертетін реактивті күштер пайда болады.

– Егер сіз қолыңызды күрт жоғары көтерсеңіз, ол тек бұлшықетке жіберілген қозғалтқыш серпілісінің арқасында ғана көтеріледі, бірақ кез-келген сәттен бастап инерциямен де қозғалады, кез-келген қозғалысқа қатысатын «инерциялық күштер» бар.

– Егер қозғалыс объектіге бағытталған болса, онда «сыртқы күштер» қозғалыс бағытына әсер етеді. Бұл қарсылық күтілмейтін іс-әрекет болып табылады.

– Қозғалысты бастау кезінде әрдайым ескерілмейтін тағы бір фактор - «бұлшықеттің бастапқы жағдайы». Бұлшықеттің күйі қозғалыстың ұзындығымен, сондай-ақ шаршаумен және басқа да себептермен өзгерген кезде өзгереді. сондықтан бұл қозғалтқыш импульсі бұлшықетке жетіп, мүлде басқа нәтиже бере алады [2].

Жоғарыда айтылғандарға сүйенсек, бұл адам қызметінің белсенділігінің біреуі болып табылатын психика, ал қызмет әр адамға тән қасиет болып табылады. Ол физиологиялық ғана емес, психологиялық және әлеуметтік деңгейде де көрінеді. Бүгінгі күнге дейін спорттық ұйымдарда (фитнес-орталықтар, спорт клубтары және т.б.) дене тәрбиесі және салауатты өмір салтын ұйымдастыру, маркетингті жетілдіру саласында ғылыми зерттеулермен айналысамын.

Зерттеу тақырыбында жұмыс істеуде, мен кем дегенде бір қызметті ұйымдастыру және жетілдіру үшін қанша аспектіні зерттеу керек екенін түсінемін. Бұл анатомия, физиология, психология, педагогика, медицина, дене тәрбиесі, дене тәрбиесі, гигиена, менеджмент, маркетинг, экономика, кәсіпкерлік және т.б.

Мысалы, дене тәрбиесі кезінде жасымызды, мүмкіндіктері мен денсаулық жағдайын ескере отырып, организмнің мақсатты, ұйымдастырылған, негізделген, тұрақты физикалық жүктемелері үшін қажеттілік-

тер мен әдеттердің қалыптасуын түсінеміз. Дене шынықтыру дененің дұрыс физикалық дамуына қол жеткізу және адам денсаулығын нығайту мақсатында жүзеге асырылады.

Дене тәрбиесі келесі міндеттерді шешуге арналған:

- олардың тиімділігін арттыру, оның негізінде, жақсы физикалық дамытуға жәрдемдесу;
- күш, төзімділік, ептілік, жылдамдық, соның ішінде ағзаның негізгі автоматты қабілеттерін, дамыту;
- табиғи мотор іс-шаралар (жаяу жүру, жүгіру) және жасанды-жаттығу (спорттық жабдықтар, акробатика) қоса алғанда, өмірлік моторлы дағдылар, қалыптастыру;
- тұрақты қызығушылықты тәрбиелеу және жүйелі салмақталған физикалық күш салу қажеттілігі;
- жеке гигиена және медицина саласындағы қажетті кішігірім білімді алу [3].

Дене шынықтыру және адамның салауатты өмір салты жалпы мәдениетті танытудың басқа аспектілерімен тығыз байланысты. Мысалы, шыдамдылықты үйрету, ауырсыну мен шаршау симптомдарын жеңу қабілеті, сонымен қатар табандылық пен мақсатқа жету сияқты жеке қасиеттерді қалыптастырады. Тұрақты дене белсенділігінің әдеті – жағымсыз, жалқаулықты, жұмысқа тұрудан бас тартудың негізін жояды. Жасалған қозғалтқыш дағдыларына сүйене отырып, адам организмнің өзін-өзі басқару және өзін-өзі реттеу элементтерін құруға мүмкіндік алады. Тиімді, нормалданған физикалық жаттығулардың тұрақты сессиялары адам денсаулығын сақтау мен нығайтуға ықпал етеді

Жаттығу мен спортты жұмыс түрінің нақты түрі деп санауға болады. Сондықтан олар моральдық-эстетикалық қасиеттердің қалыптасуына, сондай-ақ еңбекке сүйіспеншілік нәтижелеріне қол жеткізуде ынта-жігер мен шыдамдылыққа үлес қосады.

Біз спорттық клубтарда және фитнес-орталықтарда тек «бай жастар» ғана сыртқы деректер мен беделді көріністі сақтау үшін дене шынықтырумен айналысады деген стереотипті жоюымыз керек.

Барлық спорттық-сауықтыру орталықтары бүкіл ұлттың игілігі үшін жұмыс істеуі керек. Жеке тұлғаның жалпы мәдениетті қасиеттерін жетілдіру, дамыту және қалыптастыру. Жоғарыда айтылған орталықтардың қызметін дамыту және жетілдіру үшін тұтас маркетинг туралы ойлауымыз керек. Егер біз Жапония, Қытай, Корея елдерінің жас статистикасын алсақ, онда біз қартайған адамдардың көп екенін көреміз. Бұл елдерде ұзақ өмір сүрушілер көп және осы елдер туралы бейнелерді көргенде тағы не көре аламыз? Көптеген саябақтар, алаңдар, спорттық алаңдар, спорттық керек-жарақтармен жабдықталған ойын алаңдары.

Біз сондай-ақ саябақтарды, велосипед жолдарын, демалыс және дене шынықтыру орындарын бірте-бірте жасаймыз. Бірақ бізде жаппай сауығатын қарттар, балалар, аналар жоқ. Мұнда дене тәрбиесі жатыр. Бір ұрпақ болашақ ұрпақты салауатты өмір салтына үгіттеп, қалыптастырады.

Дене шынықтыру сабақтарын өткізу орындарын ұйымдастыру, адамның денсаулығының физиологиялық қасиеттерін, жайлылықты (жағдайын) анықтауға, барлық жастағы адамдарға қол жетімділікті қамтамасыз ету. Ол жұмыс орнына, емханаға, мектепке жақын орналасқан фитнес орталықтары болуы мүмкін. Волонтерлік қозғалысты дамытуға болады. Мысалы: Қазақ спорт және туризм академиясының жоғарғы курс студенттері қарттар мен балаларға саябақтарда оңай және қол жетімді дене жаттығуларын көрсетіп және үйретуге ат салысуға болады.

Осылайша, дене тәрбиесі мен салауатты өмір салтын ұйымдастыру және жетілдіру тұлғаны қалыптастыруда, оның қалыптасуында және социализациясында маңызды рөл атқарады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Макланов А.Г. *Общая психология: Учебник для вузов.* – СПб.: Питер, 2015. – 583 с.
2. Берниттейн Н.А. *Очерки по физиологии движений и физиологии активности.* – М.: Медицина, 1966.
3. Хайруллин Г.Т., Саудабаева Г.С. и др. *Школьная педагогика. Учебник.* – Алматы: Изд. "Мир", 2012. – 640 с.

ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ: МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ, ДАМУ БОЛАШАҒЫ

ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ӘОЖ 37.01:37.02

МРНТИ 14.09. 01

А.З. Әліпбек¹, Н.Ш. Абдраманова², К.Ш. Оразимбетова³

¹*п.ғ.к., Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің доцент м.а.,
Шымкент қ., Қазақстан*

²*Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің магистр-оқытушысы
Шымкент қ., Қазақстан*

³*филос.ғ.к., Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің аға оқытушысы,
Шымкент қ., Қазақстан*

ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ «БІЛІМ БЕРУ САПАСЫ» ҰҒЫМЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘНІ МЕН МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада білім беру сапасын педагогикалық жүйенің сапалы бірегейлігі ретінде мәселелер қарастырылады. Білім беру сапасы – «бұл маманның тиімділіктің және кәсіби табыстылықтың белгілі деңгейінде кәсіби қызметінің нәтижелері үшін әлеуметтік жауапкершілікті ұғына отырып, экономика дамуының заманауи кезеңдері талаптарымен сәйкестікте кәсіби қызметті табысты жүзеге асыру қабілеттілігін анықтайтын құзыреттіліктері мен кәсіби санасының сипаттамаларының жиынтығы» – деп сипаттаған. Бірқатар авторлардың еңбектеріне сүйене отырып, білім беру сапасын сипаттайтын барлық аспектілерді үш топқа бөліп қарастырады: Білімге салым көрсеткіштері (ресурстық қамтамасыз ету сапасын бағалау); Білім беру үдерісіне қатысты көрсеткіштер (үдерістер сапасын бағалау); Оқыту нәтижелері көрсеткіштері (даярлау сапасын, құндылық бағдарларды, қажеттілікті, түлектердің жұмысқа орналасуын бағалау).

«Білім беру сапасы» ұғымын кең және тар мағынасында қарастыруды ұсынады. Кең мағынасында: «Білім беру сапасы – білім берудің (нәтиже ретіндегі, үдеріс ретіндегі, білім беру жүйесі ретіндегі) әр алуан мұқтаждықтарға, мақсаттарға, талаптарға, нормаларға (стандарттарға) үйлестірілген сәйкестігі; Білім беру сапасы – білім берудің (нәтиже ретіндегі, үдеріс ретіндегі, білім беру жүйесі ретіндегі) жүйелі ұйымдастырылған, әлеуметтік мәнді қасиеттердің (сипаттамаларының, параметрлерінің) жүйелі жиынтығы. Тар мағынасында: «Білім беру сапасы – даярлау сапасы» дегенді білдіреді.

Түйін сөздер: білім беру, сапа, педагогикалық жүйе, бірегейлік, бағалау.

А.З. Алипбек¹, Н.Ш. Абдраманова², К.Ш. Оразимбетова³

¹*к.п.н., и.о. доцент, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет
г. Шымкент, Казахстан*

²*магистр, преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет
г. Шымкент, Казахстан*

³*к.филос.н., ст.препод. Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г. Шымкент, Казахстан*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ЗНАЧИМОСТЬ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В этой статье рассматривается проблема качества образования как качественная уникальность педагогической системы. Качество образования – «это совокупность характеристик профессионального сознания и профессиональных компетенций, определяющих способность успешно реализовывать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного развития экономики, с

учетом в определенной степени социальной ответственности за эффективность и профессиональный успех, за результаты профессиональной деятельности, профессиональных функций специалиста».

Опираясь на работы ряда авторов, все аспекты характеризующие качество образования можно разделить на три группы: Показатель вложений в образование (оценка качества ресурсного обеспечения); показатели относящиеся к процессу образования (оценка качества процессов); Показатель результатов обучения (качество подготовки, оценка ценностных ориентиров, потребностей, устройство выпускников на работу). Предлагается рассматривать понятие «качество образования» в широком и узком смыслах. В широком смысле: «Качество образования – соответствие образования (как результата, как процесса, как системы образования) различным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)». Качество образования – это совокупность образования (как результата, как процесса, как системы образования), системно организованной, социально значимых качеств (характеристик, параметров). В узком смысле: «Качество образования – означает качество подготовки».

Ключевые слова: образование, качество, педагогическая система, уникальность, оценка.

Alipbek A.Z.¹, Abdramanova N.Sh.², K.Sh. Orazimbetova³

*¹Ph.D., associate professor of the Institute of South Kazakhstan State Pedagogical University
Shymkent, Kazakhstan*

*²Senior Lecturer of the South Kazakhstan Pedagogical University
Shymkent, Kazakhstan*

*³Ph.D., University of South Kazakhstan State Pedagogical University
Shymkent, Kazakhstan*

PEDAGOGICAL ESSENCE AND IMPORTANCE OF THE CONCEPT "QUALITY OF TEACHING" OF THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION

Abstract

In this article the problem of quality of education as qualitative uniqueness of pedagogical system is considered. The quality of education – "is set of characteristics of professional consciousness and professional competence, defining ability successfully to realize professional activity according to requirements of the modern development of economy, taking into account to some extent social responsibility for effectiveness and professional success, for results of professional activity, professional functions of the expert".

Relying on the works of a number of authors, all aspects characterizing quality of education it is possible to divide into three groups: An index of investments in education (evaluation test resource an obespecheiya); the indexes which are falling into to education process (evaluation test of processes); The Index of results of tutoring (quality of training, assessment of valuable reference points, requirements, the device of graduates for work).

It is offered to consider the concept "quality of education" of broad and narrow meanings. In a broad sense: "Quality of education – compliance of education (as result, as process, as education systems) to various requirements, the purposes, requirements, norms (standards)". The quality of education is a set of education (as result as process as education systems), systemically organized, socially important qualities (characteristics, parameters). In narrow sense: "The quality of education – means quality of training".

Key words: education, quality, pedagogical system, uniqueness, assessment.

Адамзат қоғамының жаһандық қауымдастыққа өтуі – білімге негізделеді, сонымен қатар бұл жоғары білім берудегі бірқатар жүйелі өзгерістерді туындатады. ХХ ғасырдың соңғы онжылдығында жоғары білім алуға бағыт-бағдарлар жалпылай қабылданған нормаға айналды, ал университеттер мемлекет пен аумақтың инновациялық дамуының маңызды бастауына айналды, сондай-ақ, адамзат капиталын қалыптастырудағы стратегиялық мәнді иеленді.

Әлеуметтік-экономикалық үдерістердің күрделенуі мен осы үдерістердегі университеттердің рөлінің күшеюі жоғары мектеп құрылымы мен қызметінің күрделенуіне алып келеді. Бұл жағдайларда университеттік білім берудің жаңа типтерінің, атап айтқанда инновациялық және зерттеушілік бағыттағы жоғары оқу орындарының қалыптасуы орын алады. Еліміздегі білім беру саласындағы инновациялық үдерістерді жандандыру бірқатар дәрежеде «Білім беру» басым сипаттағы ұлттық жобасына жол ашады.

Университеттер қызметінің күрделенуі осы қызмет үдерістері мен оның нәтижелерін бағалау жүйесінің күрделенуіне алып келеді. Бұл жағдайда уақытпен тексерілген және бұған дейінгі кезеңдерде өздерін жақсы жағынан көрсеткен бағалау құралдары мен әдістері жұмыс жасамайды (немесе тиімсіз жұмыс

жасайды) және елеулі жаңартуды, тіпті кейде толығымен ауыстыруды талап етеді. «Университет идеясын дамыту білім беру саласы секілді, әлеуметтік және саяси теория салаларын да қамтуы тиіс болып табылатын философиялық тұрғыдағы біршама әзірленген дәйектемелердің ұсынылуын болжайды. Университеттерді біртұтас өлшем тұрғысынан сипаттаудың кез-келген әрекеті терең қателік болып табылады» [1].

Білім беру сапасын бағалаумен байланысты проблемаларды таныстырмас бұрын «Білім беру сапасы» ұғымының өзін анықтап алу қажет. «Сапа» ұғымы бүгінгі таңда жаппай қолданылады, ол білім беру қызметін реттестіретін заңдарда кездеседі, педагогикалық қауымдастықтағы кең ауқымды пікірталастар нысаны болды, сондай-ақ көптеген ғалымдар мен тәжірибелі педагогтардың зерттеу объектісіне айналды. Сонымен қатар бүгінгі таңда, біздің көзқарасымызша, білім сапасының не екендігін белгілі бір шамада біржақты және тұтастай ұғынуға қол жеткізілген жоқ.

Көптеген онжылдықтар бойында білім беру саласындағы «сапа» ұғымы жоғары білімге ие мамандар үлесімен, немесе мәселен студенттердің халықаралық олимпиадаларындағы жеңіс санымен өлшенетін «зияткерлік басымдық» ұғымымен мәндес болып келді. Бүгінгі таңда бұл ұғым қағидалық жаңа мағына иеленеді.

Білім беру сапасын ұғынудағы екінші бір тәсіл оқытудың (даярлықтың) берілген (нормативті) деңгейін анықтау арқылы білім беру қызметінің нәтижелеріне байланысты болып келеді. Көріп тұрғанымыздай – білім беру мен оқытудың айырмасы жоқ. Айтпақшы, бұл соңғы уақыттағы білім беру сапасы бойынша жасалған жұмыстардағы барынша кең таралған қателік.

Сондай-ақ, білім беру жүйесінің қызмет ету сапасы ретіндегі білім сапасын ұғыну бағыты да бар. Оның жақтастары білім сапасы проблемасын жоғары кәсіби білім берудің мемлекеттік білім стандарттарының талаптарын жоғарылату мен қол жеткізу қажеттілігі ретінде қарастырады. Осы тәсіл шеңберінде ЖОО-дағы білім беру сапасын айқындау мәселесін ұсынылған білім қызметтерінің федеральды мемлекеттік білім стандарттарына сәйкестігін бағалаумен байланыстырады. Осыған байланысты біз мұнда да айқын сәйкессіздікке келетіндігімізді атап өтуге болады: соңғы жылдардағы құжаттарда білім беру жүйесі алдына тұтастай және білім беру мекемелері алдына сапаны үздіксіз жоғарылату міндеті қойылып отыр. Дегенмен, осы анықтама шеңберінде білім беру сапасын басқару проблемасы оны қамтамасыз етумен, яғни сапаны мемстандарттың минимальды талаптары деңгейінде ұстап тұрумен шектелсе сапаны жоғарылату жөнінде не айтуға болады?! Оның үстіне стандарт талаптарын орындамау, мәні жағынан, оқу орнындағы білім беру қызметінің білімді басқару органының шешімін тоқтатуды білдіреді. Демек сапасыз білім мүлдем жоқ емес пе? Бұл сұраққа стандартқа сай сапа ұғымы шеңберінде біржақты жауап алу мүмкін емес.

Осы сұрақтарға және басқа да күрделі сұрақтарға жауап беру үшін әралуан әдебиеттерде «білім беру сапасы» ұғымы қалай анықталатындығын қарастырайық. Білім беру жүйесінің белгілі зерттеушілері Г.С. Ковалева мен М.Б. Челышкованың пікірінше, теоретиктер мен практиктер арасында білім беру сапасын анықтау мәселесі бойынша тұтастық жоқ. «Кейде сапа категориясын білім толықтығымен немесе тереңдігімен теңестіреді, білім толықтығы студенттің зат мәнін ұғынуы үшін заттың қажетті және жеткілікті белгілерін еске түсіру қабілеттілігі ретінде тұжырымдалады. Екінші бір жағдайларда білім сапасы дегенде олардың талдап қорытылуы – білім мәнін, оның идеясын, концепцияларды ұғыну түсініледі. Жиі жағдайда білім сапасы дегенде жүйелілік, немесе білім алушының танылатын объектілердің қарым-қатынасын, оларды иерархиясын құрастыру шеберлігі тұжырымдалады» [2].

Дегенмен авторлардың өздерінде де бұл проблемаға деген біржақты көзқарас жоққа ұқсайды, мұны білім сапасы, даярлау сапасы, білім беру сапасы сияқты әралуан ұғымдардың араласып келуі айғақтайды.

Бірқатар жағдайларда зерттеушілердің білім беру сапасы ұғымының анықтамасын айналып өтіп оны өлшеу және бағалау проблемаларына бірден-ақ ауысып кететіндігі басқаша әсер қалдырады. Мүмкін, бұл жарым-жартылай білім беруді жоспарлаудың халықаралық институты жалпылама түрде «білім беру сапасы» ұғымына анықтама беру мүмкін еместігін мәлімдеумен түсіндіріледі.

Бірқатар зерттеушілер «білім беру сапасы» ұғымын «даярлау сапасы» ұғымымен тарылта түседі. Әрі бұл ұғымның синонимі ретінде «оқу жетістіктері» ұғымы көрінеді. Ары қарай даярлау сапасын әралуан деңгейлерде талқылау жүреді. Бұл жағдайда авторлар білім беру сапасын білім беру жүйесінің қызмет көрсету сапасы ретінде анықтайды және оны білім алушылардың даярлықтың берілген (нормативті) деңгейіне қол жеткізуі ретінде тұжырымдайды. Осы жерде білім берудің негізгі проблемаларының бірін олар мемлекеттік білім стандарттарының талаптарын жоғарылату мен қол жеткізу қажеттілігімен байланыстырады.

Осыған байланысты түлектерге қойылатын талаптар мен оларды бағалау өлшемдері мемлекеттік білім стандарттарында мазмұндалуы тиістігін атап өту қажет. Дегенмен, егер де минимальды талаптар (пәндер жиынтығы және олардың шамаланған мазмұны) тұжырымдалған болса, онда түлектердің осы талаптарға сәйкестіктерін бағалау өлшемдері болмайды.

Бұл жерде сапа жоспарланған мақсаттармен байланысты болып табылатындығы оң сипаттан көрінеді, дегенмен бұл анықтаманы жұмыста пайдалануға болатындығы екіталай, өйткені «дамыту» ұғымының айқын түсіндірілуі, оны анықтау, өлшеу, бағалау тәсілдері жоқ, даму деңгейлерінің (ақыл-ой, дене және мінез-құлық) жекелеген тараптары ғана алынған. Дегенмен дамудың бұл деңгейін кім және қалай анықтағандығы да айқын емес, яғни «білім сапасы деңгейінің айқындығы» үлкен мәселе ретінде қалып қояды.

Бірқатар авторлардың, оның ішінде Э.М. Коротковтың білім беру сапасын жиынтық ұғым ретінде анықтау әрекеті біз үшін барынша өнімді болып көрінеді. «Білім беру сапасы – бұл маманның тиімділіктің және кәсіби табыстылықтың белгілі деңгейінде кәсіби қызметінің нәтижелері үшін әлеуметтік жауапкершілікті ұғына отырып, экономика дамуының заманауи кезеңдері талаптарымен сәйкестікте кәсіби қызметті табысты жүзеге асыру қабілеттілігін анықтайтын құзыреттіліктері мен кәсіби санасының сипаттамаларының жиынтығы». Авторлардың білім беру сапасын іс-әрекет нәтижесі ретінде ғана емес, сондай-ақ білім беру жүйесінің ішкі әлеуеті мен сыртқы жағдайлар түріндегі қол жеткізу мүмкіндігі ретінде анықтау әрекеттері де назар аударуға тұрарлық.

Бірқатар авторлар [3] білім беру сапасын сипаттайтын барлық аспектілерді үш топқа бөлістіреді:

- білімге салым көрсеткіштері (ресурстық қамтамасыз ету сапасын бағалау);
- білім беру үдерісіне қатысты көрсеткіштер (үдерістер сапасын бағалау);
- оқыту нәтижелері көрсеткіштері (даярлау сапасын, құндылық бағдарларды, қажеттілікті, түлектердің жұмысқа орналасуын бағалау).

Біз жоғарыда айтып өткен Г.С. Ковалева мен М.Б. Чельшкова «тәжірибелік мақсаттарда білім беру сапасы дегенде оқу үдерісіндегі және білім алушының қоршаған ортадағы белгілі кезеңді тәмамау бойынша білімгер иеленген білімдерді, шеберліктер мен құндылықтарды жақсарту ретінде тұжырымдауға болатын «сапалық өзгерістерді» ұғынуға болады» деп санайды [3].

Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова білім беру сапасы дегенде «...мақсат пен нәтиже арақатынасын, мақсатқа қол жеткізу шамасын ұғынуды» ұсынады [4]. Дегенмен мұндай түсіндірілуінде «білім беру сапасы» білім беру қызметінің тиімділігімен алмастырылады.

С.Е. Шишов пен В.А. Кальней жұмыстарында білім беру сапасы «қоғамдағы тұлғаның азаматтық, тұрмыстық және кәсіби құзыреттіліктерін дамыту мен қалыптастырудағы білім беру үдерісінің жай-күйі мен нәтижелілігін, оның қоғам (эралуан әлеуметтік топтардың) мұқтаждықтары мен тілектеріне сәйкестігін анықтайтын әлеуметтік категория. Білім беру сапасы білім беру қызметінің эралуан аспектілерін: білім беру мазмұнын, оқыту формалары мен әдістерін, материалдық-техникалық базаны, кадрлық құрамды және білім алушы жастардың құзыреттіліктерін дамытуды қамтамасыз ететін басқа да факторларды сипаттайтын көрсеткіштер жиынтығымен анықталатындығын» [4] айтады.

Дәл сол кітапта «Тезаурус» бөлімінде тағы да бір анықтама беріледі: «...білім беру сапасы дегенде білім беру үдерісінің эралуан қатысушыларының берілген білім беру қызметіндегі тілек-қалауларының қанағаттанушылық дәрежесі» немесе «білім берудегі қойылған мақсаттар мен міндеттерге қол жеткізу дәрежесі» ұғынылады [5], бұл осы ұғымның жеткілікті ортақ анықтамасы болып табылады.

В.П. Панасюк жұмыстарында білім беру сапасы тұлғаны оның оқығандығы, тәрбиелілігі, әлеуметтік, психикалық және дене қасиеттерінің айқындығы аспектілерінде дамыту мен қалыптастыру бойынша қоғам алға жылжытқан міндеттерді орындауға қабілеттілігімен байланысты білім беру қасиеттерінің жиынтығы ретінде қарастырылады. Дегенмен мұнда оның қасиеттері, яғни білім беру қасиеттері жөнінде айта келіп, автор білім беру дегенде жүйені, үдерісті, нәтижені немесе олардың барлығын тұтастықта ұғыну қажеттігін айқындамайды.

Авторлар «білім беру сапасы» ұғымын кең және тар мағынасында қарастыруды ұсынады.

Білім беру сапасы кең мағынасында, авторлар анықтамасы бойынша, төмендегіше:

- білім берудің (нәтиже ретіндегі, үдеріс ретіндегі, білім беру жүйесі ретіндегі) әр алуан мұқтаждықтарға, мақсаттарға, талаптарға, нормаларға (стандарттарға) үйлестірілген сәйкестігі;
- білім берудің (нәтиже ретіндегі, үдеріс ретіндегі, білім беру жүйесі ретіндегі) жүйелі ұйымдас-тырылған, әлеуметтік мәнді қасиеттердің (сипаттамаларының, параметрлерінің) жүйелі жиынтығы.

Тар мағынасында «Білім беру сапасы», жоғарыдағы авторлардың көзқарастары тұрғысынан, «даярлау сапасы» дегенді білдіреді.

И.В. Бестужева – Лада пікірі бойынша, білім беру сапасын ұғымын анықтау кезінде, екі аспектіні айқындау қажет:

1. Субъективті сапа = жеке қанағаттанушылық. Егер де студент қанағаттана отырып білім алатын болса, егер де түлек алынған мамандығы бойынша кәсіби қызметке даярлығын сезінетін болса және оны тиімді жүзеге асыруға қабілетті болса, егер де оқытушы оқу үдерісінде өзінің шығармашылық және зияткерлік әлеуетін жүзеге асыру мүмкіндігіне ие болса, егер де жетекші іс-жағдайына, студенттер табыстылығына, оқытушы жұмысына қанағаттанатын болса, егер де бұлардың барлығы жоғары оқу орнында жасалған жағдайларға риза болса, демек, білім беру сапасы жоғары.

2. Объективті сапа = әлеуметтік-экономикалық тиімділік. Егер де қоғамның әлеуметтік проблемалары табысты шешілсе, экономикалық көрсеткіштер артып отырса және білім беру жүйесі осыған толыққанды мүмкіндік берсе, демек білім беру сапасы жоғары.

Жалпы жағдайларда, тым болмағанда білім беру сапасын анықтаудағы жеті тәсілді анықтауға болады.

1. Академиялық қауымдастықтың көптеген өкілдері білім беру қызметтерінің сапасы мен студенттердің білімділік деңгейі оқытушыларды құзыреттілігінің, білімі мен тәжірибесінің тікелей нәтижесі болып табылады деп санайды, бұл оларға білім беру сапасын профессор-оқытушылар құрамының жасампаздық қасиеті (кәсіби деңгейі, құзыреттілігі) ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл түйсікпен ұғынылатын сапа білім беру үдерісінің «орындаушысы» мен онда қол жеткізілген нәтижелер арасындағы байланысқа негізделеді.

2. Білім беру сапасы ЖОО рейтингімен анықталады. Білім және ғылым министрлігі білім берудің жоғары сапасын (мәселен, басым сипаттағы ұлттық жоба шеңберіндегі) қамтамасыз ететін ЖОО қаржылық қолдаудың қосымша шаралары анықталғанда немесе ұсынылған білім сапасына байланысты ЖОО иерархиясын – ұлттық университеттер, жетекші салалық ЖОО және т.б. анықтау ұсынылған жағдайда сапаның осындай белгілерін пайдаланады.

3. Сапа – бұл белгілі мемлекеттік стандарт немесе ЖОО өнімі мен қызметтерін тұтынушылар тұжырымдаған талаптарға сәйкестігі. Мәселен, ЖОО мемлекеттік лицензиялау, аттестаттау және аккредиттеу жүйесі мемлекеттік стандарттардың, лицензиялық талаптар мен аккредиттеу өлшемдеріне сәйкестігін бағалауға негізделген сапаны бақылау механизмі ретінде көрінеді.

Бұл тәсілді мемлекет пен қоғам бірқатар себептер бойынша қолдайды. Біріншіден, теоретикалық жағынан ол білім беру ашықтығын қамтамасыз етеді. *Екіншіден,* жоғары оқу орнын аттестаттау және аккредиттеу қоғамдағы ЖОО жұмысының тиімді сапада ерекшеленетіндігіне сенімділігін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар минимальды мүмкін стандарттарға жай ғана сәйкестік білім беру сапасы жөніндегі толықтай ұғым-түсінікті бере алмайды, өйткені тұтынушылар тұрғысынан мәнді болып табылатын көптеген сапа көрсеткіштерін аттестациялық комиссия бағаламайды. Нәтижесінде ЖОО аккредиттеу стандарттарына сай болуы және студенттер, ата-аналар, жұмыс берушілер мен басқа да жоғарғы мектеп клиенттері арасында қаралған сапа стандарттарына сәйкес келмеуі мүмкін.

Бұл білім беру сапасын бағалаудағы өте маңызды тәсіл, өйткені мұнда ЖОО өндірген және нарықта қажет болып табылатын өнім (қызмет) сапасына басым назар аударылады. Бұл тәсілдің басты құндылығы оның интуитивті ұғым-түсініктерден және қалыптаспаған тұжырымдардан кең қауымдастықтағы ұғынықты өлшемдерге өтуге мүмкіндік беретіндігі болып табылады.

Студенттердің кәсіби құзыреттілігі – бұл жағдайда білім беру сапасының тікелей өлшенуі тиіс элементтері ретінде көрінеді. Бұл тәсілдің басымдығы оның стратегиялы болып табылатындығында. Өйткені, ол білім сапасын анықтауда қолданыла отырып, кәсіби білім мен еңбек нарығы жүйелерін біріктіреді.

Білім беру сапасы стандарт пен бағаның бірдей сәйкестігі деңгейімен анықталады. Шығындар негізіндегі сапада қолданылатын тәсіл білім беру қызметінің сапалық сипаттамаларына сүйене отырып оның шынайы құнын бағалауды білдіреді. Мәні бойынша, қолжетімді бағадағы білімнің жоғары деңгейі барынша жоғары бағадағы, білім беру қызметінің жоғары шығынын жұмсай отырып, төменгі тиімділікке ие болуы салдарындағы осындай қызметпен салыстырғанда барынша сапалы болып табылады.

Сапа – бұл клиенттердің жасырын мұқтаждықтарына сәйкестік. Жоғары мектеп болашақты болжауы, тұтынушылардың әзірге байқалмаған сұраныстарын болжай алуы тиіс. ЖОО білім беру сапасын заманауи ұғынуды қалыптастыра алуы тиіс.

Көріп отырғанымыздай, «Білім беру сапасы» ұғымына біржақты анықтаманы білім берудің өзінің мәнін анықтамай жатып беру мүмкін емес. Әрі жүйелік, құндылықты гуманитарлық тұрғыдан ғана емес, технологиялық тұрғыдан да ұғыну қажет. Осылайша, білім беру сапасы ұғымы дәстүрлі көзқарастан кеңірек

таралады, ол стандартқа оқу бағдарламалары мазмұнының сәйкестігі дәрежесінен немесе ЖОО-дағы студенттің емтихандағы бағасының деңгейінен көрінеді. Д.И. Карпович әділетті атап көрсеткеніндей, соңғы уақыттағы білім беру квалиметриясы бойынша мәтіндердегі барынша кеңінен таралған қателік – айқын араласу, білім беру мен оқытудың айырмашылығы болмауы (айтқандай, нақ соның өзі «білім беру сапасы», «оқыту сапасы», «даярлау сапасы», «білім сапасы» және т.б.) ұғымдардың тоғысуына алып келеді. Оқыту мен білім беру өзара байланысқан, дегенмен барабар үдерістер емес, демек, олардың нәтижелері де ажыратылады, яғни сапалары да басқаша болады. Және ары қарай «адам санасында бір нәрсені жасанды жолмен, технологиялық жолмен орналастыру мүмкін емес болғандықтан, білімнің табиғи үдеріс екендігін мойындау қажеттігін» дәлелдейді.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента страны народу Казахстана «Казахстан–2050». Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев «Казахстанская правда», 11 октября, 2017.
2. Государственная Программа «Развитие образования в Республике Казахстан на 2015-2020 гг.», утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 11 октября 2014 г. №1459. - Астана. – 39 с.
3. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2003. – 95 с.
4. Байденко В.И. Болонский процесс: Структурная реформа высшего образования Европы. – М., 2003.- 127 с.
5. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. – М.: Логос, 2006.

УДК. 371

МРНТИ. 14. 25. 09

Н.Б. Рахметова¹, Қ.Б. Ажыбаева²

¹п.ғ.к., профессор м.а. Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,

Алматы қ. Қазақстан

²6M012000 – Кәсіптік оқыту мамандығының 2-курс магистранты

БОЛАШАҚ КӨРКЕМ ЕҢБЕК ПӘНІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЖОБАЛАР ОРЫНДАУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Болашақ көркем еңбек пәні мұғалімдерін дайындау олардың шығармашылық жұмыстарды орындауына ерекше көңіл бөлінеді. Олардың шығармашылық жұмысты орындау барысында жан-жақты ізденуіне, бәсекелестікке қабілетті болуына, креативті ойлау қабілеттерінің жетілуіне үлкен мүмкіндік береді.

Көркем еңбек пәнінде шығармашылық жұмысты орындау – тек жекелеген пәндерді меңгеруге ғана емес, сонымен қатар оқу, ғылыми, кәсіби іскерлік, жауапкершілікті сезіне білу, дербес жұмыс істеуге үйрену болып табылады.

Көркем еңбек пәнінде болашақ мұғалімін дайындау мәселесіне шығармашылық жұмысты орындаудағы іс әрекет білімді терендетуге, толықтыруға, дағды мен іскерлікті жетілдіруге, танымдық әрекетке қызығуға, танымдық жобаның дамуына, дербес жұмыс істеу мәдениетін көтеруге, ғылыми жұмыстармен айналысуға, өзінің білімі мен іскерлігін жан-жақты қолдана білуіне мүмкіндік жасайды.

Түйін сөздер: болашақ маман, көркем еңбек, мұғалім, шығармашылық жоба, көркем еңбек, технология, визуалды өнер.

Рахметова Н.Б.¹, Ажыбаева К.Б.²

¹ к.п.н., и.о. профессор Казахский государственный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан

²6M012000 – Магистрант 2 курса профессионального обучения

ВОЗМОЖНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА

Аннотация

Особое внимание уделяется выполнению творческих работ при подготовке будущих учителей художественного труда. В процессе выполнения творческих работ всестороннее развитие на соискание, которое способствует креативному мышлению, конкурентно способности. Выполнение творческой работы на уроках художественного труда – не только в освоении отдельных предметов, а также в учебной, научной, профессиональной деятельности, почувствовать ответственность, научиться работать самостоятельно.

При подготовке будущих учителей художественного труда к творческой работе учитывается всесторонне и углубленные знания, умения и действия развития познавательных способностей, что повышает культуру самостоятельной работы позволяет заниматься научной работой всесторонне использовать свои знания и умения.

Ключевые слова: Будущий специалист, художественный труд, учитель, творческий проект, технология, визуальное искусство.

N.B. Rakhmetova¹, K.B. Azhibayeva.²

¹ k.p.n., Acting Professor Kazakh State Women's Pedagogical University,
Almaty city, Kazakhstan

²6M012000 – Masters of 2nd year of professional training

THE POSSIBILITY OF IMPLEMENTATION OF CREATIVE PROJECTS OF THE FUTURE TEACHERS OF ARTISTIC WORK

Abstract

Particular attention is paid to the performance of creative work in the preparation of future teachers of artistic work. In the process of performing creative works, a comprehensive development for the competition, this contributes to creative thinking, competitiveness. Performing creative work in art lessons - not only in mastering individual subjects, but also in educational, scientific, professional activities, feel responsibility, learn how to work independently.

When preparing future teachers of art for creative work, comprehensively and in-depth knowledge, skills and actions of development of cognitive abilities are taken into account, which increases the culture of independent work that allows you to make full use of your knowledge and skills in scientific work.

Key words: Future specialist, art work, teacher, creative project, technology, visual art.

Ғасырдың тоғысында дербес елге айналған өркениеті елдің көшіне ілінген елімізде білім беру саласына аса көңіл бөлініп ауқымды істер атқарылуда. Елбасының «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында «Табысты болудың ең іргелі, басты факторы білім екенін әркім терең түсінуі керек. Жастарымыз басымдық беретін межелердің қатарында білім әрдайым бірінші орында тұруы шарт. Себебі, құндылықтар жүйесінде білімді бәрінен биік қоятын ұлт қана табысқа жетеді» – деп білім берудің маңыздылығын нақтылап атап өтті. Сонымен қатар біз алдағы бірнеше жылда гуманитарлық білімнің барлық бағыттары бойынша әлемдегі ең жақсы 100 оқулықты әртүрлі тілден қазақ тіліне аударып, жастарға дүниежүзіндегі таңдаулы үлгілердің негізінде білім алуға мүмкіндік жасаймыз – деген [1].

Бүгінгі таңда еліміздің білім беру жүйесінде енгізілген өзгерістердің бірі бастауыш және негізгі мектептің мазмұнын жаңарту аясында бастауыш мектептегі «Бейнелеу өнері» мен «Еңбекке баулу» және негізгі мектептегі «Технология» пәндерінің мазмұны негізінде әзірленген кіріктірілген жаңа «Көркем еңбек» пәні енгізіледі. Осы өзгерістерге сәйкес жоғары оқу орындарында көркем еңбек пәні мұғалімдерін дайындау мәселелерін қайта қарастыру қажеттігі туындайды.

«Көркем еңбек» пәні бойынша негізгі мектепте пәнінің бес білім беру бағыттарын анықтады:

- 1) визуалды өнер;
- 2) сәндік-қолданбалы өнер;
- 3) дизайн және технология;
- 4) үй мәдениеті;
- 5) тамақтану мәдениеті.

«Көркем еңбек» пәнінің мазмұны қолданыстағы «Технология» оқу пәнінің бағдарламасында гендерлік ерекшелігіне қарай (қыздар мен ұлдарға), сыныптың толықтырылуынан тыс қарастырылады. Болашақ көркем еңбек мұғалімдерін дайындауда олардың жоғарыда көрсетілген бағыттары бойынша теориялық білімене, ғылыми тұрғыда ойлауға қабілетті, практикалық шеберлігі мен шығармашылық іс әрекеттер жетілген маман болып шығуына жоғары оқу орындары аса көңіл бөлуі керек.

Қандайда бір пәнді оқытуда мұғалімнің шығармашылық ойлау іс әрекеті маңызды. «Көркем еңбек» пәнінің негізі шығармашылық пән болғандықтан осы пән мұғалімдерінің шығармашылық жоба іс-әрекеті басты құзіреттіліктерінің бірі болып табылады [2].

Адамзаттың шығармашылық туралы философиялық ойларын да осы бағыттарға сәйкестендіре жіктелмейміз: шығармашылыққа үйрету мүмкін емес, ол ерекше тұлғаға берілген жасаушының сыйы; шығармашылықпен тек дарындылар айналыса алады, ол барлық адамға бұйырмаған; шығармашылық - барлық адамға тән, адам шығармашылыққа жаратылған.

Шығармашылықты – адамның өмір шындығында өзін-өзі тануға ұмтылысы, ізденіс жасау әрекеті, оның заңдылықтарын оқып-біліп, үйрене алатын кәсібі деп түсінеміз.

Шығармашылық – өте күрделі үдеріс, өйткені онымен айналысатын адам мақсатты сезінеді, міндет қояды және оның шешімін іздейді. Сонымен бірге шығармашылық үдерісте ішкі түйсіктің де, елестетудің де, қиялдың да орны ерекше. Шығармашылық мәселелерін шешу: қуану, қанағаттану, тілек және т.б. ішкі сезімдермен байланысты. Алайда, бұл сезімдер шығармашылықтың ерекшеліктерін толық ашып көрсете алмайды.

А.Лук, В.А. Моляконың пайымдауынша шығармашылықтың басты белгісі - құбылыстар мен заттар, үдерістер немесе олардың бейнелеуіндегі көрнекі-сезімдік немесе ойлау түрлерін түрлендіре білу деп көрсетіледі. Мұндай көзқарастар қазақстандық ғалымдар еңбектерінде де көрініс алады Ш.Таубаева, Р.С.Омарова, Қ.Ж.Бұзаубақова және т.б. ғалымдар шығармашылық пен еркіндіктің диалектикалық түсінігінің қалыптасу деңгейін қарастыра отырып, шығармашылық үдерістің әлеуметтік қатынастармен байланысын көрсетеді және оны адамның рухани мәдениетін дамытудың шарты ретінде қабылдайды.

«Шығармашылық» ұғымының мазмұны «шығару», «іздену», «жаңаны ойлап табу» деген мағынаны білдіреді. Ол, жаңалық ашатын адамның әрекетінен, адамның мақсатқа бағытталған қызметіндегі ізденімпаздығы мен белсенділігінен, табандылығы мен жігерінен құралып, ақыл-ойы мен сезімінің, креативтілігінің бірегейлігінен туындайды.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде шығармашылық проблемасы шығармашылық қабілет пен ақыл-ойдың өзара әрекеттестігі тұрғысынан қарастырылып, дербес фактор немесе дивергенттік ойлаумен тікелей байланысты іс-әрекет түрінде көрсетіледі. Осыған орай біз, зерттеу жұмыстарында «шығармашылық іс-әрекет», «шығармашылық орта», «шығармашылық қызығушылық» ұғымдарына берілген анықтамаларды жүйеге келтіріп, жан-жақты сипаттама береміз. Сондай-ақ, ес, ойлау, елесте-ту ұғымдарын шығармашылық әрекетінің алғышарттары ретінде сипаттай отырып, «шығармашылық ойлау», «қабілеттілік» ұғымдарына кеңінен талдау жасаймыз. Сөйтіп, шығармашылық іс-әрекет шығармашылық ортада орындалады және оның орындалу нәтижелілігін шығармашылық қабілеттер анықтайды, шығармашылық ортада тұлғаның шығармашылық қызығушылығы, белсенділігі, танымдық ізденімпаздығы артып, шығармашылық қабілеті дамиды деп ой тұжырымдайды [3,11 б.].

Демек, болашақ маманның шығармашылық жобаны дамытуда, біріншіден, тұлғаның жеке қасиеттерін ескере отырып, оқушы тұлғасын сипаттай білуі қажет, екіншіден, өзі ұйымдастырған шығармашылық жобаны дамыту үдерісі мен оның нәтижесіне әсер ететін мынадай маңызды факторларын білуі және ескеруі қажет:

- шығармашылық белсенділік және шығармашылық іс-әрекетке сұраныс;
- болашақ маманның шығармашылық жобаны дамыту шарттары;
- болашақ маманның шығармашылық жобаны ынталандыру көздері;
- болашақ маманның шығармашылық жобаны дамыту әдістері;
- болашақ маманның шығармашылық жобаны дамыту құралдары;

- болашақ маманның жас ерекшеліктері мен қызығушылықтары.

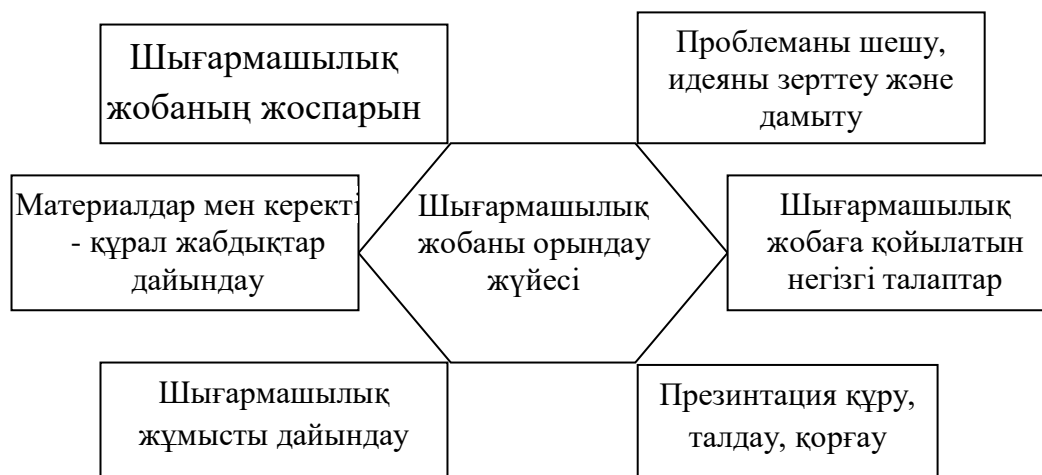
Сонымен, осы жоғарыда айтылғанның бәрі, бізге болашақ көркем еңбек пәні мұғалімдерін шығармашылық жобалар орындау мүмкіндіктері – білім беру үдерісінің аясында болашақ маманның кәсіби-педагогикалық қызметке бағдарлануына және педагогикалық шығармашылық тәсілдерді меңгеруіне, білім беру барысында ізденіс танытып, жаңа шығармашылық шешімдер қабылдауына, тұлғаның өзіндік және шығармашылық дамуына қол жеткізуде ұйымдастырушылық формаларды құру дағдыларын меңгерулеріне жағдай жасайтын оқу үдерісінің барлық көздейтін күрделі үдеріс деп анықтама беруімізге мүмкіндік береді.

Шығармашылық жоба – әр семестрде болашақ маманның оқытушының көмегімен жоспарланған тақырыпқа байланысты орындайтын, өзіндік жұмысы демек, келешекте мектепте көркем еңбек пәні бойынша жүргізілетін іс-тәжірибелік жұмысы. Әрине жасалатын жобаның сапасы оның жаңашылдығында, көркем еңбек пәнінен алған білімдерін, тақырыпқа сәйкес жинақтаған материалдарды қалай меңгергеніне тікелей байланысты.

Болашақ маман білімді қабылдаушы ғана емес, сонымен қатар өздігінен іздену арқылы шығармашылық жобалар да орындайды. Болашақ маман ретінде шығармашылық жобаны оқытушының басшылығымен, сонымен қатар олардың дербестігін, оларды қызығып, өз ықыласымен орындайтын әрекетін керек етеді. Шығармашылық жоба жасау шеберлігі мен дағдылары өзінен-өзі пайда болмайды, ол мақсатты оқу қызметінің нәтижесі және шығармашылық сипаттағы әр түрлі тапсырмаларды орындау үрдісінде қалыптасады. Демек, жоғары оқу орындарында шығармашылық жоба үрдісінің құрамына кіріп, оқылатын пәндер бойынша кәсіптік білім алуының шарты, құралы және нәтижесі түрінде қарастырылады. Шығармашылық жоба – болашақ мамандарды даярлаудың аса маңызды жолдарының бірі, болашақ маманды жан-жақты жетілдіріп, қалыптастырудың міндетті шарты және құралы болып табылады.

Сонымен, болашақ көркем еңбек пәні мұғалімдерін шығармашылық жобасы дегеніміз – олардың интеллектуалды, жігерлі және кәсіптік шеберлігін дамытатын, оқу бағдарламасында қарастырылған, оқу материалының мазмұны мен оның көлемін игерудің жан-жақты түрлері болып табылады. Шығармашылық жоба өз алдына оқыту принципі бола алмайды себебі – оның өзі басқа принциптерге тәуелді, ол болашақ маманның белсенділігі мен саналылығы атты принцип, мұнда маманның дербестігін, өздігінен оқу, білім алу дағдысын қалыптастыруды талап етеді. Сондықтан олардың шығармашылық жобаны орындау әрекетінің бір түрі ғана болып қалады. Оқытудағы саналылық пен белсенділік тығыз байланысты. Шығармашылық жоба процесінде болашақ маманның белсенділігін дамыту үшін өздерінің іс-әрекет процесінде жаңа білімді, іскерліктерді, дағдыларды өздігінен игеруіне барынша мол алғы шарт жасалатындай етіп құруға тура келеді. Бұл үшін білім, іскерлік және дағды тек берік болу ғана емес, сонымен оларды жаңа іс-тәжірибе жағдайларында қолдана аларлықтай икемді болуы тиіс. Болашақ маманның шығармашылық жобасы әрі күрделі, әрі жан-жақты, танымдық іс-әрекеттің балық жағдайын қамтиды: мысалы, жүйелі түрде орындалатын шығармашылық жұмысқа қажетті материалдарды жетілдіру, дайын жұмысты қорғау, қажет әдебиеттерді іздеу, өздігінен оқылатын сұрақтарды түсіне білу, проблемаларды қоя білу және оларды шығармашылық түрде шеше білу болашақ маманның бойында өзіндік еңбек етуіне, ұйымдасушылық, тәртіптілік, еріктілік, мақсаттық, іздемпаздық, белсенділік қасиеттерін дамытады.

Мектепте «Көркем еңбек» оқу пәні бойынша оқыту мақсаттары жүйесі шығармашылық жоба барысында негізгі білімдер мен практикалық икемділіктерін қалыптастыруға келелі бағыттар қарастырылған. 1-ші суретте көрсетілген.



«1-сурет» «Көркем еңбек» оқу пәні бойынша шығармашылық жобаның орындалу жүйесі.

Шығармашылық жобаның жоспарын құру – тақырыптың мақсат, міндеттерін анықтау және ғылыми еңбектер мен әдебиеттер жинақтау, әрбір бөлімнің орындалатын уақытын белгілеу.

Проблеманы шешу, идеяны зерттеу және дамыту – қоршаған ортаны, әртүрлі материалдарды зерттеу, қазақ халқының және басқа да халықтардың мәдениеті мен дәстүрімен танысу, жеке шығармашылық идеяларын ұсыну барысында зерттеу икемділіктерін және шығармашылық қиялын дамыту қарастырылады.

Материалдар мен керекті құрал жабдықтар дайындау – шығармашылық жобаға қажетті материалдардың көлемін, түсін анықтап, қолданылатын құрал – жабдықтарды таңдау.

Шығармашылық жұмысты дайындау – әр түрлі құралдармен жұмыс істеу икемділігі және жұмыстың орындалу техникаларын меңгеру барысында қоршаған болмысты бейнелеудің практикалық икемділіктерін дамыту, үлгі таңдау, жасалатын бұйымның үлгі сұлбасын сызу, суретін салу, эксперимент жүргізу. Күнделікті тұрмысқа қажетті сұраныс туғызатын, қазіргі заман талабына сай жаңа бұйым жасап шығару, дайын жұмыстың материалы мен жұмысқа жұмсалатын шикізат шығыны мен еңбек өнімін есептеу.

Шығармашылық жобаға қойылатын негізгі талаптар – өзіндік қызығушылығы, әлеуметтік – экономикалық жағдайдың сәйкестігі, күрделілігі, оқу кабинетінің материалдық техникалық базасына сай болуы.

Презентация құру, талдау, қорғау – коммуникативтік дағдыларын дамытуға және Өз өнімдерін іске асыру, дайын бұйымды бағалау, шығармашылық жобаны қорғау, тұтыну, жарнамалау.

Мұнда шығармашылық жоба әр түрлі бөлімдерден тұрады, атап айтқанда тақырыптың мазмұнын ашатын теориялық бөлімнен, арнайы сызбалардан, суреттерден, нобайлардан және жасалатын бұйымның технологиялық картасынан құралады. Ол бұйымды жасаған кезде есептер, экономикалық немесе экологиялық дәлелділік, түсінік хаттар да пайдаланылады. Жобаның бірнеше нұсқасы болуы мүмкін. Мысалы, өте күрделі жобаны оқушының өзі ғана орындауы шарт емес. Ондай күрделі жобаны бірнеуі бірлесіп орындаса, әр студенттің үлесі алдын ала анықталуы қажет. Ол оқу жылының соңында өзінің орындаған шығармашылық жобасын конференцияларда, ғылыми және арнайы пәндік сайыстарда, олимпиадада комиссия алдында қорғайды [4,24 б.].

Жоғары оқу орындарында болашақ «Көркем еңбек» пәнін мұғалімдерін дайындауда, олардың шығармашылық іс-әрекетін жетілдіруге олардың жан-жақты біліктіліктерін қалыптастыруда бүгінгі таңда қаншалықты талаптарға жауап бере алады деген сұрақ мамандарды аландатуда. Біз кредиттік білім беру талаптарына сәйкес дайындаған мамандарымыз жұмыс беруші талаптарына құзіреттілігі сай болуы керек, өз ойын білдіру және өзін-өзі таныту шығармашылық тұлғаны дамытудың негізгі аспектілері көрсетілген осыған болашақ мамандарымызды дайындау бүгінгі күн талабы. «Көркем еңбек» пәнінің кіріктілуі жағдайында ЖОО-да бүгінгі таңда мамандар дайындауда көптеген шешімін таппаған келесі сұрақтар туындауда:

- біріншіден ЖОО-да «Бейнелеу өнері және сызу» және «Кәсіптік оқыту» мамандықтары бойынша екі түрлі мамандар дайындау бүгінгі күн талаптарына жауап бере ме;
- екіншіден екі мамандық біріктірілген жағдайда атауы қалай өзгереді;
- үшіншіден осы мамандыққа түсуге талап білдіргендерге қандай талаптар қойылады;
- бүгінгі күнгі ЖОО білім беру стандарты оқу жоспарын жұмыс беруші талаптарына сай жасауға мүмкіндік бере ме.

Жоғарыда көтеріліп отырған сұрақтар бүгінгі күні өзекті. ЖОО-да мамандық бойынша білім беруге арналған құжаттардан басқа осы мамандық бойынша білім алуға тілек білдірушілерге қойылатын талаптар бір жүйеге келтіруді қажет етеді. Себебі «Бейнелеу өнері және сызу» мамандығына тапсыратын талапкерлер шығармашылық емтихан тапсырады, ал «Кәсіптік оқыту» мамандығы талапкерлері шығармашылық емтихан тапсырмайды. Негізгі мектепте екі пәннің біріктірілуі және пәнінің бес білім беру бағыттары талаптары талапкерлердің шығармашылық емтихан тапсыруы маңызды болып келеді. Болашақ «Көркем еңбек» пәні мұғалімдерін дайындау мәселесіне және шығармашылық іс-әрекетін жетілдірудің негіздерінің бірі ретінде шығармашылық емтихандар арқылы талапкерлердің жобаны айқындап алу болашақ маманның білім алу кезінде шығармашылық іс-әрекеттер жасауда маңызды. Шығармашылық емтихандар арқылы қабілеті айқындалған студенттер болашақ маман ретінде «Көркем еңбек» пәнінде оқушылардан шығармашылық тұлғаны дамытудың негізгі аспектілерін жүзеге асыруда өз қабілеттерін көрсете алады.

Болашақ «Көркем еңбек» пәні мұғалімдерін дайындау мәселесіне және шығармашылық іс-әрекетін жетілдіруде студенттердің бейнелеу өнерінің арнайы пәндері сызба геометриясы, сызу негіздері академиялық сурет, академиялық кескіндеме, бейнелеу өнері тарихы, сәндік қолданбалы өнер, дизайн

негіздері бағыттары бойынша білім алулары қажет. Жоғарыда аталған пәндер реті оқу үрдісінде оқу жұмыс жоспарларын жасауда сақталуы қажет. Пәндер осы ретте бір біріне пререквизиттері және постреквизиттері болып келеді. Бұл қабілеті айқындалып қабылданған студенттің шығармашылық іс әрекетін жетілдірудің негізі болып табылады. Үй мәдениеті мен тамақтану мәдениеті екі мамандық біріктіріліп ЖОО-да дайындық жүргізген жағдайда элективті пәндер ретінде енгізілуі керек. Көркем еңбек мамандарын дайындауда ұлттық сәндік қолданбалы өнерін оқыту арқылы болашақ «Көркем еңбек» пәні мұғалімдерінің шығармашылық іс-әрекетін жетілдіру маңызыды орын алады. Ұлттық өнеріміз арқылы болашақ мамандардың шығармашылық іс-әрекетін жетілдіру ұлттық мәдениетті дамытудың негізі болар еді. Мәдениетті дамытудың түп негізі білімде. Болашақ көркем еңбек мамандарына ұлттық өнерімізді оқыту мәдениетіміздің ажырамас бір бөлігі және тәрбие құралы ретінде маңызды. «Сондықтын ұрпақ тәрбиелеу ісінде ою-өрнек нұсқаларын пайдаланатын болсақ, алға қойылған көптеген мақсаттарға көптеген мақсаттарға қол жеткізуге болады. Алдымен, ұрпағымыз ұлттық рухта тәрбиеленіп, ұлттық тәрбие беру мәселесі шешімін табар еді. Екіншіден балғындарымыз ою ойып, өрнек салу арқылы ептілікке, іскерлікке, шеберлікке үйреніп, болашақ қай салада болмасын шебер маман болатыны анық. Үшіншіден ою-өрнекпен шұғылданған жан әлемнің әсемдігін сезініп, жүрегін жақсылықпен нұрландыра алады. Ал жүрегі нұрлы жан жамандыққа жуымай, тек жақсылықтың тура жолымен жүрер еді» – деп ұлттық өнеріміз ою-өрнектердің ұрпақ тәрбиелу де сарқылмас қазына екендігін көреміз. Бейнелеу өнері бойынша академиялық білім мен ұлттық өнеріміздің сан қырын меңгерген шығармашыл мамандар балғындарымызды тәрбиелеуде қоғамдағы орны ерекше. Бүгінгі таңда негізгі мектептерде өнерді оқыту өзекті болып тұр. Болашақ «Көркем еңбек» пәні мамандарын дайындау туындаған мәселелер кезек күттірмей шешімін табуы қажет [5,7 б.].

Қорыта айтқанда, болашақ мамандардың шығармашылық жобаны орындау арқылы жетілдіруді біріншіден, педагогикалық мәселе, себебі, бұл жекебастың жұмыс атқаруда қолданатын әдіс-тәсілдерді, дидактикалық принциптерді шешуді, шығармашылықпен жұмыс істеуін қамтамасыз етуді қарастыратын мәселе. Болашақ мамандардың шығармашылық жобаны орындау арқылы жетілдіру мәселелері жан-жақты талданды. Талдау барысында шығармашылық жоба нәтижесінде болашақ маманға бағыт бере отырып, оның дербестігін жетілдіретін, орындайтын ісінің әдіс-тәсілдерін меңгертетін, жаңашылдыққа ұмтылдыратын, олардың креативті ойлау жобаны дамытатын, іс-тәжірибенің жиынтығы деген ой қортыныдысына келдік.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласы. 12 сәуір 2017.
2. «Көркем еңбек» пәні бойынша оқу бағдарламасы (5-9-сыныптар) презентация түсініктеме хаттамасы ар)
3. Қадырбаева Р.І. Болашақ мұғалімдерді оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға кәсіби даярлаудың ғылыми-педагогикалық негіздері. Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәре жесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2010.
4. Парменова Г.Е. Болашақ мұғалімдерінің технологиялық шеберлігін өзіндік жұмыстар арқылы жетілдіру. Педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәре жесін алу үшін дайындалған диссертация. – Түркістан, 2008.
5. Қамақ А.О., Рахметова Н.Б., Иманкулова Л.Б. Бейнелеу өнерінің мұғалімінің болашақ педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыруға қойылатын талаптар. Үндістан ғылым және технология журналы, 9 (22), DOI: 10.17485 / ijst / 2016 / 9/22 / 95557, маусым, 2016.

УДК 371.321
МРНТИ 14.35.07

Ланцева Т.В.¹

¹м.п.н., старший преподаватель,
Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Подготовка будущих педагогов несет в себе не только профессиональную, но и эмоциональную составляющую. Целью этого исследования является улучшение понимания академических эмоций будущих педагогов путем изучения моделей развития эмоциональной составляющей в процессе профессиональной подготовки насыщенной эмоционально окрашенными эпизодами. Качественный анализ содержания исследования выявил пять различных эмоциональных моделей: положительную, отрицательную, восходящую, нисходящую и переменчивую. Отмечается, что, все модели реализованы и не отрицают концентрацию будущих педагогов на учебном процессе и развитии профессиональных качеств. Наше исследование показало, что реализация эмоциональных моделей вызвана различными связанными с задачей профессиональной подготовки элементами педагогического образования будущих педагогов.

Ключевые слова: образовательные системы, высшее образование, интеграция, компетенции.

Т.В. Ланцева¹

¹п.ғ.м., Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің аға оқытушы,
Қарағанды қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДА ЭМОЦИОНАЛДЫҚ МОДЕЛЬДЕРДІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Болашақ педагогтарды даярлау тек кәсіби ғана емес, сонымен қатар эмоционалды құрамдас бөлікке де ие. Бұл зерттеудің мақсаты болашақ педагогтардың академиялық эмоцияларын түсінуді кәсіби дайындық барысында эмоционалды түрде боялған эпизодтарды дамыту моделдерін зерттеу арқылы жақсарту болып табылады. Зерттеудің мазмұнын сапалы талдау бес түрлі эмоционалды үлгіні анықтады: оң, теріс, жоғары, төмен түсетін және ауыспалы. Аталып өткендей, барлық модельдер жүзеге асырылған және Болашақ педагогтардың оқу үдерісінде және кәсіби қасиеттерін дамытуда шоғырлануын жоққа шығармайды. Біздің зерттеуіміз эмоционалды модельдерді жүзеге асыру болашақ педагогтардың педагогикалық білім беру элементтерімен кәсіби дайындық міндетімен байланысты әр түрлі болғандықтан туындады.

Түйін сөздер: білім беру жүйесі, жоғары білім беру, интеграция, құзыреттілік.

Lantseva T.V.¹

¹m.p.s., senior lecturer of the Karaganda state University of the name of academician E. A. Buketov,
Karaganda, Kazakhstan

USE OF EMOTIONAL MODELS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract

Training of future teachers carries not only a professional, but also an emotional component. The aim of this study is to improve the understanding of academic emotions of future teachers by studying the models of development of the emotional component in the process of training saturated with emotionally colored episodes. Qualitative analysis of the study revealed five different emotional models: positive, negative, ascending, descending and changeable. It is noted that all models are implemented and do not deny the concentration of

future teachers on the educational process and the development of professional qualities. Our research has shown that the realization of emotional models is caused by various elements of pedagogical education of future teachers connected with the task of professional training.

Key words: educational system, higher education, integration, competence.

На наш взгляд имеется глубокая связь между стремлением к профессиональному становлению будущего педагога и эмоциональным опытом получаемым во время обучения и приобретения эмоционального опыта. В процессе исследования участвующие в нем будущие педагоги сообщили о переживании ими множества эмоций во время учебы, начиная от энтузиазма до разочарования.

Позитивные эмоции связывались в большинстве случаев с хорошей академической успеваемостью будущих педагогов, в то время как отрицательные эмоции, дезактивирующие профессиональные стремления и нацеленность на результат, такие как скука, связывались с эмоциональной неудовлетворенностью, возникшей в различных ситуациях. Мы придерживаемся мнения, что эмоции, по видимому, различаются в зависимости от контекста происходивших с каждым из участников событий, а также от объекта деятельности. Подразумевается, что эмоции будущих педагогов, оказывают прямое влияние на процесс подготовки к профессиональной деятельности и развиваются, разворачиваются с течением времени в зависимости от той образовательной активности, в которой они участвуют. Мы нашли совпадение нашего мнения в работах Anttila и др. [1], Timoštšuk и Ugaste [2], Ketonen и Lonka [3], Goetz и др. [4], Averill [5], Sonnemans and Frijda [6].

Тем не менее, удивительно мало известно о типах *эмоциональных моделей*, включающих в себя набор дискретных эмоций, вызванных ситуациями, возникающими в процессе обучения и профессиональной подготовки и сопровождаемыми, в последствии, значительными изменениями в целях и задачах, которые ставят перед собой будущие педагоги. При этом эмоциональная картина в каждом случае состоит минимум из двух дискретных эмоций. Они активируются в процессе обучения (движения по индивидуальной образовательной траектории) и решения конкретной задачи, стоявшей в какой-то конкретный момент (период) во время академической деятельности на этапах обучения и реализации обратной связи с учебной практикой. Кроме того, существует нехватка исследований о том, как и почему изменяются эмоции и эмоциональный фон будущих педагогов со временем. Необходимо улучшить понимание эмоциональных моделей будущих учителей, не в последнюю очередь потому, что эмоции, возникающие во время их педагогического образования, могут повлиять не только на их обучение, но и на их опыт к которому они будут стремиться, и который будут реализовывать в качестве учителей после получения работы. Более того, накопление знаний об эмоциональных моделях будет способствовать развитию условий обучения, в которых могут развиваться будущие педагоги.

Чтобы лучше понять академические эмоции будущих учителей, в настоящем исследовании основное внимание уделяется рассмотрению следующих вопросов: 1) Какие эмоциональные модели могут быть выявлены среди учителей начальных школ? 2) Какая вариация существует в отношении образца поведения и эмоционального наполнения действий? 3) Что вызывает эти эмоциональные закономерности?

Академические эмоции относятся к набору эмоций, которые испытываются будущими педагогами в процессе учебы и в академической деятельности т.е. когда изучаются дисциплины, осваиваются педагогические практики и происходит взаимодействие будущих педагогов с участниками образовательного процесса. Эти эмоции являются недолговечными и интенсивными активными состояниями, возникающими в ответ на конкретный стимул. Процесс подготовки будущих педагогов влечет накопление эмоционального опыта, который наполнен как положительными, так и отрицательными эмоциями. Было показано, что академические эмоции будущих педагогов меняются в ответ на приобретение *валентности*, т.е. накопление положительного или отрицательного общего эмоционального заряда, так и в ответ на *возбуждение*, связанное с состояниями физиологической активации эмоционально-волевых качеств будущего педагога. В литературе энтузиазм, надежда, гордость и восхищение были идентифицированы как позитивные активирующие эмоции, тогда как гнев, беспокойство, стыд и зависть определяются как негативные активирующие эмоции. Положительные и отрицательные активирующие эмоции вызывают высокие уровни возбуждения. С другой стороны, положительные эмоции, такие как облегчение и негативные эмоции, такие как разочарование, истощение, одиночество и скука, воспринимаются как дезактивация из-за низкой интенсивности их физиологической эмоциональной реакции. Отрицательные эмоции, такие как грусть, предлагаются нейтральными с точки зрения возбуждения, поскольку они не особенно активируются или дезактивируются по своей природе. Удовлетворение, оценка и принадлежность к группе, с другой стороны, обычно определяются как положительные нейтральные эмоции. Сообщалось,

что отрицательные дезактивирующие эмоции, такие как разочарование, а также негативные активирующие эмоции, такие как беспокойство, являются наиболее распространенными эмоциями среди будущих педагогов. Об этом свидетельствуют работы Barrett and Russell, Pekrun, R., L. Linnenbrink-Garcia [7, 8].

Однако недавно мы обнаружили, что будущие педагоги, обучающиеся в вузах Республики Казахстан, испытывают активизацию положительных эмоций, особенно энтузиазм и интерес, а также позитивные нейтральные эмоции, такие как удовлетворение не связанные прямо с процессом профессиональной подготовки. При этом ранее исследователи отмечали, что академические эмоции являются социально сконструированными и лично принимаемыми способами восприятия окружающей действительности, которые влекут за собой суждения, относящиеся к воспринимаемому успеху в достижении цели, и, поэтому не могут быть отделены от контекста, в который они встроены. Предыдущие исследования показали, что сдача экзаменов, участие в работе группы, работа в небольших группах и вне неформальных учебных средах, вызывает эмоции у будущих педагогов. Таким образом, кажется, что эти эмоции редко происходят изолированно, но возникают, исключительно в рамках различных взаимодействий и практик во время обучения будущих учителей. Например, практика преподавания представляется очень эмоционально нагруженным опытом – как на положительном, так и на отрицательном уровнях. Положительные эмоции, как правило, связаны с взаимодействием будущих педагогов с учениками во время практик. Возникновение отрицательных эмоций у будущих педагогов обычно связано с оценением процесса и результатов практик со стороны курирующих преподавателей-педагогов школ и вузов. Однако, как было установлено, будущие педагоги испытывают обычно восхищение от деятельности педагогов – как в учебных заведениях школ, так и в университете. Имеются данные о том, что сложность социальных взаимодействий во время обучения и прохождения практик обычно сопровождается интенсивным эмоциональным опытом среди будущих педагогов, фактически уже работающих или работавших учителями и обучающимися сейчас в рамках подготовки и переподготовки без отрыва от работы.

Было также установлено, что академические эмоции учащихся уже являющихся учителями школ и колледжей зависят от объекта и качества рассматриваемой деятельности, а также успехов в учебе. Сообщается, что плохие успехи в учебе приводят к негативным активирующим эмоциям среди учителей, обучающихся без отрыва от работы. В некоторых ситуациях такие эмоции могут быть предварительным условием для переживания эмоционально оптимальных состояний, улучшения внимания студентов и способности к обучению и постоянной готовности к самосовершенствованию будущих педагогов уже работающих в школах и колледжах. Привлекает внимание исследования западных ученых Goran and Negoescu [9], Litmanen [10] в которых указывается, что будущим педагогам практически невозможно достичь оптимальных мотивационных состояний, без создания условий какого-либо беспокойства. Эмоциональный опыт может привести к разным видам взаимодействий в профессиональной среде реализуемых в зависимости от динамики между будущими педагогами и учебной средой, в которой происходит их обучение.

Эмоции могут развиваться только во времени и с приобретением опыта. Но вместе с тем эмоции склонны быть шаблонными в стандартных ситуациях. Соответственно, эмоциональный опыт обычно не включает в себя одну эмоцию, а скорее представляет собой образец разных эмоций. Эмоциональная картина может длиться от нескольких минут до нескольких часов или даже дольше – годами. Эмоции будущих педагогов могут сосуществовать в сравнительно коротком временном отрезке и при этом варьироваться в широких пределах в различных ситуациях: на лекции, на учебной (педагогической) практике. Будущие педагоги могут, например, одновременно испытывать гордость за свое выступление на лекции, практическом занятии, восхищение от работы лектора, разочарование в поведении других студентов и энтузиазм к обучению. Эмоциональная картина вызвана конкретной ситуацией и состоит из по меньшей мере двух дискретных эмоций, следующих друг за другом и образующих образец поведения и реакции на ситуацию и (или) раздражитель. Каждая эмоция, активируемая ситуацией, способна набирать другие эмоции. Следовательно, эффект первой эмоции в шаблоне может быть минимальным до того, как другие эмоции вступят в игру. Было высказано предположение о том, что в дополнение к качеству и интенсивности дискретных эмоций влияние эмоциональной картины сильно зависит от ситуационных и индивидуальных характеристик. Например, показано, что продолжительность ежедневных эмоциональных эпизодов зависит от интенсивности эмоции в начале эпизода и в дальнейшем зависит от личностных и ситуационных факторов. Существуют также различия в продолжительности между различными эмоциями: наблюдавшаяся в процессе исследования благодарность обычно короче, чем гнев, тогда как радость и страх, как правило,

короче, чем печаль. Предполагается, что эмоциональный обмен сокращает продолжительность эмоций. В тоже время некоторые эмоции более распространены, чем другие: опыт гнева чаще ощущался участниками исследования, чем страх или печаль. Было показано, что будущие педагоги склонны делиться особо значительным как им кажется обременительным и ярким (субъективно) опытом, влекущим за собой выраженные положительные и отрицательные эмоции со своими сверстниками, передавая им свой эмоциональный фон, но в тоже время и эмоционально поддерживая друг друга. Особенно считаем важным отметить, что отрицательные активизирующие эмоции, такие как стресс, раздражение и беспокойство, обычно чаще встретились среди будущих педагогов, уже имеющих опыт работы, чем среди тех, кто посещает лекции и не знаком с практикой школ и колледжей. С другой стороны то же самое было характерно для позитивных активизирующих эмоций, таких как интерес и волнение. Будущие педагоги, не имеющие опыт работы, реже и менее выразительно показали в исследовании интерес и волнение.

Формулируя масштабируемость и распространение эмоций в среде будущих педагогов в терминах западных ученых Becker и др. [11] мы могли бы утверждать, что академические эмоции являются «заразными», т.е. масштабируются и распространяются в группе будущих педагогов в зависимости от глубины и интенсивности сопереживания эмоций в замкнутой группе. При этом Becker и др. [11] подчеркивают, что эмоциональные состояния будущего педагога распространяется как на его учеников в классе во время педагогической практики так и на других будущих педагогов, с которыми он взаимодействует. Например, энтузиазм или гнев будущего педагога влияют и предсказывают эмоции учащихся в классе. Увлеченный учитель может испытать энтузиазм во время урока, который затем оказывает положительное влияние на обучение. Это означает, что эмоциональные шаблоны также разделяются и проникают в шаблоны окружающих.

Люди не только склонны менять свои эмоции, но и предпочитают поддерживать свои положительные эмоции и избегать негативных. В целом положительные эмоции считаются источником хороших результатов и признаком психологического здоровья. Более того, было обнаружено, что преобладание положительных эмоций развитых во время обучения, способствует успешному обучению и помогает учащимся овладеть и усвоить необходимые знания. Общая цель состоит в том, чтобы максимизировать полезность эмоций и, следовательно, испытывать те, которые способствуют достижению цели. Тем не менее, краткосрочные выгоды могут перевесить долгосрочные, и наоборот. Соответственно, будущим педагогам следует найти баланс между их стремлением к непосредственным позитивным эмоциональным переживаниям и желанием отложить негативные эмоции, чтобы достичь своих долгосрочных целей. Например, студенты часто испытывают беспокойство при работе над сложной задачей, и поэтому оно рассматривается как естественная часть решения проблем и успешных процессов обучения. Поэтому пусть даже длительная негативная эмоция не всегда проблематична или неадекватна, если она способствует достижению долгосрочной цели. Также было показано, что в некоторых ситуациях может быть даже более практичным поддерживать негативную эмоцию, чем изменить ее на положительную. Например, Gruber и др. [12] отмечают, что негативные активизирующие эмоции, такие как гнев, могут быть более эффективными с точки зрения прогресса в учебе, чем общее удовлетворение, поскольку они могут побуждать мотивацию учащихся к тому, чтобы проявить себя и активизировать свои усилия в изучении, в конечном итоге приводя к лучшему достижению. Более того, положительные нейтральные эмоции, такие как счастье, могут быть контрпродуктивными, когда они испытываются слишком сильно или продолжительное время. Данные исследования были собраны у 19 учителей начальных классов школ, которые занимались вопросами образования и заканчивали обучение по программе бакалавриата. Интервью с будущими педагогами были качественно проанализированы на основе абдуктивной стратегии предложенной Chamberlain [13], Elo S., H. Kyngäs. [14]. На основе модели представленной на рисунке 1 мы разработали процедуру функционального кодирования для анализа.



Рисунок 1 – Фазы анализа

Сначала все анализируемые эмоциональные эпизоды были закодированы в одну категорию. Критерии эмоционального эпизода состояли в том, что у него есть как минимум две эмоции, которые возникли у будущего педагога в рамках учебной деятельности внутри пары обучающийся – педагог или деятельность – ситуация.

Далее каждый эпизод был оценен в рамках четырех этапов:

1. Мы помещали эмоции в эпизодах в одну из шести категорий в соответствии с валентно-возбуждающей структурой предложенной Rekrun и другими: *положительные активизирующие эмоции* (включая энтузиазм, гордость, надежду и восхищение), *позитивные нейтральные эмоции* (включая удовлетворение, оценку и принадлежность), *положительные дезактивирующие эмоции* (в том числе облегчение), *негативные активизирующие эмоции* (включая гнев, беспокойство, стыд и зависть), *негативные нейтральные эмоции* (в том числе печаль) и *негативные дезактивирующие эмоции* (разочарование, истощение, одиночество и скука). Критерии идентификации академических эмоций будущего педагога были следующими: 1) сами участники должны были объяснить эмоции, пережитые в эпизоде, 2) у пережитой эмоции должна была быть валентность и возбуждение, и 3) эмоция должна была быть ранее идентифицирована в педагогических исследованиях эмоциональной связи. Выявляя эмоции, исследователи широко использовали существующую литературу эмоций. [1-14].

2. Эмоциональные реакции в эпизодах были построены из названных в п.1. шести категорий. Это привело к пяти шаблонам проявлявшимся в поведении будущих педагогов: *положительный шаблон*, включал только положительные эмоции, *отрицательный шаблон*, включал только отрицательные эмоции, *восходящий шаблон*, включал первые отрицательные, а затем положительные эмоции, *нисходящий шаблон*, включал положительные эмоции в начале эпизода и отрицательные эмоции на конец, *изменение шаблона*, включал как положительные, так и отрицательные эмоции в смешанном порядке.

3. Эмоциональные модели в эпизодах анализировались с точки зрения продолжительности. Это привело к трем категориям продолжительности: модель поведения короткого периода (влекущая за собой события, которые имели длительность от минутных коротких встреч до нескольких дней), модель поведения среднего периода (содержащая события в течение одного курса или учебного периода, который обычно длился в течение нескольких недель) и модель длинного периода (включала события, длившиеся более одного периода до нескольких академических лет).

4. В завершении, мы проанализировали факторы, которые инициировали эмоциональные модели поведения будущих педагогов, которые сами же участники воспринимали как события имевшие последствия для изменений в профессиональном отношении. В результате были выявлены четыре значимых категории: социальная поддержка, ожидаемая стоимость (цена) принятых решений, личные достижения и решение проблем. Мы анализировали первичное восприятие будущими педагогами субъективного понимания и оценки для каждого шаблона поведения.

Для упрочнения результатов, предупреждения искажения результатов намеренными или случайными попытками будущих педагогов «угадать» ожидаемый от них результат и повышения достоверности для оценки результатов использовался протокол интервью. В тех немногих случаях, когда были разногласия в оценке событий и участники – будущие педагоги не были согласны с нашими оценками, в обсуждениях проведенными с ними был достигнут консенсус в отношении окончательной категоризации в предложенных рамках. Кроме того, 20% данных были подвергнуты независимому параллельному анализу самими участниками исследования без раскрытия личности участников, проходивших исключительно под номерами. Независимый параллельный анализ основывался на критериях классификации. Сначала второй аналитик, выбранный в каждом из 20% случаев случайным образом, идентифицировал все эмоции и эмоциональные шаблоны из данных, используя заранее определенные критерии, описанные выше. Затем третий из независимых аналитиков оценивал, продолжительность и факторы эмоциональных проявлений, давая им независимую классификацию без согласования со вторым исследователем в соответствии с этой процедурой. Была достигнута 90% согласованность между нашими исследованиями, исследованиями второго и третьего аналитика, выбранных случайно из числа участников исследования.

Анализ выявил пять эмоциональных шаблонов, имевших эмоциональную нагрузку для будущих педагогов: *положительные, отрицательные, восходящие, нисходящие и изменяющиеся*.

Эти шаблоны состояли минимум из 2 и максимум из 12 эмоций, в среднем – из 4 эмоций. Характеристикой *положительного шаблона* было то, что все эмоции на протяжении всего эпизода имели положительную валентность. Мотивационно тонированные эмоции, такие как энтузиазм и интерес, обычно доминировали в шаблоне. Большинство положительных моментов были вызваны частым энтузиазмом, хотя были обнаружены и другие комбинации положительных эмоций. Положительные закономерности были результатом участия в академической деятельности, такой как успеваемость в учебе, развитие новых навыков и знаний и приобретение чувства принадлежности к профессиональному сообществу во время учебной практики. Как сверстники, так и учителя-наставники, похоже, оказали большое влияние на положительные модели будущих педагогов. Например, приведем высказывание типичное для участника №1: «Курс был потрясающим ... удивительным курсом, и в первую очередь я должен сказать, что педагог-наставник произвел вдохновляющее впечатление и всегда был хорошим примером того, как кто-то, кто действительно интересуется предметом, а также может сделать нас энтузиастами ... И я просто надеюсь, что я мог бы быть похожим на моего наставника, чтобы я мог организовать моих учеников увлечься обучением». Позитивный шаблон: энтузиазм, восхищение, энтузиазм, надежда.

В целом, по каждому из выявленных нами эмоциональных шаблонов имевших значение для профессионально становления будущих педагогов также имеются конкретные данные. Вместе с тем, насколько нам известно, предварительных исследований эмоциональных моделей среди будущих педагогов нет. Следовательно, исследование дало новое представление о качестве таких моделей. Результаты несколько удивительно показали, что все эмоциональные модели, в том числе и негативные, были очень сосредоточены на учебе и будущем профессиональном росте. Однако большинство эмоциональных моделей были положительными или меняющимися по своей природе. Положительные модели влекли за собой значительное количество активирующих эмоций. Это говорит о том, что позитивные шаблоны функционируют как индикаторы участия в учебе, т.е. плавного изучения и усвоения материала, в том числен на практике. Одной из причин большого числа положительных моментов может быть то, что преподавательская профессия и педагогическое образование сами по себе предполагают позитивный настрой и нацеленность на желание дать позитивный материал ученикам школ и колледжей.

Однако на наш взгляд частота позитивных моделей может быть завышена или занижена в том случае, если будущие педагоги находятся под влиянием не только образовательных факторов, или же в случае, что их представления о принадлежности к высокомотивированной элитарной группе студентов высших учебных заведений, основаны исключительно на академических показателях.

Создание эмоционально оптимальных условий обучения позволяет идентифицировать эмоциональные модели, встроенные в обучение. Результаты предполагают, что эмоциональные модели будущих педагогов могут служить индикаторами успешного или неудачного участия в обучении – они отражают то, как учащиеся учатся и к чему стремятся в своих исследованиях. Это также подразумевает, что для создания эмоционально оптимальных условий обучения в педагогическом образовании педагоги-наставники и будущие педагоги сами выиграют от понимания функций эмоциональных моделей в обучении в целом и, в частности, их влияния на обучение. Более того, будущие педагоги становятся более искусными в создании такой среды для своих будущих учеников.

Список использованной литературы:

1. Anttila, H., K. Pyhäntö, T. Soini, and P. Pietarinen. 2016. "How Does It Feel to Become a Teacher? Emotions in Teacher Education." *Social Psychology of Education* 19 (3): 451–473. [Электрон.ресурс]. – 2017. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-016-9335-0> (дата обращения: 15.08.2018)
2. Timoštšuk, I., and A. Ugaste. 2012. "The Role of Emotions in Student Teachers' Professional Identity." *European Journal of Teacher Education* 35 (4): 421–433. [Электрон.ресурс]. – 2012. – URL: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637> (дата обращения: 12.08.2018)
3. Ketonen, E., and Lonka, K. 2012. "Do Situational Academic Emotions Predict Academic Outcomes in a Lecture Course?" *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69: 1901–1910. [Электрон.ресурс]. – 2012. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.144> (дата обращения: 09.08.2018)
4. Goetz, T., A.C. Frenzel, N.C. Hall, U. Nett, R. Pekrun, and A.A. Lipnevich. 2014. "Types of Boredom: An Experience Sampling Approach." *Motivation and Emotion* 38 (3): 401–419. [Электрон.ресурс]. – 2013. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11031-013-9385-y> (дата обращения: 20.08.2018)
5. Averill, J.R. 1980. "A Constructivist View of Emotions." In *Emotions: Theory Research and Experience*, edited by R. Plutchik and H. Kellerman, 305–339. New York: Academic Press. [Электрон.ресурс]. – 2018. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50018-1> (дата обращения: 19.08.2018)
6. Sonnemans, J., and N.H. Frijda. 1994. "The Structure of Subjective Emotional Intensity." *Cognition & Emotion* 8 (4): 329–350. [Электрон.ресурс]. – 2018. – URL: <https://doi.org/10.1080/02699939408408945> (дата обращения: 18.08.2018)
7. Barrett, L.F., and J.A. Russell. 1998. "Independence and Bipolarity in the Structure of Current Affect." *Journal of Personality and Social Psychology* 74: 967–984. [Электрон.ресурс]. – 2016. – URL: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.74.4.967> (дата обращения: 17.08.2018)
8. Pekrun, R., and L. Linnenbrink-Garcia. 2014. "Conclusions and Future Directions." In *International Handbook of Emotions in Education*, edited by R. Pekrun and L. Linnenbrink-Garcia, 659–675. New York: Routledge. [Электрон.ресурс]. – 2016. – URL: [\[Google Scholar\]](#) (дата обращения: 03.08.2018)
9. Goran, L., and G. Negoescu. 2015. "Emotions at Work. The Management of Emotions in the Act of Teaching." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180: 1605–1611. [Электрон.ресурс]. – 2015. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.314> (дата обращения: 20.08.2018)
10. Linnenbrink, E. A. 2007. "The Role of Affect in Student Learning: A Multi-dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement." In *Emotion in education*, edited by P. Schutz and R. Pekrun. San Diego, CA: Academic Press. [Электрон.ресурс]. – 2007. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50008-3> (дата обращения: 14.08.2018)
11. Becker, E.S., T. Goetz, V. Morger, and J. Ranellucci. 2014. "The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions – An Experience Sampling Analysis." *Teaching and Teacher Education* 43: 15–26. [Электрон.ресурс]. – 2014. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002> (дата обращения: 14.08.2018)
12. Gruber, J., I.B. Mauss, and M. Tamir. 2011. "A Dark Side of Happiness? How, When, and Why Happiness is Not Always Good." *Perspectives on Psychological Science*. 6 (3): 222–233. [Электрон.ресурс]. – 2017. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691611406927> (дата обращения: 11.08.2018)
13. Chamberlain, G.P. 2006. "Researching Strategy Formation Process: An Abductive Methodology." *Quality and Quantity* 40 (2): 289–301. [Электрон.ресурс]. – 2017. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-005-8094-3> (дата обращения: 06.08.2018)
14. Elo, S., and H. Kyngäs. 2007. "The Qualitative Content Analysis Process." *Journal of Advanced Nursing* 62 (1): 107–115. [Электрон.ресурс]. – 2008. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

ӘОК 159.9.01
МРНТИ 14.01.07

А.Е. Каженбаева¹

¹ доцент, Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті,
Атырау қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ СУБЪЕКТІЛІГІН ДАМУДЫҢ МӘНІ

Аңдатпа

Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық зерттеулерді субъектілік тәсіл негізінде құру тән. Себебі, бүгінгі таңда субъектілік тәсіл басымдылық мәнге ие. Ол әдіснамалық қағида мәртебесіне ие бола отырып, бір мезгілде гуманитарлық ғылымдар зерттеулерінің пәні болып табылады. Философия, әлеуметтану, психология, педагогика және ғылыми білімнің басқа да салаларында субъектілік феномені, оның құрылымы мен механизмдері жан-жақты талқыланады. Кәсіби іс-әрекеттің белсенді, шығармашыл субъектісі ретінде адамды дамыту қазіргі білім берудің мақсаты болып табылады. Сондықтан болашақ маманды кәсіби даярлау сапасын арттырумен байланысты мәселелер ерекше маңызға ие. Субъектіліктің қалыптасу дәрежесі тұтас, тұрақты жеке сипатты көрсетеді, ол адамның іс-әрекетінде байқалатын өзара байланысты белгілі ішкі құрылымдық компоненттерге ие. Болашақ маманның субъектілігін өзіне танымдық белсенділік, құндылық бағдар, тұлғаның әлеуметтік тәжірибесін енгізетін интегративті аксиологиялық қасиет-сапа деп түсінеміз.

Түйін сөздер: субъект, субъектілік, субъективтілік, белсенділік, бастамашылық, субъектілік - әдіснамалық қағида.

Каженбаева А.Е.¹

¹ доцент, Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова,
г. Атырау, Казахстан

СУЩНОСТЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация

Современные психолого-педагогические исследования строятся преимущественно на основе субъектного подхода. Приобретя статус приоритетного методологического принципа, субъектность одновременно стала предметом исследования многих гуманитарных наук. В философии, социологии, психологии, педагогике и других отраслях научного знания анализируются феномен субъектности, ее структура и механизмы. Об этом свидетельствуют работы, где раскрывается сущность феномена субъектности. Развитие человека как активного, творческого субъекта профессиональной деятельности стало целью современного образования. При этом особую важность приобретают проблемы, связанные с повышением качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Степень сформированности субъектности представляет собой целостную, устойчивую индивидуальную характеристику, обладающую определенной внутренней структурой взаимосвязанных компонентов, проявляющихся в деятельности человека. Таким образом, под субъектностью мы понимаем интегративное аксиологическое свойство личности, включающей себе познавательную активность, ценностную ориентацию, социального опыта личности.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъективность, активность, инициативность, субъектность как методологический принцип.

Kazhenbaeva A.E.¹

¹ assistant professor, Atyrau State University named after Kh.Dosmukhamedov,
Atyrau, Kazakhstan

THE ESSENCE OF DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract

Modern psychological and pedagogical studies are based primarily on the basis of the subject approach. Having acquired the status of a priority methodological principle, subjectivity was simultaneously the subject of research in many humanities. In philosophy, sociology, psychology, pedagogy and other branches of scientific knowledge, the subjectivity phenomenon, its structure and mechanisms are analyzed. This is evidenced by works where the essence of the subjectivity phenomenon is revealed. The development of man as an active, creative

subject of professional activity has become the goal of modern education. At the same time, the problems associated with improving the quality of professional training of future specialists are of particular importance. The degree of the formality of subjectivity is a holistic, stable individual characteristic, possessing a certain internal structure of interrelated components that are manifested in human activity. Thus, by subjectivity, we have an integrative axiological property of the personality, which includes cognitive activity, value orientation, and social experience of the individual.

Key words: subject, subjectivity, subjectivity, activity, initiative, subjectivity as a methodological principle.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан–2050 Стратегиясы - қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауында [1]: «сіздерге – жаңа буын қазақстандықтарға сенім артамын» - деп тұжырымдауы қазіргі қоғамның даму тенденциясының жаңа құбылыстармен және үрдістермен сипатталатынын көрсетеді.

Бұл жалпыұлттық міндеттің қойылуы білім беруде жаңа бағыттарға ерекше мән берілуі қажеттігін, әлеуметтік сұранысқа сай кәсіби білім беру жүйесінде болашақ маман тұлғасын, оның субъектілігінің дамытуға бағдарлайды.

Субъектілік тұлғаның кез келген белсенділік түрлерін жетілдіруге әлеует ретіндегі күрделі психологиялық құрылым болып табылады. Адам тәрбиенің субъектісі ретінде іс-әрекет, қарым-қатынас және әлеуметтік ортаға қатысты өзінің тұлғалық ерекшеліктерін өзгертеді.

Субъектілік феномені әртүрлі бағытта зерттелінген: тәжірибе компоненті (В.А. Петровский, А.К. Осницкий); субъектілік механизмдері (В.А. Татенко); субъектіліктің сыртқы көрінісі мен ішкі алғышарттары (Е.Н. Волкова); онтогенездегі адамның субъектілік бастауының даму заңдылықтары (А.В. Захарова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн,); студенттерді субъектілі-бағдарлық дайындаудың әдіснамасы, теориясы мен практикасы (Ж.Ы. Намазбаева, А.Р. Ерментаева); іс-әрекет субъектісі, таным субъектісі қарым-қатынас субъектісі (Б.Г. Ананьев); субъект-субъектілі қатынас (Б.Ф. Ломов); тіршілік әрекетінің субъектісі (С.Л. Рубинштейн); психикалық іс-әрекет субъектісі (К.А. Абульханова).

А.Р. Ерментаева студенттерді субъекті - бағдарлы психологиялық дайындаудың әдіснамасын, теориясы мен практикасын ашып көрсетеді [2].

Болашақ мамандардың кәсіби-субъектілік ұстанымының қалыптасуы белгілі бір кезеңдерден тұратын ұзақ, күрделі әрі тұтас үрдіс. Ол бейімделу, өзін-өзі анықтау, жеке даралану сияқты кезеңдерден тұрады. Соның ішінде, бейімделу кезеңінде болашақ мамандардың іс-әрекеттің жаңа жағдайларына бейімделуі өтеді, студент тұлғасының болашақ маман ретінде болашақ кәсіби іс-әрекетіне мотивациялық-құндылықтық қатынасы, өзіне және басқаға теңқұқылы серіктес ретіндегі қатынасы қалыптастады. Өзін-өзі анықтау нәтижесі бір жағынан, адамның мақсатына, бір сенділік бағыты мен тәсіліне, оның адекватты ерекшеліктері, екіншіден, өзінің міндетін дербес жүзеге асыру қабілеті арқылы рухани өзін-өзі бағалауды қалыптастыру болып табылады. Жеке даралану кезеңі – бұл дербестік шеңберін бұзу, ал бұл үрдістің мәні индивидтің өзіндік ерекшелігімен, оның өз бетімен білім алу қабілетімен, тәуелсіз болуымен байланысты (А.М. Трещев) [3].

С.Л. Рубинштейннің пікірінше, сана мен іс-әрекеттің бірлігі қағидасы іс-әрекетті өздігінен дамыту сипатын айқындап жүзеге асыруға мүмкіндік туғызады [4].

Демек субъектіліктің дамуы субъектінің қабылдау, еліктеу кезеңінен шығармашылықты дамыту кезеңіне өту үрдісін сипаттайды. Мұнда ішкі мотивацияның дамуы мен іс-әрекетті бақылау көзі маңызды рөл атқарады.

А.В. Жилинская субъект іс-әрекетінің дамуын келесі ішкі алмасулардың жүзеге асырылуы деп есептейді: жағдаятқа қатысты тұлғаның әсері; іс-әрекеттің нормасын саналы түсінуі; іс-әрекет туралы білімі; өзін-өзі анықтау негізінде іс-әрекетке қатысуы; т.б. [5].

Ғылыми психологиялық-педагогикалық зерттеулерде (Е.Н. Волков, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман т.б.) субъектіліктің динамикалық сипаты зерттелінеді. Ғалымдар зерттеулерінде субъектіліктің дамуының кезеңдері әртүрлі тұрғыдан анықталады.

В.И. Слободчиков адамның субъектілігінің даму баспалдақтарын жастық кезеңдер мен субъектіліктің дамуының базистік стадиялары болып табылатын кезеңдерге бөліп көрсетеді, олар: шабыттану, рухтану, жекелену, даралану, әмбебаптық [6].

Сонымен бірге «субъект - тұлға» категориясының арақатынасы да үш тұрғыдан түсіндіріледі. Бірінші тұрғыдан, тұлға субъектінің дамуының жоғары деңгейі болып табылады. Л.И. Анцыферова адам мен тұлғаның дамуының тең еместігі тұжырымдаса [7]; екінші тұрғыдан көптеген авторлар (А.Г. Асмолов [8], В.А. Петровский [9] субъектіні тұлғаның дамуының жоғары деңгейі ретінде қарастырады. Олар субъект

пен тұлғаның арасындағы айырмашылық тұлғаның белсенділігінен көрінеді, субъектілік тұлғаның өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі таныту тәсілдерімен анықталатын жаңа сапасы деп есептейді; үшінші тұрғыдан бұл екі категорияның өзара байланысы ашып көрсетіледі. Субъектілік тұлғаның қасиеттерінің жиынтығы деп түсініледі.

Субъектілік мәселесін зерттеу тұғырларының сан алуандығына қарамастан, көпшілік зерттеулер субъектілікті белсенділік, инициативтілік, рефлексивтілік, шығармашылық, өзіндік реттеу, саналы түсіну, дербестік, т.б. сапаларды жинақтайтын адамзаттық шынайылықтың интегралды білімі деп түсіндіреді.

Сондықтан педагог-психолог мамандардың аса маңызды сапалары мен кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктерін талдау субъектілік бағыттылығы айқын мамандық ретіндегі ерекшеліктеріне назар аударуға мүмкіндік береді. Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің өзіндік ерекше сапаларының ішінде өзара әрекеттестіктің субъект-субъектілік бағыттылығы, басқа адамға құнды қатынасы, кәсіби және өзіндік дамуы бөліп көрсетіледі. Аса маңызды сапаларына дербестік, сыни ойлау, рефлексияға, эмпатияға қабілеттілік, іскерлік, жауапкершілік, өзін-өзі ұйымдастырудың жоғары деңгейі, ішкі әлемді қайтадан құруға қабілеттілік, т.б. жатқызылады.

Ғылыми педагогикалық әдебиеттерде «субъект» өзін қалыптастыру және өзін-өзі тануда шығармашылық белсенділігін меңгерген индивид немесе топ ретінде анықталады.

Жоғары оқу орнының әлеуметтік-гуманитарлық кеңістігі студенттің өмірлік қызығушылығы мен сұраныстарына жауап беретін педагогикалық үрдістің қызметтеріне қажетті жағдайларды құрып, болашақ маманның тұлғасын қалыптастыруға кешенді ықпал етеді, бұл болашақ мамандығын, оның әлеуметтік-маңызды ролін және кәсіби іс-әрекетін саналы түсінуін қамтамасыз етеді.

Жалпы тұлға қоғамдық өмірдегі күрделі, көпжақты құбылыс, қоғамдық қатынастар жүйесінің бір бөлігі. Тұлғаның дамуы өзі жобалаған болашаққа қол жеткізу мен оны үнемі өзгертіп отыру нәтижесі. Бұл жағдай оның субъектілігі қалыптастырудың қажеттілігін айқындай түседі. Кез келген мәселені тиімді, дұрыс шеше алатын, еңбек іс-әрекетіне және танымдық іс-әрекетке қабілетті, кәсіби білімді тұлға қашанда қоғам талаптарының сұраныстарына ие мамандар болмақ.

Болашақ маман ретінде студент тұлғасының субъектілігі тұлғаның әлеуметтік қатынастағы белсенділігі мен ашықтығының, іскерлігі мен эмоциялық еліктеуге талпынысының, рефлексиялығын, іс-әрекет пен қатынастағы инициативтілігінің жоғары деңгейін көрсететін оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісінің сапасы.

А.В. Брушлинский субъект ұғымын белсенділіктің әртүрлі формаларына байланысты анықтайды. Оның пікірінше, субъект адамның барша қасиеттерінің арасындағы ең маңыздысы. Ол алдымен, практикалық іс-әрекеттің, танымның, жасампаздықтың және басқа да белсенділік түрлерінің (шығармашылық, адамгершілік, еркіндік) және қажетті нәтижеге қол жеткізуінің бастамашысы болуды және оны іске асыруды білдіреді [10].

Субъектілік интегралды сапа болып саналады. Оның негізіне қоршаған әлемді және өзін өзгертуге қажеттілік, сонымен бірге ішкі мотивация (бақылаудың ішкі локусы, өзін өз өмірінің субъектісі ретіндегі түсініктері) алынады. Мұнда «сапа» құбылыстың даму диалектикасын көрсететін категория, санмен және өлшеммен қатар қолданылады. Сапа кез келген нәрсенің дамуының белгілі бір деңгейін көрсетеді. Нәтижесінде ішкі сандық өзгерістерден қоршаған шынайылықты саналы өзгертуге алып келетін жаңа қабілет пайда болады. Бұл субъектілікті сапалы қасиет ретінде түсінудің бірінші аспектісі болып табылады. Субъектілікті сапа ретінде түсінудің екінші аспектісі мінез-құлықтың тұрақты формасы мен тұрақты мотивтің бірлігін қарастырумен байланысты. Бұл тұрғыдан субъектілік нақты адамның өзіндік ерекшелігін ашып көрсетеді. Субъектінің бейімделушілік сапаларының жиынтығы: белсенділік, өзіндік сана-сезім, өзін-өзі танытуы, дербестік, өзіндік бағалау, жауапкершілік, инициативтілік, өз уақытын ұйымдастыру біліктілігі.

Осы тұрғыдан алғанда, ЮНЕСКО-ның XXI ғасыр білімі бойынша бөліп көрсеткен төрт негізгі қағидасын тұрақты даму жағдайында білім беруде оқытудың мақсаты ретінде басшылыққа алынады: ойлауға үйрену (аналитикалық сұрақтарды қою, сыни және жүйелі ойлау, мәселені шешу, болашаққа бағдарлану); істеуге үйрену (өмірдің әр түрлі жағдайларында білімді қолдану, дағдарысты шешу, жауапты іс-әрекет, өзін-өзі құрметтеу); дербес болуды үйрену (өзіне деген сенімі, өзін-өзі айқындауы, коммуника белділік, стрессті жеңі); бірлесе отырып өмір сүру және жұмыс істеу (жауапкершілік, өзге сыйласымдылық, шешім қабылдау, жетістікке жету, тіл табыса білу) [11].

Студенттің болашақ маман ретінде кәсіби қалыптасуының негізі ретінде субъектілік ұстанымды зерттеу нәтижесінде тұлғаның өзін-өзі анықтауы жеткіншек кезеңде басталып кәсіби білім алуда жалғасады. Бұл уақытта мамандықты таңдау ғана емес, тұлғаның кәсіби іс-әрекетке, іс-әрекетке, өзіне қатынасын анықтайды.

Субъектілік тұлғаның қабілеті ретінде тәрбиенің нәтижесінде қалыптасады. Субъект – тасымалдаушы және белсенділіктің көзі (индивид, топтар айнала қоршған әлемді танып білуге және сақтауға, өзін жетілдіруге және әлеуметтік практикаға бағытталған (А.В. Мудрик) [12].

Сондықтан болашақ мамандардың кәсіби-субъектілік ұстанымының қалыптасуын анықтайтын жағдайларды бөліп көрсетуге болады: білімдік және кәсіптік іс-әрекеттің субъектісі ретінде дамытуды қамтамасыз ететін педагогикалық білім берудің барлық кезеңдерінің сабақтастығы; тұлғалық дамуына бағдарланған шығармашылық және практикалық даярлығының байланысы және оларда кәсіби іс-әрекеттегі субъектілік өзара әрекеттестікті жүзеге асыруға дайындықты қалыптастыру; өзін шығармашылық, кәсіптік айқындау үшін мүмкіндігінің болуы, оқиғаға қатыстылығын бағалауы; білім беру үрдісінің диалогтығы, себебі диалогта ғана педагогикалық іс-әрекеттің тұлғалық мәнділігі мен мақсаты, құндылығын үйлестіру жолдары алмасуы мүмкін. Бұл болашақ маман ретінде студенттің субъектілігін дамытуға бағдарланған білім беру үрдісі анықтайды: жоғары білімнің әдіс ретіндегі аксиологизациясын, оның ерекшелігі тұлғаның креативті құнды қасиеттерін дамыту болып табылады, өйткені, онсыз жоғары нәтижелерге қол жеткізу, өмірдің маңызды мақсаттары, болашағын, ксіби өсуін жобалау бойынша адамның дербес іс-әрекеті, шығармашылығы мүмкін емес; ашық білім беру технологиясын, әлеуметтік серіктестікті пайдалану есебінен білім мазмұнын жекелендіру, студентті оның жеке білім траекториясын жобалауға және жүзеге асыруға қатыстыру; оқытушының іс-әрекетін белсендіру, бұл үрдістің субъектілерінің іс-әрекеттері арасындағы құнды-мәнді байланыстарды, өзара әрекеттестіктің ерекше сипатын құру.

Қорыта келгенде, субъектілік феномені өзара негізделген және өзара байланысты құрылымдық бірліктің жиынтығы ретінде қарастырылады: субъектілік ұстанымды алып жүруші (субъект); субъектілік ұстаным өлшемі (әлеммен байланысы); субъектілік ұстаным көрсеткіштері (субъектілік деңгейі); субъектілік ұстаным факторы (өзіндік сана-сезім); субъектілік ұстанымның құрылымдық элементі (әлемге қатынасы). Демек субъектілікті оқытудың жана жағдайына табысты бейімделетін, оқу-кәсіби іс-әрекеттің алуан түрлері мен формаларын меңгеретін, әлеуметтік кеңістікке енетін, айналадағылармен үйлесімді қатынас қалыптастырған, өзін өзгертуге мақсатты бағытталған және оны жете түсінуге қабілетті студенттің жүйелі сапасы деп түсіндіруге болады.

Пайдаланылған әлебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан–2050» стратегиясы – қа-лыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Қазақстан халқына жолдауы. //Ақиқат. №1, 2013. – Б. 5-27.
2. Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. – Алматы, 2008. – 410 б.
3. Трецев А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: Дисс... док.пед.наук. – Калуга, 2001. – 541с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
5. Жилинская А.В. Становление субъекта деятельности: развитие способности целеполагания //Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы международ. конф. посв. 80-летию А.В. Брушлинского /отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. Т.1. – С. 83-86.
6. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. – С. 3–17.
7. Анцыферова Л.И. Системный подход в психологии личности// Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – 240 с.
8. Абульханова - Славская К.А. Психология и сознание личности. Избранные психологические труды. - М.: РГБ, 2004. – 216 с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на Дону, 1996. – 512 с.
10. Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. 1984. - № 5. – С. 17-19.
11. Тезаурус ЮНЕСКО МБЛ по образованию. 1993. – 85 с.
12. Мудрик А.В. Психология воспитания. – М., 2006. – 200 с.

УДК 323.134
МРНТИ 14.01.45.

B.A. Kiyassova¹

²*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor
Kazakh National Pedagogical University. Abay*

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE AS ATHE BASIS FOR SUCCESSFUL AND EFFECTIVEPROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract

The article deals with concepts of competence as the basis for the professional activity of teachers. The problem of competence affects almost the whole system of education from the primary level of school to the institution of advanced training. The article presents different opinions on the competence depending on the field of activity. The development of professional competence is a dynamic process of mastering and modernizing professional experience, leading to the development of individual professional qualities, the accumulation of professional experience, involving continuous development and self-improvement.

The professional competence is the basis for the effectiveness and success of the professional activities of a specialist, in particular, and a teacher-psychologist. In our understanding, the professional competence of a psychologist educator is an integral, dynamic, under certain conditions, rapidly developing characteristics of the subject of professional activity (teacher-psychologist), consisting of special, individual-personal competence and competence in communication; which is the basis of efficiency and success of professional activity.

Key words: regional competence, extreme competence, motivational component, integral characteristic.

Киясова Б.А.¹

²*кандидат педагогических наук, доцент
Казахский национально-педагогический университет им. Абая*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ И ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье рассматривается понятие компетентности как основы профессиональной деятельности педагога. Проблема компетентности затрагивает практически всю систему образования от начальной школы до института повышения квалификации. В статье представлены различные мнения о компетентности в зависимости от сферы деятельности. Развитие профессиональной компетентности это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. Профессиональная компетентность является основой эффективности и успешности профессиональной деятельности специалиста, в частности, педагог-психолог. В нашем понимании профессиональная компетентность психолога-педагога является целостной, динамичной, при определенных условиях динамично развивающейся характеристикой субъекта профессиональной деятельности (педагога-психолога), состоящей из специальной, индивидуальной и личностной компетентности и компетентности в общении; что является основой эффективности и успешности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: региональная компетентность, экстремальная компетентность, мотивационный компонент, интегральная характеристика.

Киясова Б.А.¹

²кандидат педагогических наук, доцент, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ДАМУЫ КӘСІБИ ӘРЕКЕТТІ ТИІМДІ ДАМУЫДЫҢ НЕГІЗІ

Аннотация

Мақалада мұғалімнің кәсіби қызметінің негізі ретінде құзыреттілік тұжырымдамасы қарастырылады. Құзыреттілік мәселесі бастауыш мектептен бастап, біліктілігін арттыру институтына дейінгі барлық білім беру жүйесіне әсер етеді. Сонымен бірге мақалада қызмет саласына байланысты құзыреттілік туралы түрлі пікірлер бар.

Кәсіптік құзыреттілікті дамыту кәсіптік тәжірибені игерудің және жаңғыртудың жеке кәсіптік қасиеттерін дамытуға, кәсіби тәжірибені жинақтауға, үздіксіз даму мен өзін-өзі жетілдіруге бағытталған динамикалық процесс болып табылады. Кәсіптік құзыреттілік - маманның, әсіресе мұғалім-психологтың кәсіби қызметінің тиімділігі мен жетістігінің негізі.

Біздің түсінігімізде психолог-педагогтың кәсіби құзыреттілігі белгілі бір жағдайларда нақты, жеке және жеке құзыреттілігінен және қарым-қатынаста құзыреттілігінен тұратын кәсіби қызмет субъектісінің (мұғалім-психолог) динамикалық дамып келе жатқан сипаттамалары бойынша ажырамас, динамикалық болып табылады; бұл кәсіби қызметтің тиімділігі мен жетістігінің негізі болмақ.

Түйін сөздер: аймақтық құзыреттілік, экстремалды құзыреттілік, мотивациялық компонент, интегралдық сипаттама

To determine the essence of the professional competence of a teacher, we need to identify the meaning of the concept underlying it, that is, to find out what is meant by competence. In addition it seems reasonable to clarify the concepts of "competent" and "competence" that are close to it.

In the "New Dictionary of Foreign Words and Expressions," the term competence (from Latin *competens* (*competentis*) - proper, capable) is interpreted as the possession of knowledge and experience that allows one to judge something; weighty, authoritative opinion [1, 23].

Defining term for our research is the notion of "professional competence". In modern science the problem of studying the professional competence of a specialist has not been solved unambiguously. In the literature, you can find different approaches to determining the essence of the concept, structure, content of professional competence and professional competence of specialists of various profiles. The study of this problem required us to analyze various sources in which the essence of these concepts is revealed. Let us turn to their consideration.

The word "competent" is derived from the word "competence" and used in two meanings: first, knowledgeable in a certain area; secondly, having the right by his knowledge or authority to do or solve anything and to judge something [2.30].

It is necessary to clarify one more concept - "competence" which also occurs in literature along with the notion of "competence". In the same dictionary we find the concept of "competence" (from Latin *competentia* belonging to the law) which has the following meanings: 1) the terms of reference granted by law, by statute or other act to a particular body or official; 2) the range of issues in which this person has knowledge and experience.

Consequently, competence can be regarded as the terms of reference to an official who is highly responsible and independent in solving certain tasks, as well as possessing a body of knowledge, experience in the practical use of this knowledge and the ability to dispose of them (ie. knowledge, experience) in the course of implementing these authority [2.20].

Studying the literature on this issue made it possible to consider that there are many types of competences and competencies. The problem of competence affects almost the whole system of education, starting from the primary school and ending with the institutes of advanced training, i.e, it provides not only a valuable orientation of professional training of specialists but also finds its application in the education of primary school children and high school students.

For example, M.N. Nizamova singles out the grammatical competence (with reference to the elementary school students), which is the prerequisite for the development of communicative competence [15]. A.B. Izdeleuova after M.Zh. Zhadrina believes that the competences of high school students should be classified according to the level of importance for basic and key [16]. J.A. Tuselbaeva considers the regional geography of the future specialist in the field of foreign languages [17].

A.K. Markovain her work gives the following definition of professional competence: "Individual characteristics of the degree of compliance with the requirements of the profession, a mental state that allows one to act independently and responsibly, the possession of a person's ability and ability to perform certain labor functions" [9,1].

The author made an attempt to identify the main types of professional competence of a teacher:

- Special competence - owning professional activity at a sufficiently high level, the ability to design their further professional development;
- Social competence - possession of joint (group, cooperative) professional activity, cooperation, as well as the methods of professional communication adopted in this profession; social responsibility for the results of their professional work;
- Personal competence - possession of personal self-expression and self-development techniques, means of confronting professional deformities of a person;
- Individual competence - possession of self-actualization and development of individuality within the profession, readiness for professional growth, ability to individual self-preservation, non-adherence to professional aging, ability to organize their work rationally without overloading time and effort;
- "extreme professional competence" when a person is ready to work in suddenly complicated conditions[9].

The concept of professional competence proposed by V.N. Vvedensky is under our consideration. According to his idea professional competence is the unity of the theoretical and practical readiness and ability of a person to professionally carry out professional activities[7].

The problem of professional competence studied above mainly belongs to foreign scientists. As it turned out during the study of literature, Kazakh science also has research in this area. A number of Kazakhstani works are devoted to the problem of forming professional competence of various specialists. Let us dwell on them.

A.B. Bekmanova believes that professional competence is a part of the personality structure of a future teacher and represents an integral dynamic education characterized by desire for improvement, the acquisition of new knowledge, skills, and enrichment of activities which is a necessary condition for the productive implementation of activities and includes a set of pedagogical knowledge and skills, individual experience and pedagogical skills [12].

B.Kenzhebekov considers the professional competence of a specialist as an important component of the personality structure of a specialist, which is a generalized personal education that embodies theoretical, methodological, cultural, subject, psychological pedagogical and technological readiness for productive professional activity [14].

V.A. Adolf defines the professional competence of the teacher of technology of labor and entrepreneurship as a professional quality, which presupposes the presence of knowledge and awareness of the teacher in the technologies of professional activity, the ability to use them, process, specify, develop [6].

In the work of Sh.K. Zhantleuova the professional competence is represented by a qualitative characteristic of the personality of the future teacher as a subject of professional activity, manifested in the gnostic, procedural, communicative, personal, creative and reflexive components integrated in the experience of practical activity, the basis of which is the orientation of a personality [8].

Under the professional competence of teachers Sh.K. Zhantleuova means a complex of fundamental special psychological and pedagogical knowledge, professional skills acquired as a result of special training in the university, as well as the skills of self-improvement, with the purpose of developing professionally significant qualities against the background of a positive attitude toward the profession [7].

According to G.A. Kolesnikova the professional competence of the music teacher appears as an integral formation of a person with valuable ideas, free orientation, professional position, research methods, theoretical knowledge and practical skills (information-cognitive, constructive, projective-creative knowledge, skills) in realizing the problems of theory and the practice of musical and pedagogical education and musical art [5].

Thus the problem of professional competence has been widely disseminated abroad and has recently been actively discussed in scientific circles in Kazakhstan. Certainly, the works mentioned above are a valuable contribution to the development of pedagogical and psychological sciences of Kazakhstan. However, they do not address the problem of professional competence of pedagogical psychologists. Unfortunately, Kazakhstan's science does not yet have research in this area and this is the relevance, and novelty of our work.

As the analysis of works devoted to the problems of studying the competence of various specialists shows the professional competence of pedagogical psychologists has so far been little studied. Russian scientists have already accumulated some material on this issue. The subject of their research is the formation of professional competence of practical psychologists special psychologists, teachers and psychologists.

H.T. Sheryazdanova points out that professional competence is the most important quality of a teacher's work and includes the following characteristics: professional knowledge, skills, abilities, range of professional opportunities, perfect mastery of tools, techniques and techniques of professional activity, creative nature of activities, active search for innovative approaches and innovative technologies, personal initiative and professional communication skills [5].

In the understanding of E.V. Zvoljko professional competence of a special psychologist is the main criterion of effectiveness of professional activity and represents a complex mental education, formed on the basis of synthesis of theory and practice, manifested in the abilities of the individual to use the accumulated experience in a variety of sociocultural situations; characterization of the degree of knowledge system, knowledge and skills, mastering of basic types of activity, availability of special qualities necessary for carrying out activities and acting as a kind of integrative quality of a professional in other words it is an integral characteristic of professionalism [9].

As the analysis of these works shows competence is considered mainly in relation to the profession: a child's practical psychologist, a special psychologist, a teacher-psychologist. It should be noted again that in the latter work it is a question of improving the professional competence of the pedagogue-psychologist in the conditions of the institute for advanced training.

From the previous definition components of the professional competence of a teacher-psychologist follow: special competence, competence in communication, individual and personal competence. We agree with the opinion of Yu.V. Vadanyan who expressed the idea that the various components of professional competence may not coincide in one person [7].

In the structure of each component of professional competence we will identify four interrelated components: motivational, gnostic, procedural and evaluative-reflective. This component composition served as the basis for determining criteria, indicators of special, individual-personal competence and competence in communication, which we will consider in describing each component of professional competence.

In addition, we first need to clarify the content of each component. So, for example, the motivational component reflects motives, interests, needs, direction of the person, etc. We will expand the meaning of these concepts.

The motive (from the Latin *movere* - to set in motion, to push) different authors understand differently: firstly, as a complex integral (systemic) psychological formation that leads to conscious actions and actions and serves for them as the basis (justification) that should build the subject himself; secondly, psychological conditions characterizing any relatively narrow, private and variable attitude of a person to certain objects and phenomena of the external world, which have a purposeful character of human actions; thirdly, the person's inner motivation for this activity, connected with the satisfaction of a certain need.

Closely related to the motives of the needs. In the presentation of E.P. Ilin's an individual' needs are a reflection in the mind of need (the neediness, the desire for something at the moment), often experienced as an internal tension (needful state) and inducing mental activity associated with goal-setting [3, 76].

The changes taking place in modern education system make it necessary to improve qualifications and professionalism of a teacher, that is, his professional competence. The main goal of modern education is to meet the actual and long-term needs of the individual, society and the state, the preparation of a multi-faceted personality of a citizen of his country, capable of social adaptation in society, the beginning of work, self-education and self-improvement. A free-thinking, predictive results of their activities and modeling the educational process, the teacher is the guarantor of achieving the set goals. That is why the demand for a qualified, creative and competitive personality of a teacher, capable of educating a person in a modern, dynamically changing world, has suddenly risen sharply. Based on current requirements it is possible to determine main ways of developing the professional competence of a teacher:

- Work in methodological associations, creative groups;
- Research activities;
- Innovative activity, mastering of new pedagogical technologies;
- Various forms of pedagogical support;
- Active participation in pedagogical competitions and festivals;
- Translation of own pedagogical experience;
- Use of ICT, etc.

But not one of these methods will not be effective if a teacher himself does not realize the need to increase his own professional competence. Hence the need for motivation and creation of favorable conditions for pedagogical growth. It is necessary to create those conditions in which the teacher is self-aware of the need to improve the level of his own professional qualities. The analysis of own pedagogical experience activates the professional self-

development of the teacher, as a result of which the skills of research activity are developed, which are then integrated into pedagogical activity. The teacher should be involved in the process of managing the development of school, which contributes to the development of his professionalism.

The development of professional competence is a dynamic process of mastering and modernizing professional experience, leading to the development of individual professional qualities, the accumulation of professional experience, involving continuous development and self-improvement.

Formation of professional competence is cyclical and constant improvement of professionalism is necessary and each time the stages listed are repeated, but in a new quality. In general, the process of self-development is determined biologically and is associated with the socialization and individualization of the individual, which consciously organizes its own life, and therefore its own development

Summarizing we can conclude that the professional competence is the basis for the effectiveness and success of the professional activities of a specialist, in particular, and a teacher-psychologist. In our understanding, the professional competence of a psychologist educator is an integral, dynamic, under certain conditions, rapidly developing characteristics of the subject of professional activity (teacher-psychologist), consisting of special, individual-personal competence and competence in communication; which is the basis of efficiency and success of professional activity.

Reference:

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // <http://www.edu.gov.kz>
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. – Астана, 2004 год // <http://www.edu.gov.kz>
3. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С.72-75.
4. Балгимбаева З.М., Ахтаева Н.С. Психологическая служба в школе: учебно-методическое пособие. – Алматы: Казак университеті, 2005. – 76 с.
5. Бекманова А.Б. Педагогические условия профессионального самовоспитания студентов педвузов: дис. ... канд. пед. наук. – Шымкент, 1997. – 178 с.
6. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – 51-55.
7. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. докт. пед. наук. – Москва, 1998. – 38 с.
8. Жантлеуова Ш.К. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики: автореф. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2006. – 24 с.
9. Зволейко Е.В. Становление профессиональной компетентности студентов – специальных психологов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2004. – 223 с.
10. Изделеуова А.Б. Развитие ключевых компетенций старшеклассников в процессе домашних учебных занятий (на примере истории Казахстана): автореф. ... канд. пед. наук. – Караганды, 2007. – 25 с.
11. Кибардина Л.П. Проблемы и пути повышения профессиональной компетентности школьного педагога (в новых социально-экономических условиях): автореф. докт. пед. наук. – Бишкек, 2000. – 34 с.
12. Кенжебеков Б. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2002. – № 2. – С.171-175.
13. Мендалиева Р.Т. Организационно-педагогические условия функционирования психологической службы в школе: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2003. – 169 с.
14. Низамова М.Н. Формирование грамматической компетенции учащихся начальной ступени школы с уйгурским языком обучения (на материале категории рода русского языка): автореф. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2007. – 27 с.
15. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С.110-114
16. Шерьяданова Х.Т. Психолог в детском саду: учебное пособие. – Алматы: Рауан, 1997. – 56 с.
17. Тусельбаева Ж.А. Формирование страноведческой компетенции студентов в условиях информатизации профессионального образования: канд. пед. наук. – Алматы, 2000. – 150 с.

УДК 378.1
МРНТИ 14.35.07

Сыздықбаева А.Д.¹, Книсарина М.М.²

доктор философии (PhD) Казахский государственный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан
доктор философии (PhD),
Западно-Казахстанский государственный медицинский университет имени Марата Оспанова,
г. Актобе, Казахстан

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Интеграция внедрения образования в мировое образовательное пространство вызвала необходимость модернизации дошкольного образования в Республике Казахстан. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания дошкольного образования, инновационные формы и методы обучения, всё возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации воспитательно-образовательного процесса - требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего педагога к эффективному выполнению профессиональной деятельности. Изучение результатов психолого-педагогических исследований и анализ практики показывают, что профессиональная компетентность современного педагога не в полной мере соответствуют требованиям модернизации образования.

Дошкольные организации и современная школа испытывает потребность в педагогах, не только способных объяснять новый материал и организовывать свой труд, но и умеющих грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Речь идет о новой роли педагога - педагога-управленца, способного обеспечить гарантированный уровень образованности обучаемого, т.е. достижение прогнозируемого и диагностируемого результата за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Анализ Образовательной программы специальности 5В010100 Дошкольное обучение и воспитание позволяет утверждать, что формирование управленческой компетентности является особенно актуальным для современного педагога. В статье мы хотим определить некоторые аспекты управленческой компетентности и насколько они сформированы у обучающихся данной специальности.

Научную новизну исследования представляет определение некоторых особенностей управленческой компетентности у студентов педагогического вуза. В работе применялись методы научного исследования, включающие анализ нормативно-законодательной базы, тестирование и др.

На основе полученных данных далее планируется разработать психолого-педагогические условия формирования управленческой компетентности в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: управленческие умения, управленческая компетентность, будущий педагог, управленческая компетентность специалистов в сфере образования, профессиональная подготовка будущих педагогов, менеджмент образования, самоменеджмент.

А.Д. Сыздықбаева¹, М.М. Книсарина²
философия докторы (PhD) Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан
философия ғылымдарының докторы (PhD) Марат Оспанов атындағы
Батыс Қазақстан мемлекеттік медицина университеті,
Ақтөбе қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ БАСҚАРУ ҚҰЗЫРЕТІНІҢ КЕЙБІР АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Білім беруді әлемдік білім беру кеңістігіне енгізудің интеграциясы Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі білім беруді жаңғыртудың қажеттілігін анықтады. Білім берудің жаңа шарттары, мектепке дейінгі білім беру мазмұнының жаңаруы, инновациялық нысандар мен әдістер, білім сапасына деген өсіп келе жатқан сұраныс, оқу процесін ұйымдастыру нысандарының күрделенуі - болашақ мұғалімнің кәсіби қызметін тиімді іске асыру үшін кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруының арттыруын талап етеді.

Практика анализі мен психологиялық-педагогикалық зерттеу нәтижелері қазіргі заман мұғалімінің кәсіби құзыреттілігі білім беруді жаңғырту талаптарына толығымен сай емес екендігін көрсетеді.

Мектепке дейінгі және қазіргі заманғы мектеп жаңа материалды түсіндіруге және өз жұмысын ұйымдастыруға қабілетті ғана емес, сонымен қатар, оқу-әдістемелік жұмысты дұрыс басқара алатын тәрбиешілер қажет екендігін сезінеді. Сөз мұғалімнің жаңа рөлі - мұғалім-басқарушы, тыңдаушыны оқытудың кепілденген деңгейін қамтамасыз етуге әрі жоспарланған уақытқа және алдын-ала анықталған ресурстардың шығындарына сай қабілетті адам туралы.

5B010100 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығы бойынша білім беру бағдарламасын талдау қазіргі заманғы мұғалім үшін басқару құзыреттілігін қалыптастыру әсіресе өзекті болып табылатындығын анықтады. Мақалада біз басшылық құзыреттілігінің кейбір аспектілерін және олардың осы мамандықтың студенттерінде қаншалықты қалыптасқанын анықтағымыз келді.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттері арасында басқару құзыреттілігінің кейбір ерекшеліктерін анықтау болып табылады. Бұл жұмыста ғылыми зерттеулердің әдістері, оның ішінде нормативтік-құқықтық базаны талдау, тестілеу және т.б. қолданылды.

Осы нәтижелер бойынша одан әрі жоғары оқу орнында кәсіптік оқыту тұрғысынан басқару құзыреттілігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттарын дамыту жоспарда бар.

Түйін сөздер: басқару дағдылары, басқару құзыреті, болашақ мұғалім, білім беру саласындағы мамандардың басқарушылық біліктілігі, болашақ мұғалімдердің кәсіптік даярлығы, білім беруді басқару, өзін-өзі басқару.

A.Syzdykbayeva¹, M.Knyсарina²

*Doctor of Philosophy (PhD) / Kazakh State Women's Pedagogical University,
Almaty, Republic of Kazakhstan*

*Doctor of Philosophy (PhD) / West Kazakhstan State Medical University named after Marat Ospanov, Aktobe,
Republic of Kazakhstan*

SOME ASPECTS OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Abstract

Integration of the introduction of education in the world educational space has necessitated the modernization of pre-school education in the Republic of Kazakhstan. The new conditions for the existence of the educational environment, the renewal of the content of preschool education, innovative forms and methods of teaching, the ever-increasing demands on the quality of knowledge, the complexity of the forms of organization of the educational and educational process require the enhancement of professional competence and the formation of the future teacher's readiness for effective performance of professional activities.

The study of the results of psychological and pedagogical research and analysis of practice show that the professional competence of a modern teacher does not fully meet the requirements of modernizing education.

Pre-school organizations and the modern school feel the need for teachers, not only able to explain new material and organize their work, but also able to competently manage the educational and cognitive activities of trainees. It is a question of a new role of the teacher - the teacher-manager, capable to provide the guaranteed level of education of the trainee, i.e. achievement of predictable and diagnosed result for the planned time and with predetermined costs of resources.

The analysis of the educational program of a specialty 5B010100 Preschool education and upbringing allows to assert that the formation of managerial competence is especially actual for the modern teacher. In the article, we want to determine some aspects of managerial competence and how much they are formed in the students of this specialty.

The scientific novelty of the research is the definition of certain features of managerial competence among students of a pedagogical university. In the work methods of scientific research were used, including analysis of the regulatory and legislative framework, testing, etc.

On the basis of the data obtained, further it is planned to develop psychological and pedagogical conditions for the formation of managerial competence in the conditions of professional training in the university.

Key words: administrative skills, managerial competence, future teacher, managerial competence of specialists in the field of education, vocational training of future teachers, management of education, self-management.

Интеграция внедрения образования в мировое образовательное пространство вызвала необходимость модернизации дошкольного образования в Республике Казахстан. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания дошкольного образования, инновационные формы и методы обучения, всё возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации воспитательно-образовательного процесса - требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего педагога к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Изучение результатов психолого-педагогических исследований и анализ практики показывают, что профессиональная компетентность современного педагога не в полной мере соответствуют требованиям модернизации образования.

Дошкольные организации и современная школа испытывает потребность в педагогах, не только способных объяснять новый материал и организовывать свой труд, но и умеющих грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Речь идет о новой роли педагога - педагога-управленца, способного обеспечить гарантированный уровень образованности обучаемого, т.е. достижение прогнозируемого и диагностируемого результата за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Анализ Образовательной программы специальности 5В010100 Дошкольное обучение и воспитание [1] позволяет утверждать, что формирование управленческой компетентности является особенно актуальным для современного педагога. В статье мы хотим определить некоторые аспекты управленческой компетентности и насколько они сформированы у обучающихся данной специальности.

Социально-экономические преобразования, происходящие во всех сферах Республики Казахстан, потребовали новых подходов в системе профессиональной подготовки. В основных государственных документах, таких как Стратегическая программа «Казахстан–2030» [2], Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016–2019 годы [3] заложены концептуальные основы трансформации системы профессионального образования в Республике Казахстан.

Актуальность усовершенствования кадрового ресурса образовательных учреждений подчеркивается в последнем Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» от 10 января 2018 года. В качестве седьмой задачи «Человеческий капитал – основа модернизации» обозначено достижение нового качества образования путем создания собственной передовой системы образования, охватывающей граждан всех возрастов. «Ключевым приоритетом образовательных программ должно стать развитие способности к постоянной адаптации к изменениям и усвоению новых знаний. В дошкольном образовании к 1 сентября 2019 года необходимо внедрить единые стандарты программ для раннего развития детей, развивающие социальные навыки и навыки самообучения» [4]. А, как известно, социальные навыки и навыки самообучения у детей формируются, прежде всего, педагогами, поэтому проблема подготовки специалистов системы образования требует особого внимания со стороны общественности, педагогики и психологии.

Научный обзор литературы выделил теоретические предпосылки философского и психолого-педагогического понимания сущности вопросов профессиональной подготовки специалистов системы образования. Однако, недостаточно освещаются методологические вопросы самого процесса формирования управленческой компетентности у будущих бакалавров образования.

Были выделены противоречия между сложившимся представлением об управленческой компетентности руководителя образовательных учреждений и современным пониманием значимости развития управленческой компетентности у будущего педагога; необходимостью целенаправленного развития управленческой компетентности у будущих бакалавров образования и недостаточной разработанностью вопросов теории и практики развития данного компонента личностно-профессиональной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза.

Выделенные противоречия, с одной стороны, отражают общие проблемы подготовки будущих специалистов в вузе, а с другой - указывают на необходимость целенаправленного формирования управленческой компетентности, как значимой для эффективного осуществления профессиональной деятельности специалистов обособленного и важного компонента их профессиональной компетентности.

Целью исследования является определение уровня сформированности управленческой компетентности у будущих педагогов и выделение их некоторых особенностей. Мы исходим из того, что управленческая компетентность характеризуют готовность педагога применять данные особенности в типичных и нестандартных ситуациях, осознавать цель, мотив, структуру, результаты профессиональной

деятельности, совершать в нужной последовательности ряд операций, входящих в состав действия по управлению деятельностью, как своей, так и других людей.

Таким образом, управленческие умения и навыки, являющиеся неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности будущего педагога, являются как непосредственным продуктом профессионального обучения, так и следствием саморазвития будущего бакалавра образования на всех этапах обучения.

В основе исследования лежат идеи концепции ограничений британских ученых Вудкока М. и Фрэнсиса Д. В соответствии с их теорией ускоренное саморазвитие личности управленца возможно на основе изучения, осознания и преодоления ограничений, препятствующих успеху и личностному росту. «Концепция ограничений предоставляет управлению ясный и всесторонний способ проверки имеющихся способностей и поиска реальных путей развития личных и деловых качеств» [5].

Для систематизированной оценки своих сильных сторон и ограничений, мешающих эффективно выполнять работу по управлению, студентам была предложена методика «Способности к управлению» М.Вудкока и Д.Фрэнсиса. Опросник включает в себя сорок два утверждения, характеризующих по шести шкалам управленческие возможности и ограничения руководителя (в аспекте нашего исследования потенциальных руководителей – студентов). В соответствии шкалам опросника, имеющих два полюса оценки, были выявлены структурные компоненты управленческой компетентности (умения) студентов вуза: «самоменеджмент, морально-нравственные ценности, целеустремленность, саморазвитие, умение решать проблемы, креативность, коммуникативная компетентность».

В результате диагностики способностей к управлению у студентов 2-3 курса специальности 5В010100 Дошкольное обучение и воспитание КазГосЖенПУ (54 человека) города Алматы были получены следующие результаты. У большинства студентов были выявлены ограничения по указанным шкалам (рисунок 1).

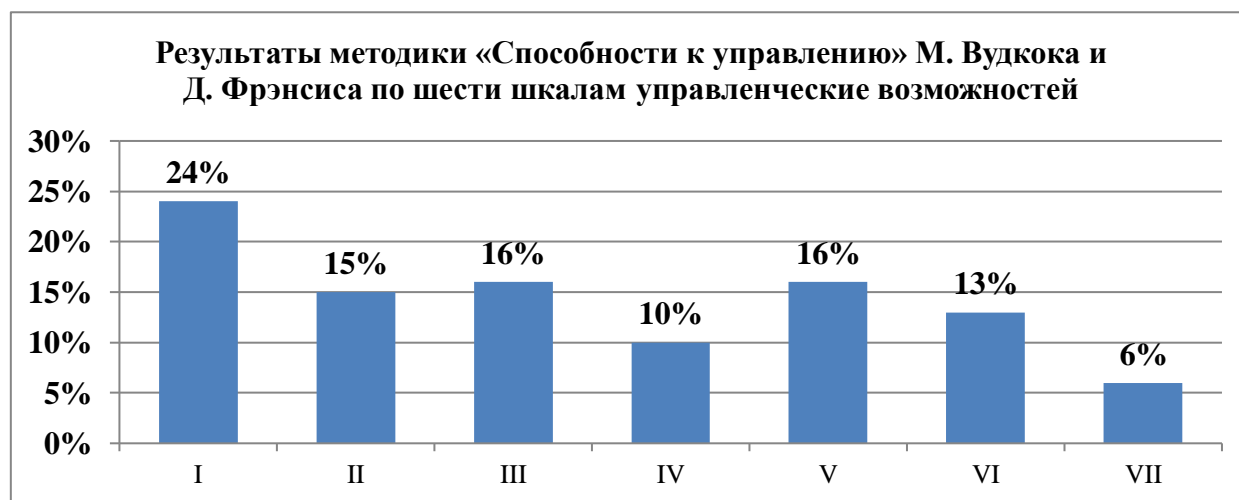


Рисунок 1 - Результаты определения ограничений студентов КазГосЖенПУ

Источник: Составлено автором на основании собственных разработок

Выделенные ограничения управленческой компетентности у студентов специальности 5В010100 Дошкольное обучение и воспитание, как и предполагалось в начале исследования, требуют более детального подхода к вопросу о формировании искомых умений у студентов в условиях их профессиональной подготовки.

Особенностями управленческой компетентности студентов является то, что процентное значение компонентов их управленческой компетентности определяют их значимость развития:

- I – самоменеджмент – 24%;
- II - морально-нравственные ценности – 15%;
- III – целеустремленность – 16%;
- IV – саморазвитие – 10%;
- V - умение решать проблемы – 16%;
- VI – креативность – 13%;
- VII - коммуникативная компетентность – 6%.

Анализ зарубежной литературы показал, многих ученых интересовали и продолжают интересоваться вопросы профессионального развития личности, как в процессе подготовки, так и в практической деятельности. Например, цель исследовательской работы польских ученых (Stipek D., Porvaznik J., Ljudvigová I., Vydrová J.) [6-7] заключалась в подтверждении важности социальной зрелости в долгосрочном устойчивом развитии личности управленца. Выделенные методологические основы и полученные результаты исследований позволили определить элементы, формирующие целостную компетенцию руководящих и управленческих субъектов в управлении глобальной средой, что имеет большое значение в кадровой политике, а также в развитии профессиональной карьеры работников образования. Учитывая тот факт, что специалисты независимо от рода деятельности способны управлять как деятельностью людей, так и организацией в целом, то уже в процессе их подготовки следует формировать управленческие умения и навыки, которые перерастают в компетентность.

Так, по мнению ученых (Deci E.L., Ryan R.M., Cheon S.H., Reeve J.) студенты, которые не мотивированы учиться, не прилагают никаких усилий или саморегуляции к учебной деятельности и, как правило, испытывают чувство некомпетентности, имеют низкие ожидания в отношении производительности, и как следствие низкую успеваемость. Высокомотивированные студенты более заинтересованы, они участвуют в учебных мероприятиях, с большей вероятностью упорствуют в сложных задачах, активно справляются с проблемами и достигают более высоких показателей [8-9]. Следовательно, личностная мотивация, представленная в структуре управленческой компетентности будущих педагогов в целеустремленности, требует особого внимания и специальной работы по развитию положительной учебной мотивации студентов.

Вудкок М. и Фрэнсис Д. считают, что управление требует наличия у менеджера следующих навыков и способностей: способность управлять собой; разумные личные ценности; четкие личные цели; упор на постоянный личный рост; навык решать проблемы; изобретательность и способность к инновациям; высокая потребность влиять на окружающих; знание современных управленческих подходов; способность руководить; умение обучать и развивать подчиненных; способность формировать и развивать эффективные рабочие группы. И, если из вышеперечисленных навыков и способностей отсутствуют какие-либо, то возникает ограничение, которое может и должно быть снято и улучшено самой личностью. В соответствие с данной идеей мы считаем, что определение для будущих воспитателей своих достоинств и ограничений в процессе их профессионального становления позволит им своевременно скорректировать свои управленческие умения и компетентность [5].

Например, на вооружение можно взять зарубежный опыт (Arbaiza L., 2011) моделей управления компетенциями в латиноамериканском контексте [10], состоящий из пятиугольника, соответствующего следующим компетенциям:

- 1) личный менеджмент (способствуют эффективности индивидуальной работы в ситуациях давления и трудности);
- 2) управление действиями (возможности организации и планирования планов действий);
- 3) компетенции по управлению окружающей средой (связанные с управлением рабочей средой);
- 4) межличностное управление (понимание собственных потребностей и потребностей других);
- 5) управление влиянием (желание оказывать влияние на других, убеждать их следовать плану действий).

Рассмотрим содержание каждой операции в действиях управления:

1. Определение цели - выделение и ознакомление с предметом деятельности, определение требований, условий и правил достижения результата, осуществление процесса осознания вида деятельности, выделение личностных возможностей в выбранном виде деятельности;

2. Планирование – выделение основных операций, определение порядка и последовательности операций, определение рационального способа выполнения учебной деятельности, соотнесение плана и средств осуществления учебной задачи, своих личностных возможностей;

3. Целесообразное выполнение - учёт условий и плана учебной задачи, соотнесение условий и плана учебной задачи с выполняемыми операциями, выполнение задания до конца, получение результата проверка правильности полученного соотношения, коррекция неуспешных действий, проверка правильности полученного соотношения, коррекция неуспешных действий проверка правильности полученного соотношения, коррекция неуспешных действий;

4. Контроль хода и результатов деятельности - уточнение содержания полученного результата, поиск образца для сравнения; выбор способа проверки результата в зависимости от его содержания; осуществление проверки выбранным способом, сопоставление полученных результатов с образцом с целью сравнения; определение возможности выполнения учебной задачи другими способами; уточнение причин, по которым произошло отклонение от цели;

5. Оценивание хода и результатов деятельности - уточнение критериев оценивания, выбор способа оценивания результата, осуществление оценивания, сопоставление критериев оценивания: с полученным результатом, сравнение личностного оценивания с нормами, коррекция оценочных действий.

Так, в структуре развиваемых профессиональных компетенций будущих педагогов были выделены управленческие умения, как личностный опыт применения сформированных умений в решении жизненных проблем, то есть принятие управленческих решений в жизнедеятельности и профессиональной деятельности человека. По мнению Симонова, управленческие умения и навыки, как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта профессиональной деятельности студентов, являются показателями уровня его профессиональной компетентности. Он рассматривает управленческие умения студентов как интегративную характеристику, включающую совокупность приобретенных знаний, ценностных ориентаций, социально значимых и профессионально важных личностных качеств, достаточных для полноценного управления учебной и профессиональной деятельностью, позволяющих выпускнику быть востребованным в условиях конкурентной среды рыночной экономики [11].

Таким образом, управленческие умения и навыки, являющиеся неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности будущего педагога, являются как непосредственным продуктом профессионального обучения, так и следствием саморазвития будущего специалиста на всех этапах обучения.

Полученные данные позволяют нам эффективно организовать формирование и развитие в вузе управленческой компетентности будущего педагога: с одной стороны - содержательным наполнением и обогащением учебных дисциплин вопросами педагогического менеджмента, теории и практики управленческой деятельности в педагогических организациях; с другой стороны - целенаправленным включением будущих специалистов в практико-ориентированную деятельность, понимаемую как особую организацию образовательного процесса, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности; основанную на моделировании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста и обеспечивающую усвоение студентом профессиональных знаний, контекстно включенных в управленческую ситуацию их практического применения. Было рекомендовано применять интерактивные методы обучения игротехнического менеджмента в процессе работы по формированию управленческих умений и компетенций у студентов.

Процессы управления имеют место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов во всех сложных динамических системах (социальных, психологических, биологических, технических, экономических, административных и др.).

Характеристики управления как особого вида деятельности, как процесса системного и творческого регулирования деятельности субъектов образовательного учреждения, проявляющегося в организационной, проектирующей, прогнозирующей, координирующей и контролирующей функциях, выступают основой понимания сущности, содержания и структуры управленческой компетентности будущих специалистов.

Поскольку развитие управленческой компетентности будущего специалиста есть компонент профессиональной подготовки специалиста в вузе, то основаниями моделирования данного процесса выступают целевая, динамическая, содержательная, организационно-деятельностная, результативная составляющие. А результатом процесса развития является управленческая компетентность будущих специалистов системы образования, понимаемая как динамичная, незавершенная, постоянно обогащающаяся, интегральная личностно-профессиональная характеристика, выражающаяся в знании, стремлении, готовности и способности профессионально выполнять управленческие функции в специфичной сфере деятельности, обеспечивая эффективное решение профессиональных задач.

Таким образом, проведенная теоретико-аналитическая работа по данной проблеме позволила нам выразить свою точку зрения на проблему формирования управленческой компетентности у будущих педагогов, диагностическим путем определить уровень ограничений в сфере управленческих умений и сделать соответствующие выводы и предложения.

Список использованной литературы:

- 1 Жиенбаева С.Н., Жубандыкова А.М. Образовательная программа специальности 5B010100 Дошкольное обучение и воспитание. – Алматы, 2018.
- 2 <http://testent.ru/index/0-94>
- 3 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016-2019 годы. – Астана, 2016.
- 4 Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции». – 10 января 2018 г. – http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvarya-2018-g.
- 5 Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.
- 6 Stipek D. Motivation to learn: From theory to practice (4th ed.) // Needham Heights. – MA: Allyn & Bacon. – 2002.
- 7 Porvazník J., Ljudvigová I., Vydrová J. The importance of holistic managerial competence and social maturity in human crisis // Polish Journal of Management Studies. – 2017. – 15 (1). – 163-173.
- 8 Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. – 11(4). – 2000. – 227-268.
- 9 Cheon S.H., Reeve J.A. Classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation // Contemporary Educational Psychology. – 40. – 2015. – 99-111.
- 10 Arbaiza L. Desarrollo de competencias gerenciales: un modelo alternativo. – Buenos Aires: Cengage Learning, Mx-Cengage. – 2011.
- 11 Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, 2006.

УДК 37.035.6
МРНТИ 14.35.05

Демисенова Ш.С. ¹

¹к.п.н., доцент кафедры психологии и дефектологии,
Костанайского государственного педагогического университета,
г. Костанай, Казахстан

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МЕТОДОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация

В Казахстане одной из приоритетных задач государственного масштаба является формирование у молодежи толерантности и умения жить в поликультурной среде.

В статье анализируются возможности социально-психологического тренинга как средства развития этнокультурной компетентности будущих педагогов. Описаны особенности межкультурного тренинга. Раскрывается поэтапный процесс развития этнокультурной компетентности по М.Беннету, приводится ряд наиболее эффективных методов повышения уровня компетентности в ходе межкультурного тренинга.

Анализируются подходы к конструированию тренинговой программы, планирования ожидаемого результата, перечислены виды применяемых техник: автобиографический рассказ, мастерские межкультурной коммуникации, бикультурные мастерские межкультурной коммуникации, культурно-специфичные ролевые игры, симуляционные игры, критического инцидента, культурного ассимилятора атрибутивный тренинг.

Приведены требования к квалификации и профессиональным умениям тренера межкультурного тренинга. Проанализированы методы оценки эффективности межкультурного тренинга.

Ключевые слова: тренинг, межкультурный тренинг, толерантность, этнокультурная компетентность, этапы развития этнокультурной компетентности, техники межкультурного тренинга, виды техник, оценка эффективности тренинга.

Ш.С. Демисенова¹

¹п.ғ.к., Қостанай мемлекеттік педагогикалық университеті
психология және дефектология кафедрасының доценті
Қостанай қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ЭТНОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ ӘДІСІМЕН ДАМУЫ

Аңдатпа

Қазақстанда мемлекеттік деңгейдегі басымдық міндеттердің бірі жастарда толеранттылықты және көпмәдениетті ортада өмір сүру ептілігін қалыптастыру болып табылады.

Мақалада болашақ педагогтардың этномәдени құзыреттілігін дамыту құралы ретіндегі әлеуметтік-психологиялық тренинг мүмкіндіктері талдауға алынды және мәдениаралық тренинг ерекшеліктері сипатталды. М.Беннет бойынша этномәдени құзыреттілікті кезең-кезеңмен дамыту үдерісі қарастырылып, мәдениаралық тренинг барысында құзыреттілік деңгейін жоғарылатудың анағұрлым тиімді әдістері ұсынылды.

Тренингтік бағдарламаны құрастыру тәсілдері, күтілетін нәтижені жоспарлау талданды, қолданылатын техника түрлері берілді: автобиографиялық әңгіме, мәдениаралық коммуникация шеберліктері, мәдениаралық коммуникацияның бимәдени шеберліктері, мәдени-спецификалық рөлдік ойындар, симуляциялық ойындар, сыни инцидент, мәдени ассимилятор, атрибутивті тренинг.

Мәдениаралық тренинг жүргізушісінің біліктілігіне қойылатын талаптар мен кәсіби ептіліктер ұсынылды. Мәдениаралық тренинг тиімділігін бағалау әдістері талданды.

Түйін сөздер: тренинг, мәдениаралық тренинг, толеранттылық, этномәдени құзыреттілік, мәдениаралық тренинг техникалары, техника түрлері, тренинг тиімділігін бағалау.

Sh. Demisenova¹

¹ *Candidate of pedagogical sciences associate professor
of the Department of Psychology and Defectology Kostanay State Pedagogical University
Kostanay, Kazakhstan*

DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY THE METHOD OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING

Abstract

Formation and development of tolerance among young people and the ability to live in a multicultural environment is one of the most priority objectives of governmental level in Kazakhstan.

The article analyzes the possibilities of socio-psychological training as a means of developing the ethno-cultural competence of future teachers. Features of intercultural training are also described. The stage-by-stage process of ethno-cultural competence's development according to M. Bennet reveals and a number of the most effective methods for increasing the level of competence during the intercultural training is shown.

The approaches to the design of the training program, the planning of the expected result are analyzed, the types of applied techniques are listed: autobiographical story, workshops of intercultural communication, bicultural workshops of intercultural communication, cultural-specific role games, simulation games, critical incident, cultural assimilator attributive training.

The requirements for the qualification and professional skills of the coach of intercultural training are given. Methods for assessing the effectiveness of intercultural training are analyzed.

Key words: training, intercultural training, tolerance, ethno-cultural competence, stages of development of ethno-cultural competence, techniques of intercultural training, types of techniques, evaluation of training effectiveness.

Наилучшим способом развития этнокультурной компетентности будущего педагога является тренинг. За четверть века психологический тренинг стал одной из наиболее распространенных форм психологической практики, пройдя путь от узкопрофессиональной области, доступной лишь некоторым специалистам-психологам, до широкого повсеместного практического использования [1, с.48-68].

Межкультурный тренинг это одна из форм широкого разнообразия социально-психологического тренинга. Разнообразные программы межкультурного тренинга призваны научить личность адекватно взаимодействовать в ситуациях межэтнического общения, жить, учиться и работать в поликультурной среде, минимизировать конфликты, возникающие вследствие непонимания. Именно в процессе тренинга происходит интенсивная социализация личности, а в случае межкультурного тренинга - интенсивной инкультурации (вхождения индивида в культуру своего народа) и аккультурации (вхождения индивида в чужую для него культуру) [2].

Процесс развития этнокультурной компетентности в ходе межкультурного тренинга описан в модели Милтона Беннета, согласно которой личность в процессе межэтнического взаимодействия проходит шесть этапов [2, с.135].

На первом этапе вероятно отрицание межкультурных различий, в результате чего собственная картина мира воспринимается как универсальная, единственно возможная. Это «архе-типическая» стадия восприятия «другого», которую в ходе первичной социализации проходит каждый ребенок.

На втором этапе - защиты от культурных различий - люди, осознав их существование, начинают их воспринимать как угрозу для собственной культуры, нормы и ценности которой трактуются как «правильные», в то время как нормы и ценности другой культуры - как «неправильные». На уровне обыденного сознания эта установка характерна для многих людей, которые и составляют основу «интолерантной» общности в любой культуре.

На третьем этапе происходит минимизация межкультурных различий в сознании людей, т.е. признание их несущественности для положительной коммуникации, это уже первичная задача тренера.

Четвертый этап возвращает человека к признанию этнокультурных различий, которые под воздействием тренера начинают трактоваться в позитивном смысле как разнообразие, «многоцветье» человеческой культуры.

На пятом этапе индивид адаптируется к межкультурным различиям, приобретает способность вести себя в соответствии с правилами чужой культуры, не испытывая при этом дискомфорта.

На шестом этапе интеграции человек способен освоить и разделить миропонимание не только своей, но и других культур, у него формируется мультикультурная идентичность [2, с.136].

Надо понимать, что достижение последней цели есть лишь идеальная перспектива, поэтому успехом работы тренера можно считать достижение участниками тренинга уровня пятого этапа.

Н.М. Лебедева [3, с.43-49] приводит ряд наиболее эффективных методов повышения уровня компетентности в ходе межкультурного тренинга. Рассмотрим их.

Выявление противоречия между ценностями и поведением. Ценность равенства, признаваемая большинством современных людей, вступает в противоречие с проявлением любых предубеждений, которые основаны на фиксации и закреплении этнокультурной иерархии.

Снижению угрозы может способствовать специальная программа межкультурного диалога, которая разрушает этнические стереотипы, поставляя более точную информацию о сути этнокультурных различий.

Упор на восприятие сходств между группами способствует утверждению мысли о том, что группа может отличаться от нас не только в худшую, но и в лучшую сторону.

Декатегоризация путем основания множественных (перекрестных) идентичностей. Участникам напоминают о том, что каждый человек принадлежит к множеству социальных категорий, являясь членом не только этнической группы, но и более широких общностей, таких как половозрастные или профессиональные группы.

Подкрепление позитивного поведения. Люди, обнаруживая, что взаимодействие с членами другой группы вознаграждается, скорее изменят свое поведение и установки по отношению к ним.

Создание эмпатии. Целесообразно формирование как когнитивной эмпатии, когда участник «ставит себя на место» другого и смотрит на мир его глазами, так и эмоциональной эмпатии, которая возникает из чувства вины, причастности к страданиям других людей. Наиболее успешна формировании эмпатии техника ролевых игр.

Исправление неверных атрибуций. Объяснение поведения о членов другой группы неверными причинами - ещё один мотив этнических предубеждений, возникающий вследствие незнания или неправильной интерпретации культурных различий. Преодолению его способствует техника культурного ассимилятора.

Саморегуляция. Хотя стереотипы часто активизируются автоматически, людей можно научить саморегуляции, так как, судя по данным исследований, с легкостью возникающие стереотипы вызывают у большинства людей чувство вины [2, с.135-137].

Создание конструкции тренинговой программы должно начинаться с описания ожидаемого результата [1, с.152-153]. Результат описывается в содержательно-предметных и динамических характеристиках изменений участников.

Содержательно-предметные результаты – это баланс трех взаимозависимых составляющих: концепты, инструменты и ресурсы. *Концептуальный результат* – это изменение в видении реальности, являющейся предметом тренинга, появление новых способов ориентировки в ней. Это не просто знание теории, а личностное знание, «сцепленное с индивидуальным опытом». По окончании тренинга участники получают набор *инструментария* - новые умения и способы действия в той содержательной области, которой посвящен тренинг. *Ресурсы* представляют собой субъективную картину мира участников, содержащую более или менее осознанные представления о той реальности, которая является предметом тренинга [1, с.155].

Динамические характеристики изменений – это процессы, происходящие в группе «здесь и теперь», физическая энергетика участников, изменение эмоциональных состояний, изменение отношений с тренером, изменение «фокуса внимания» участников – сосредоточенность на содержании, на чувствах и ощущениях, на себе или на других. Эти процессы, задаваемые и регулируемые тренером, определенным образом организуют опыт участников, в результате чего и происходят личностные изменения. Именно в этом и состоит специфика тренинга как активного, социально-психологического опытного научения. При помощи таких процессов, как самораскрытие и получение обратной связи от других участников, человек имеет возможность познавать себя, начинает проявлять себя более свободно и спонтанно [1, с.165].

Ожидаемый результат должен быть измеряемым, т.е. требуется четкое выделение критериев, по которым можно судить о том, что результат достигнут, планируемые изменения произошли [1, с.181]. Поскольку большая часть работы, проводимая участниками на тренинге, происходит в ментальном плане, тренеру необходимо применять **приемы объективации, или материализации**. Функции объективации заключаются, во-первых, в переводе реальности ментальной в факты предметной и поведенческой реальности, во-вторых, в возможности синхронизировать действия с ответными реакциями. Помимо этого данный прием позволяет сделать обратную связь на тренинге более очевидной и понятной [1, с.182].

При объективации тренинга межкультурного взаимодействия должны быть задействованы следующие процессы: рост и развитие этнокультурной компетентности, снижение тревожности, развитие эмпатии и рост саморегуляции, осознание воспринимаемых сходств между культурами, коррекция ложных атрибуций, снижение несоответствия между ценностями и поведением, моделирование и усиление позитивного поведения [3, с.342].

Организовывая тренинг необходимо учитывать однородность-неоднородность этнического состава группы. Важно формировать тренинговые группы, в которых индивиды из разных культур находятся на одной стадии развития этнической идентичности, в противном случае решение задач тренинга может значительно растянуться во времени, а первоначальные цели деформироваться. Желательно также, чтобы уровни самооценки групп большинства и меньшинства были близки [4, с.25].

Практика тренинга сформировала представление о том, что оптимальной нижней границей является 4-6 участников, а верхней - 16-18 [4, с. 35]. Конечно, в каждом конкретном случае оптимум будет зависеть от целей и задач тренинга, времени проведения и качественного «состава участников». Например, для краткосрочных (2-х дневных) тренингов наиболее подходящим является 6-9 участников, а в более продолжительных (4-5 дней) предпочтительным является диапазон 10-14 человек, о чем свидетельствует и анализ психотерапевтической практики [5, с.56].

Важно также продумать место проведения тренинга. Это может быть специально адаптированный тренинговый кабинет или отдельная комната, аудитория, в которой от занятия к занятию сохранялась бы неповторимая творческая атмосфера формирования толерантного сознания и этнокультурной компетентности участников. По мере проведения тренинга она наполнялась бы «толерантной, этнокультурной» атрибутикой (продуктами творчества участников тренинга) и позволяла бы сразу погружаться в атмосферу занятий без длительной предварительной подготовки [2, с.146].

В тренинге развития этнокультурной компетентности важны как типичные для коммуникативных программ техники - дискуссии (анализ конкретных ситуаций, групповой самоанализ), ролевые игры, так и специфические - автобиографический рассказ, мастерские межкультурных коммуникаций, симуляционные игры, культурный ассимилятор и другие [6, с.81-82]. Рассмотрим их более подробно.

Автобиографический рассказ предполагает актуализацию личного опыта участника: рассказ о случаях из собственной жизни, заставивший почувствовать чужеродность другой культуры, и его анализ [6; 7, с.88].

Специфика **мастерских межкультурной коммуникации** заключается в том, что в них при помощи тренера участники извлекают знания из собственного опыта. Особенно действенны беседы на такие темы, как культурные различия между членами группы, особенности общения между ними, обсуждение так называемых «критических инцидентов», резко повлиявших на представления о носителях той или иной культуры. Помимо этого широко используются ролевые игры, которые способствуют пониманию того, как протекает конфликт или происходит процесс принятия решения в других культурах. Специфика **бикультурных мастерских межкультурной коммуникации** заключается в том, что их участниками становятся представители только двух целевых культур [6; 7, с.89].

Культурно-специфичные ролевые игры помогают участникам научиться взаимодействовать с представителями конкретных культур в реальных ситуациях. При этом возможны два варианта распределения ролей: либо участники играют представителей собственной культуры, либо принимают на себя роли представителей иной культуры. С помощью ролевой игры можно добиться более терпимого отношения к противоположной точке зрения, поскольку в процессе ее «проживания» человеку приходится публично отстаивать точку зрения, с которой он изначально не согласен. Влияние ролевого поведения на человека может объясняться тем, что в процессе проигрывания, исполнения роли начинает действовать самоубеждение. Когда человек сам осознает свои чувства, они становятся более значимыми, более актуальными для него и лучше запоминаются. Именно ролевая игра, требующая от человека активности и импровизации, способствует более эффективному, чем любые дидактические методы, изменению установок [6; 7, с.90-91].

Техника **симуляционных игр** заключается в конструировании процессов реальной жизни, ситуаций «встречи культур», для каждой из которых характерны свои правила поведения. Цель симуляционных игр - получение опыта принадлежности участников к воображаемой культуре, нормы, ценности и модели поведения которой, как правило, отличны от родной культуры участников. Задачей подобных практик является попытка привести обучающихся к пониманию, что не все их нормы универсальны, дать возможность потренироваться адекватно реагировать на новые, «иные» модели поведения в безопасной атмосфере тренинга. Одна из наиболее распространенных в мире общекультурных симуляций – BAFA-BAFA, где «встречаются» представители коллективистической культуры Альфа и индивидуалистической культуры Бетта. Современный аналог этой игры - игра «Диалог культур» [8]. Участники программы разделяются на две группы, некоторое время «вживаются» в свою культуру, а затем наблюдатели от каждой из них направляются в другую с целью сбора информации. Некоторые симуляционные игры предполагают не только знакомство со своей игровой культурой, но и ее презентацию, например, на этнологическом конгрессе [6; 7, с.92].

В игре «Барнга» (Barnga), группы игроков получают модифицированную колоду карт и листы правил, чтобы сыграть в карты по новым правилам - в «Пять уловок». Как только каждый справился с правилами, письменные инструкции забираются, и тренер сообщает игрокам, что они будут теперь принимать участие в турнире, в течение которого они больше не могут разговаривать друг с другом, однако они могут использовать жесты или рисовать картинки. Участники играют простую карточную игру в небольших группах, где конфликты начинают возникать, когда участники переходят из группы в группу. Это имитирует реальные межкультурные столкновения, где люди изначально полагают, что они имеют одинаковое понимание основных правил. Узнав, что правила разные, игроки подвергаются мини-культурному шоку, подобному фактическому опыту при вступлении в другую культуру. Затем они должны бороться, чтобы понять и примирить эти различия. В «Barnga» участники испытывают шок от осознания того, что, несмотря на много общего, люди разных культур воспринимают вещи по-разному или играют по разным правилам. Игроки узнают, что они должны понимать и согласовывать эти различия, если они хотят эффективно функционировать в кросс-культурной группе. Когда игра закончена, участники обсуждают свои впечатления. Цель игры состоит в моделировании трудностей невербальной коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия [6; 7, с.93]. Простота «Барнга» делают эту игру легко применимой для работы со студентами.

Техника **критического инцидента** состоит из ряда кратких описаний эпизодов социального взаимодействия, где есть недоразумение или конфликт, являющийся результатом культурных различий между собеседниками. Инциденты просто описывают то, что случилось и некоторые чувства, реакции

вовлеченных сторон. Сам текст не объясняет причину недоразумения, не дает обоснование для конфликта с точки зрения культуры. Цель упражнения - обнаружить это в процессе дискуссии [6; 7, с.95].

Техника **культурного ассимилятора** основана на более сложной версии техники критического инцидента и базируется на теоретической модели, касающейся роли изоморфных атрибуций в обеспечении межличностной коммуникации. Ее также называют техникой повышения межкультурной сензитивности, основная цель - научить человека видеть ситуацию с точки зрения представителей «чужой» группы, понимать их видение мира. При подборе ситуаций учитываются взаимные стереотипы, обычаи и традиции, различия в ролевых ожиданиях, особенности невербального поведения и многое другое. Каждый инцидент завершается затруднением, непониманием или выражением межличностной агрессии. Испытуемому представляются три-четыре альтернативных объяснения этой ситуации, которые соответствуют различным объяснениям наблюдаемого поведения, и только одно из них правильно с точки зрения изучаемой культуры. Сам по себе культурный ассимилятор является методом когнитивного ориентирования, также он уместен в тренинговых программах, так как может стать темой для дискуссии в группе, диагностировать возможные не проработанные конкретные ситуации, стать основой для ролевых игр. В зависимости от специфики программы, в которой данная техника используется, она может быть обще- или культурно- специфичной [6; 7, с.96].

Две последние техники составляют основу **атрибутивного тренинга**, так как зачастую причины непонимания этносов друг другом возникают не из самих по себе межкультурных различий, а из их интерпретации. Данный тренинг позволяет понять, каким образом представители разных этносов интерпретируют причины поведения и результаты деятельности, в результате чего снижается количество ложных атрибуций. **Культурно-специфичный атрибутивный тренинг**, в котором акцент делается на обучении тому, каким образом носители разных культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности. Это очень важная задача, так как одна из основных проблем при общении представителей разных этносов состоит в том, что люди используют ложные атрибуции. Атрибутивный тренинг помогает сделать ожидания индивида относительно возможного поведения члена другой культуры более точными и способствует освоению изоморфных атрибуций, т. е. атрибуций, характерных для культуры, с представителями которой индивид взаимодействует [6; 7, с.98].

Готовность к обучению любым из методов возрастает, когда участники тренинга прослеживают связь предлагаемого им материала с культурно-специфическими аспектами собственной идентичности, поэтому на этапе подготовки тренинга должны быть учтены цели аудитории, ее специфика и другие вопросы.

Подводя итог тренинга, важно констатировать соответствие результата его задачам, конечным целям тренинга и концепции в целом [9, с.102].

Конечно же, в процессе реализации задач тренинга развития этнокультурной компетентности в целом могут возникнуть сложности, к которым тренер должен быть готов. Во-первых, осознание кажущихся естественными норм поведения особенно затруднено в многокультурных группах. Во-вторых, нужно держать в уме многообразие и специфику объектов межкультурного тренинга, учитывая при этом их потребности. В связи с этим у тренера всегда должна быть возможность воспользоваться запасными вариантами тренинговых процедур, корректировкой их и даже созданием новых непосредственно в ходе тренинга [1, с.152; 8, с.117-124].

Третья сложность - привычка студентов к интеллектуальным методам в обучении может осложнить первое время работы, так как участники могут испытывать трудности в работе на эмоциональном и поведенческом уровнях. Опыт работы автора показывает, что данная сложность, как правило, преодолевается достаточно быстро и легкое эмоциональное отторжение у участников уже вызывает работа именно в лекционной, дискуссионной формах. Однако важно понимать, что специфика студенческой аудитории должна специально учитываться на этапе создания тренинга [1, с.153; 8, с.117-124].

Очевидно, для того, чтобы быть компетентным в практике межкультурного тренинга, необходимо иметь соответствующее образование, обладать значительными знаниями и опытом, в связи с чем Р. Пейджем была разработана концептуальная модель компетентности «межкультурного тренера». Модель состоит из четырех категорий: знаний, умений, личностных качеств и этики поведения [1, с.153; 8, с.117-124].

Тренеру необходимы глубокие этнопсихологические знания, ориентация в проблематике межэтнических отношений, моделях развития и поддержания этнической идентичности, а также в концепциях культурного шока, адаптации и аккультурации. Помимо этого он должен быть компетентен в вопросах межкультурного образования в целом.

Межкультурный тренер должен быть компетентным педагогом и психологом. Ведь межкультурное обучение затрагивает глубокие пласты человеческой психики, так как изучение себя как субъекта культуры, знакомство с другими и погружение в собственную культуру предполагает тщательную и зачастую болезненную рефлекссию. Тренер всегда должен отслеживать групповую динамику, динамику взаимоотношений «тренер - участник», быть готовым к работе с сопротивлениями.

Помимо знаний, межкультурный тренер должен обладать умениями, чтобы использовать первые с максимальным эффектом при планировании тренинга, его проведении и оценке результатов. По мнению Р. Пейджа, должны быть освоены и доведены до мастерства следующие умения: диагностирование потребностей участников и организации развития этнокультурной компетентности; знание о специфике постановки целей и задач; подбор содержания; умение проявить педагогическую и психологическую компетентность при осуществлении программы; обладать навыками оценки программы в процессе проведения и, при необходимости, ее корректировки, и после завершения [1, с.155; 8, с.122; 10].

Умения и навыки составляют тренерскую эрудицию - сочетание методической эрудиции и интуитивного, технологического умения создавать и модифицировать тренинговые игры, упражнения, процедуры [1, с.156].

Что касается личностных качеств тренера, то в литературе наиболее часто обсуждаются такие, как терпимость к неопределенности, когнитивная и поведенческая гибкость, наличие ясного представления о собственной культурной идентичности, энтузиазм и приверженность к собственной профессии, проявляющаяся в способности замотивировать обучающихся собственной увлеченностью в предмете, а также навыки межличностного общения, открытость новому опыту и людям, способность к эмпатии, чувство юмора [1, с.157; 8, с.123].

Согласно Г. Олпорту, перечисленные качества хорошо вписываются в понятие толерантная личность. Например, способность к эмпатии, по его мнению, - это одна из важнейших черт этнически толерантной личности [1, с.158].

По мнению Р. Пейджа, тренеру должна быть свойственна этика поведения - стремление к пожизненному обучению, профессиональному развитию собственному и других, желание делиться знаниями и умениями с другими тренерами, осознавать и справляться со сложностями, возникающими у обучающихся в процессе тренинга, быть открытым к саморефлексии и критике и т.п. [1, с.158; 8, с.123; 10].

Объединяя вышеперечисленные знания и умения, можно требовать от этнокультурного тренера компетентности в особенностях этнического и культурного многообразия, понимания и умения управлять внутри- и межгрупповым взаимодействием, особенного внимания заслуживает умение вести дискуссии на эмоционально-сложные темы и уметь разрешать возникающие конфликты продуктивным способом, в процессе взаимодействия уметь создавать климат толерантности, взаимного уважения и принятия различий. Тренер непременно должен транслировать свою роль все то, чему он хочет научить, то, благодаря чему тренинг этнокультурной компетентности станет эффективным для его участников [1, с.159; 8, с.123-124].

Перейдем к методам оценки эффективности тренинга этнокультурной компетентности. В тренинге этнокультурной компетентности, по мнению многих исследователей, типичным долговременными эффектами - индикаторами эффективности тренинга, могут служить следующие психологические процессы: увеличение степени эмпатии по отношению к представителям этнических групп; уровень этнокультурной сензитивности; снятие тревоги, испытываемой при взаимодействии с представителями иных этнических групп; работа по устранению предубеждений по отношению к представителям инокультурных групп; изменение этнической идентичности участников в позитивную сторону, что способствует развитию этнической толерантности; развитие готовности к взаимодействию с представителями этнокультурных групп в различных социальных ситуациях [3; 8, с.124; 10].

Изменения у участников тренинга не происходят мгновенно с момента начала тренинга, и этот процесс, начавшись, не прерывается с окончанием тренингового воздействия. Психическая жизнь человека имеет сложный системный характер, соответственно изменения, происходящие в ней, требуют времени. Эти перемены не происходят мгновенно с момента начала коррекции, и этот процесс, начавшись, не прерывается с окончанием психокоррекционного воздействия. Этот процесс может длиться (в зависимости от психических особенностей человека) до 8 месяцев. Более того, исследования показывают, что наиболее высокие результаты достигаются спустя 6-8 месяцев.

Поэтому для того чтобы убедиться в том, что изменения, возникающие под воздействием тренинга, носят не *кратковременный эффект* (изменения не постоянны и исчезают через некоторое время), а *долговременный эффект* (изменения необратимы и сохраняются в течение периода гораздо более длительного, чем продолжительность самого тренинга), повторная диагностика может быть проведена не ранее чем через 6 месяцев после окончания тренингового воздействия.

В самом широком смысле эффективность тренинга может быть вообще выражена всего в двух составляющих: 1) в изменениях, происходящих с участниками, что затрагивает все три аспекта личности - когнитивный, эмоциональный и поведенческий; 2) в удовлетворенности членов группы тренинга от участия в ней - затрагивает в основном эмоциональный аспект, что, по мнению многих авторов, создает благоприятную почву для формирования более глубоких изменений [2, с.144].

К. и У. Стефаны предполагают качественный и количественный подходы к оценке эффективности. Качественный подход предполагает оценку программы участниками, неструктурированное наблюдение тренера и его помощников, структурированное наблюдение по специальной схеме, обсуждение в фокус группах и анализ видеозаписей тренинговых занятий. Количественный подход предполагает использование структурированного инструментария. К способам диагностики результатов применения межкультурного тренинга могут быть отнесены психодиагностические методики (по принципу «до и после» с участием контрольной группы), а также методы математической статистики [2, с.145].

Таким образом, в данной статье нами сделана попытка обобщения имеющихся теоретических и практических разработок по проблеме разработки, организации, проведения и оценки эффективности программы межкультурного тренинга для развития этнокультурной компетентности будущих педагогов.

Список использованной литературы:

1. *Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг* : учеб. пособие / ред.: Ю.М. Жуков . – М.: Аспект Пресс, 2004 .- 257 с.
2. *Профессионально-психологическая компетентность гуманитарных технологов в человеческих отношениях* / Под ред. В.Н. Панферова, В.В. Семикина, Н.Б. Лисовской. Учебно-методическое пособие. - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. - 352 с.
3. *Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: учебник для высших учебных заведений* / Н.М. Лебедева. – Москва : МАКС Пресс, 2011. – 423 с.
4. *Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось-89», 2001. – 224 с.
5. *Кочунас Р. Психотерапевтические группы: Теория и практика. Учеб. пособие.* – М.: Академический Проект, 2000. - 240 с.
6. *Кунавская А.С. Тренинг развития этнокультурной компетентности // Вестник МГУ: Серия №14: «Психология». 2005. №1. С. 81-82.*
7. *Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко.* – М: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
8. *Лебедева Н.М., Лулева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников.* – МАКС Пресс Москва, 2012. – 360 с.
9. *Резникова И.Б. Педагогический тренинг как метод формирования этнической толерантности // Теория и практика обучения и воспитания. Сборник научных трудов, Выпуск 7. Владикавказ, 2007. – С. 126-129.*
10. *Кунавская А.С. Этнокультурная компетентность как составляющая компетентности в общении // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской (Москва, 15-17 ноября 2007 года).* – М., 2007. – С.262-264.

УДК 371.133
МРНТИ 14.31.07

G.S. Saudabayeva¹, M.A. Aitbayeva²

¹doctor of pedagogical sciences, associate professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty city, Republic of Kazakhstan
²candidate of pedagogical sciences,
Kyzylorda State University named after Korkyt Ata
Kyzylorda city, Republic of Kazakhstan

FORMING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A CONDITION OF SUCCESSFUL SELF-REALIZATION

Abstract

The article raises the problem of formation of communicative competence of students of pedagogical specialties of universities. At the moment, the competence approach is fundamental in the training of professionals in any field of activity. Communicative competence is considered as one of the key components of professional competence of the future teacher. The analysis of different authors' interpretations of the concepts "competence" and "competency" is given, their connection and differences are revealed. The article deals with the definition of interaction, which is considered in the context of the definition of "communication". It is noted that communicative competence acts as a leading factor of effective communication and largely determines the success and competitiveness of the future teacher.

The structure of communicative competence, which includes cognitive, value - motivational and practical characteristics, is distinguished. Communicative competence acts as a leading factor of effective communication and largely determines the success and competitiveness of the future teacher.

Key words: competence, communicative competence of the teacher, communication.

Г.С. Саудабаева¹, М.А. Айтбаева²

¹д.п.н., ассоциированный профессор КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан

²к.п.н., и.о. ассоциированного профессора КГУ им. Коркыт Ата
г. Кызылорда, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ИХ БУДУЩЕЙ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация

В статье поднимается проблема формирования коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вузов. В настоящий момент компетентностный подход является основополагающим в подготовке профессионалов любой сферы деятельности. Коммуникативная компетентность рассматривается как одна из ключевых составляющих профессиональной компетентности будущего учителя. Приводится анализ трактовок различных авторов понятий «компетенция» и «компетентность», раскрывается их связь и различия. Разбирается определение коммуникации, которое рассматривается в контексте определения понятия «общение». Отмечается то, что коммуникативная компетентность выступает в качестве ведущего фактора эффективного общения и во многом определяет успешность и конкурентоспособность будущего педагога.

Выделяется структура коммуникативной компетентности, которая включает когнитивную, ценностно - мотивационную и практическую характеристики. Коммуникативная компетентность выступает в качестве ведущего фактора эффективного общения во многом определяет успешность и конкурентоспособность будущего педагога.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность учителя, общение.

Г.С. Саудабева¹, М.А. Айтбаева²

¹п.э.д, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

²п.э.к., қауымдастырылған профессор м.а.
Қорқыт Ата атындағы ҚМУ, Қызылорда қ., Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӨЗІН-ӨЗІ КӘСІБИ ТҰРҒЫДА ДАМУДЫҢ ШАРТЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақалада жоғары оқу орындарындағы педагогикалық мамандықтар студенттерінің коммуникативті құзіреттілігін қалыптастыру мәселесі көтеріліп жатыр. Қазіргі кезеңде құзіреттілікті қалыптастыру кез-келген сала мамандарын даярлаудың негізі болып табылды. Коммуникативтік құзіреттілік болашақ мұғалімдердің кәсіби құзіреттілігін құрайтын маңызды бөлік ретінде қарастырылады.

Әр түрлі ғалымдардың "құзырет" және "құзыреттілік" ұғымдары анықтамаларының талдауы келтіріледі, олардың байланысы мен айырмашылықтары ашылады. Коммуникация түсінігі анықтамасы "қарым-қатынас" түсінігі контекстінде қарастырылады. Педагогикалық бағыттағы мамандарды даярлауда аталған мәселенің маңызы арта түсуде.

Бұл мәселенің туындауы педагогикалық жоғары оқу орны түлектерінің басым көпшілігінің кәсіби жарамсыздығымен шартталған. Кәсіби құзіреттілік бұл тек жалпы кәсіби білім, икемділіктер мен дағдылар ғана емес, сонымен қатар коммуникативті құзіреттіліктің ең жоғары деңгейіне қол жеткізу болып табылады.

Когнитивтік, құндылықтық, мотивациялық және практикалық сипаттамалар қамтитын коммуникативтік құзіреттілігінің құрылымы ашылады. Қалыптасқан коммуникативтік құзіреттілік болашақ педагогтардың кәсіби мүмкіндіктерін жүзеге асырудың міндетті шарты болып табылады.

Түйін сөздер: құзыреттілік, мұғалімнің коммуникативтік құзыреттілігі, қарым-қатынас.

The main trend of changes currently taking place in the education system reflects the focus on humanistic values, communicative culture, the process of self-realization of the student. In schools and universities "competence" paradigm of education is becoming highly valuable and popular. In this case, the result of the educational institution are the so-called competence, reflecting the results of training, knowledge, skills, values, motivational sphere of activity, communication, behavior [1].

At the moment, the competence approach is fundamental in the training of professionals in any field of activity. This issue is especially important in the field of training of specialists of pedagogical direction. Professional competence includes not only the acquisition of General professional knowledge and skills, but also a high level of development of communicative competence.

Today, in the process of humanization of education, when the work of the school is focused on the individual, aimed at supporting the child in its development and self-development, there are qualitatively new requirements for the personality of the teacher. Graduates of pedagogical faculties should be ready for creative work, build relationships on the basis of cooperation, dialogue, trust, ensuring internal emotional comfort of the student in his class and in the educational process as a whole.

The need for teachers able to take a humanistic attitude towards pupils and to carry out their professional functions through communication, nominated in the category of the actual problem targeted development of future teachers ' communicative competence (A.A. Volumes V.A. Kan-Kalik, A.A. Leontiev, N.In. Kuzmina, N.E. Schurkova, etc.). This, in our opinion, is a prerequisite for the successful professional self-realization of the teacher, whose activities are carried out in direct communication with the subjects of education.

In recent years, an increasing number of scientific works which analyze the concept of "competence" and "competency", considered the essence of competence approach in education (V.V. Guzeev, E.F. Zeer, A.V. Mudrik, G.M. Kodzhaspirov, K.G. Mitrofanov, I.I. Seregina, V.A. Yakunin, etc.).

There are two concepts - "competence" and "competency", which are interrelated. The concept of "competence" is currently the subject of active research by many scientists. There is a clarification, addition and expansion of the concept, the ways of formation are investigated. Competence - the level of personal skills, reflecting the degree of compliance with a certain competence (field of knowledge), allowing to act constructively in changing conditions.

Along with the concept of "competence" in the scientific literature, the authors often use the concept of "competency", sometimes replacing one another. Competency – the General ability based on knowledge, experience, values which are acquired thanks to training (area of knowledge). In the domestic scientific and practical literature, both concepts are in most cases used to Express a sufficient level of qualification and professionalism of the specialist, but have different content. Competence characterizes the requirements of the environment, and competence reflects the person's compliance with this environment.

That is, the concept of "competency" is narrowed to the range of official (functional) powers and is mainly used to characterize the external to the person functional duties, and "competence" - personal characteristics that reflect awareness, authority. [2, p. 6] .

The definition of communication should be considered in the context of the definition of "communication". The problem of communication is devoted to the research of many scientists and researchers, but, as the main form of human activity, it still remains relevant. Knowledge of the culture of communication, knowledge of the rules, techniques, communication styles, the ability to make the right choice depending on the situation is necessary for a person throughout his adult life. Since early childhood, being among people in the family, kindergarten, school, student group or working group, it is in communication that a person self-actualizes as a person, as a citizen, as a specialist.

In science, many interpretations of the concept of communication are given. Communication – "it's a multifaceted process of development contacts between people, generated by requirements of joint activity" (Fomin Yu. a.) [3, p. 7], "...exercised a significant means of interaction of subjects needed as a result of joint activity" (Rean A. A., Bordovskaya N., Rozum S.) [4, p. 196], a separate and specific form of activity, which results in relationships with other people" (B. F. Lomov) [5]. "Interpersonal communication, carried out by means of speech and non-speech effects, the interaction between several people, resulting in psychological contact and certain relationships between participants in communication" (Kunitsina VN, Kazarinova N. In. Pogolsha V. M.) [6, p.12].

In the scientific literature in the structure of communication there are three aspects:

- perceptive aspect-the process of mutual perception of communication partners, knowledge of each other and mutual understanding;
- communicative aspect - the process of information exchange using verbal and non-verbal means of communication;
- interactive aspect - the process of human interaction, involving the direct organization of joint activities .

In the communication process distinguish between verbal and non-verbal means of communication.

Verbal means include the word, that is, communication is carried out through speech. Speech communication is "the process of establishing and maintaining purposeful, direct or indirect contact between people using language" [6, p.45]. Speech communication is the most common and universal, during which the transmission of information as much as possible to preserve the meaning of the conversation.

Nonverbal means of communication are divided into:

- visual: gestures, facial expressions, poses, appearance, hairstyle, skin reactions (redness, pallor);
- acoustic: voice timbre, its range, tone, speech tempo, pauses, coughing, crying, laughing;
- tactile: touching, hugging, kissing, shaking hands;
- olfactory: the smells of the environment (natural and artificial human odor).

Speech communication is necessarily accompanied by non-verbal means that carry significant information and are used in the communication process.

Achieving these goals is impossible without mastering the culture of communication, knowledge about the nature and means of communication, the degree of development of communication skills, knowledge of ways of productive solutions to communication problems.

To make the communication process more effective, it is necessary to have certain skills, which determine the communicative competence. Communicative competence of a teacher is a professionally significant personal quality that should be formed within the walls of the University.

Communicative competence, belonging to the key group, is an important and integral part of professional competence. Communicative competence acts as a leading factor of effective communication [2; 4; 5] and largely determines the success and competitiveness of the future teacher [7].

Speaking about the structure of communicative competence-we can distinguish cognitive, value-motivational and practical characteristics [8].

The cognitive component characterizes the activity on providing the trained person with the system of professional communicative knowledge. It is realized through the saturation of the educational process with

communicative content; through the purposeful organization of extracurricular learning activities focused on self-acquisition and deepening of communicative knowledge based on self-education.

The practical component reflects the activities for the development of professional communication skills and is based on providing students with communicative experience, organization of various types, forms and content of targeted independent activity.

The value-motivational component characterizes the activity on formation of the value attitude to the future professional functioning, installation on development of professional communicative competence and participation in professional communication. Other authors distinguish the following structural components of communicative competence: cognitive, regulatory, reflexive-status, normative components. The cognitive component involves a high level of professional knowledge, knowledge of applicable communication strategies, methods of psychological influence, rules and techniques of rhetoric, debate, reflective listening, and building Regulatory component - the ability to engage in dialogue, to convince, to inspire, to change the communications tactics, to protect themselves from manipulation and psychological abuse, to hold the initiative in any kind of communications and situations. The reflexive-status component is an attractive image, awareness of its status, opportunities and resources, a high level of reflexive culture that allows you to flexibly and adequately respond to changes in the communicative situation. The normative component is adherence to moral, ethical and corporate norms of behavior and communication.

The development of professional communicative competence is based on a set of General principles of the integral pedagogical process, such as interdisciplinary coordination, personality-oriented orientation of education, consciousness and activity of students.

The principle of interdisciplinary coordination is considered as the ability to use the methodology, basic provisions, apparatus of academic disciplines, as well as skills to solve cognitive, educational and professional problems.

The definition of the concept of communicative competence, the content of its components-are the first steps towards solving the problem of formation and development of competence of future professionals, in particular, pedagogical orientation. As stressed by Yu. G. Tatur, competence, in fact, a potential, it manifests itself in activity and tends to develop in activities [9].

From the above it can be concluded that changes in domestic education require higher education to improve the training of teachers with not only professional but also communicative competence.

Reference:

1. Petukhov M. A. *Axiological bases of competence approach to professional formation of the graduate of pedagogical high school* /M. A. Petukhov// *Materials of interregional scientific and practical conference. Ulyanovsk: Ulgu, 2012. – P. 3 – 10.*
2. Vardanyan Y. V., Kilmartin T. A. *Model of University educational system of formation of psychological competence of the teacher* / *Psychology at the University. 2008. No. 2. P. 5-16.*
3. Fomin Yu. a. *Psychology of business communication. – 2nd ed., pererab. I DOP. - Mn.: Amalfi, 2000. - 384 p.*
4. Rean A. A., Bordovskaya N. In. Rozum S. I. *Psychology and pedagogy.*-SPb.:Peter, 2004.- 432 p.
5. Lomov A. V. *Management: the art of communication - M.: Soviet Russia, 1983.-237 C.*
6. Kunitsina V. N., Kazarinova N. In. Pogolsha V. M. *Interpersonal communication. Textbook for high schools. (Series "Textbook of the new century"), St. Petersburg.: Peter, 2002. - 544 p.*
7. Temaeva Elena. *The development of communicative competence of future teachers : dis. ... kand. PED. Sciences : 13.00.01 Ulan-Ude, 2007 174 p. RSL OD, 61:07-13/1129*
8. Gorshunova N. To., Medvedev N. In. *formation of communicative competence of a modern doctor // Successes of modern natural science. – 2010. – № 3 – Pp. 36-37*
9. Tatur Yu. G. *Competence in the structure of the model the quality of training of specialists // Higher education today. 2004. No. 3. P. 20-26.*

УДК 378.02
МРНТИ 14.35.07

Т.М. Есімғалиева¹

*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ТІЛДІК МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Мақалада ағылшын және орыс тілдерін дамытуды және қазақ тілі ана тілінің білімін кеңейту қарастырады. Зерттеу болжамы егер көптілді білім берудің дидактикалық үлгісін әзірлесе, педагогикалық іс-әрекеттер жүйесін қарастырса, интегративті технологияларды қолдануға бағытталған болса, онда көптілді білім беру жағдайында мамандардың мәдени және коммуникативті дамуын қамтамасыз етеді. Мақалада көптілді білім беру негізінде коммуникативті күзиреттілік тұлғаның жеке қасиеті ауызша сөйлеу құралы ретінде сипатталады. Коммуникативті құзыреттілік лингвистикалық, социолингвистикалық, дискурстық, әлеуметтік-мәдени, стратегиялық, компенсаторлық нақты құзыреттермен байланысады. Олардың дамуы жеке тұлғаға-бағдарланған оқыту үрдісінде жүзеге асырылады және коммуникативтік дағдылар қалыптастыру үшін жағдай жасайды.

Түйін сөздер: көптілділік, көптілді білім беру, тілдік тұлға, шет тілдері, шетел тілдерін оқыту.

Есімғалиева Т.М. ¹

*¹ҚазНПУ имени Абая,
г.Алматы, Қазақстан*

ЯЗЫКОВАЯ ПРОБЛЕМА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы освоения английского и русского языков на основе углубления и расширения знаний по родному языку – казахскому – казахского пространстве. Гипотеза исследования состоит в том, что в условиях полиязычного образования позитивную динамику культурно-коммуникативного развития специалистов можно обеспечить, если разработать дидактическую модель полиязычного образования, предусматривающую систему педагогических действий, ориентированных на применение интегративных технологий.

Коммуникативная компетентность характеризуется в статье как интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными средствами на основе полиязычного образования. Коммуникативная компетентность складывается из частных компетенций, к которым относятся собственно лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая, компенсаторная. Их интегративное развитие осуществляется в процессе личностно-ориентированного обучения и создает условия для формирования чрезвычайно важных коммуникативных умений.

Ключевые слова: полиязычие, полиязычное образование, языковая личность, иностранные языки, обучение иностранным языкам.

Yessimgalieva T.M. ¹

*¹PhD doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan*

THE LANGUAGE PROBLEM OF FUTURE TEACHERS IN MULTILINGUAL EDUCATION

Abstract

The article deals with the development of English and Russian languages on the basis of deepening and expanding knowledge of the native language - Kazakh - Kazakh space. The hypothesis of the research is that in the conditions of a multilingual education, the positive dynamics of the cultural and communicative development of specialists can be provided if a didactic model of multilingual education is developed, that provides a system of

pedagogical actions oriented on the use of integrative technologies. Communicative competence is characterized in the article as an integral personal quality, providing situational adaptability and freedom of verbal means on the basis of multilingual education. Communicative competence consists of private competences, which include linguistic, sociolinguistic, discursive, sociocultural, strategic, compensatory. Their integrative development is carried out in the process of personality-oriented learning and creates conditions for the formation of extremely important communicative skills.

Key words: multilingualism, multilingual education, language personality, foreign languages, teaching foreign languages.

Көптілділік адамзат дамуының бағыты ретінде ертеректен жүзеге асырылып келеді. Бүгінгі күні тек бір тілді ғана қолданатын халқы бар елдерді елестету мүмкін емес. Шындығында бір ұлтты ғана өркениетті мемлекет жоқ. Көпұлтты мемлекеттерде қалыпты жағдайда жұмыс жасауда көптілділікті қалыптастыру өте маңызды. Қазақстан – көпұлтты мемлекет. Еліміз бірнеше ұлттан тұратындықтан, сол ұлттың тілін, дәстүрін білу мәдениеттілікке жатады. Сонымен қатар бір немесе бірнеше шет тілін меңгеру, тұлғаның тілдік сана дамуының халықаралық бірізділікті қамтамасыз ету – мемлекеттің басты стратегиялық міндетіне жатады. Мемлекеттік бағдарлама бойынша елімізде жаңа буын оқулықтары алты тілде: қазақ, орыс, өзбек, ұйғыр, түрік және ағылшын тілдерінде жарияланады. Ағылшын және орыс тілдері міндетті түрде жалпы білім беретін мекемелерде, орта кәсіптік білім беру мекемелерінде, ЖОО-да оқытылады. Яғни осы оқытылатын тілдердің оқу бағдарламалары мен жоспарлары жасалған. Осы ретте Қазақстанда қалыпты жағдайда екі тілді немесе көптілді білім беру үдерісі көрініс табады.

Көптілді – бірнеше мәдениетті меңгерген тұлғаны қалыптастырудың негізі. Көптілді меңгерген адам әртүрлі қарым-қатынас жағдайында, әртүрлі ортада сөйлесе алатын, түсінетін тұлға. Елімізде халықаралық стандартқа сәйкес шет тілдерін оқыту үшін көптілді білім беру тұжырымдамасы әзірленген. Елдің индустриялық-инновациялық дамуы жағдайында білім беру қызметінде көптілді мәдениет пен көптілді білім беруді дамыту және енгізу қажеттілігі аса өзекті болады. Көптілді білім беру ең маңызды стратегиялық мақсат болғанмен, ана тілінде білім берудің үздік дәстүрлері сақталған. Шындығында да ағылшын, орыс тілдерін оқығанмен, қазақ жерінде қазақ тілі ғана үстемдігін жүргізе алады. Шетел тілі – еліміздегі әрбір тұлғаның әлемге бойлауына, жан-жақты болуына себеп болады. Көптілдіктен кейде қорқыныш ұялайтыны жасырын емес, себебі тасасында ана тілі қалып қоймас па деп. Керісінше, өз мәдениетімізді басқа елге көрсете, таныта білуіміз керек. Ағылшын тілі – кәсіптің тілі, технологияның даму тұсындағы әлемдік қарым-қатынас құралы, ал қазақ тілі – мемлекеттік тілі, ұлттың тілі. Қазіргі жағдайда біртіндеп, үштілді қатар меңгеріп келе жатқаны байқалады. Осыған байланысты қазіргі әлемдегі тілдердің рөлін түсіну бізге тілдерді оқытудың тиімділігі мен оқушыларға тілдік дайындық деңгейін арттыру мәселесі болып табылады. Қазақ, орыс және шетел тілдерін білу қазіргі қоғамдағы адамның жеке және кәсіптік қызметінің ажырамас бөлігі болып табылады. Мұның бәрі бірге бірнеше тілді меңгерумен қатар, қоғамда неғұрлым беделді және кәсіби мамандарды дайындау қажеттілік болып табылады. Бәсекеге қабілетті маман даярлау, әлем талабына сай жас ұрпақ дайындау мақсатында тиімді құрал ретінде көптілді білім беру қарастырылады. Көптілді білім беру теориясы мен практикасының пайда болуы мен дамуы үшін мынадай тарихи-педагогикалық алғышарттар қарастырылуы мүмкін:

➤ Тарихи жағынан қазақ тілі мен орыс тілі билингвизм табиғи жағдай, яғни, ана тілі ретінде қазақ, ресми тіл ретінде орыс тілін оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздерін әзірлеу;

➤ оның функционалдық қызметін дамыту кеңестік лингвистикада қазақ тілі перифериялық жағдайы мен қазақ тілі оқыту мәселелерінде оқытушылық тәжірибесі жетіспеушілігі нәтижесінде фактордың шектелмеуі;

➤ теориялық виртуалды болмауы және ана тілі ретінде тарихи үстемдік орыс тілді және ағылшын тілін қазіргі қоғамның өмірлік маңызды функциялар белсенді болып, қазақ тілін оқыту мәселелерінде өзекті ғылыми-әдістемелік негіздемелер мен лингводидактикалық ғылыми-зерттеу жұмыстарының төмендемеуі;

➤ қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін және оны оқытудың мазмұнын қоса алғанда, білім беру жүйесіндегі басымдықты анықтайтын функционалдық пайдаланудың нақты деңгейін жариялау;

➤ әлемдік қоғамдастыққа интеграциялау үшін қажетті деңгейде институционалдық зерттеуді талап ететін қазақ қоғамының лингвомәдени кеңістігіне ағылшын тілін енгізу.

Қазіргі технологияның дамуы мен жаһандану әлемінде көптілді білім беру кеңістігін әлеуметтік және философиялық мәселелерді тұжырымдамалық шешу - басқа халықтардың тілдерін екінші бір халыққа ана

тілімен қоса оқытуға бейімдеу, жалпы мәдениетін тану үшін белгілі бір жүйе ұсынудың әдіснамалық принципі болып табылады.

Көптілді жеке басын куәландыратын - ол белсенді көп тілді қолдау болып табылады: сөйлеу жеке басын куәландыратын - жеке бірнеше тілде бір мезгілде сөйлеу қызметін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін кешенді психологиялық-физиологиялық қасиеттері; жеке қарым-қатынас - ауызша мінез-құлық және әртүрлі тілдік қоғамдардың өкілдерімен қарым-қатынас құралы ретінде бірнеше тілдерді пайдалану қабілеттерінің жиынтығы; сөздікке жеке немесе этносемантикалық - дүниетанымның симбиозы, [1] бірнеше тілде лексикалық жүйесінде көрініс ықпалдастырушы бағытын, мінез-құлық эксперименттер бағалайды.

Көптеген тілдік тұлға тілден бөлек қаралмайды. Кейбір ғалымдардың пікірінше, тіл мәдениетке тұтастай алғанда жатады, ал басқалары тіл - бұл тек мәдениеттің жемісі. Тілдік тұлға бар жерде қызмет атқарса, тарих, мәдениет те тілдік тұлға айналасында қалыптасады. Дәстүрлі парадигмада тіл мәдениетінің тірек сөзі тілдік норма болса, дәстүрлі емес парадигмада тілдік тұлға тірек сөзге айналады. Ал тілдік тұлға дегеніміз – мәтіндерді жасайтын, сол мәтіндерді қабылдау қабілетіне ие, мәдени кодтарды шеше алатын тұлға. Оның қабілеті мен біліктілігі құрылымдық-вербалды деңгейімен және нақты мақсатқа жете алуымен сипатталады. Оның бастапқы деңгейі жас ерекшелігіне, танымына, білім деңгейіне байланысты болса, екінші тезаурустық қорына қарай аялық біліміне байланысты.

Ю.Н. Караулов *тілдік тұлғаның құрылымын ұсынып, үш деңгейді сипаттайды* [2, б. 50]. Төменде осы деңгейлердің сипаттамасын төмендегі кесте бойынша көрсетеді (кесте 1):

Кесте 1 – Тілдік тұлға құрылымы

| Тілдік тұлға құрылымы деңгейлерінің атауы | Тілдік тұлға құрылымын деңгейлі сипаттамасы |
|---|--|
| 1-деңгей – вербалды-семантикалық | Тасушылар үшін – табиғи тілді қалыпты меңгеру; зерттеуші үшін – белгілі бір мән-мағынаны бейнелеудің формалды құралдарын дәстүрлі сипаттау |
| 2-деңгей – когнитивті | Бұл деңгейдің негізгі бірліктері – әрбір тілдік тұлғада қалыптасқан ұғым, идеялар, концептілер. Тілдік тұлға қондырғысының когнитивті деңгейі және оның талдауы мән-мағынаны кеңейту және білімге өту дегенді білдіреді. Демек тұлғаның интеллектуалды өрісін қамтып, зерттеушіге тіл арқылы, сөйлеу мен түсіну үдерісі арқылы білімге, санаға, адам танымының үдерісіне шығуға мүмкіндік береді |
| 3-деңгей – прагматикалық | Деңгей мақсат, уәждеме, қызығушылықтар, қондырғы мен интернационалдылықтан тұрады; ол тілдік тұлға талдауында оның тілдік әрекетін бағалаудан әлемдегі шынайы әрекетті саналы түрде түсінуге өтуіне негізделеді |

Ю.Н. Карауловты тілдік тұлға құрылымындағы үш деңгейіне қосымша лингвистикалық дерек-көздерді талдау негізінде, бірінші деңгейді зерттеушілер біраз уақыттан бері сәтті зерттеп келе жатқанын, ал соңғы екі деңгей соңғы онжылдықта ғана зерттеушілердің назарына іліккенін айта кеткіміз келеді. Бұл психолінгвистиканың, тілдік коммуникация теориясының, тілдік актілер теориясының, когнитологияның және когнитивті лингвистиканың дамуымен байланысты. Бұндай жағдай әртүрлі ғылыми пәндердің (лингвистика, психология, философия т.б.) өкілдері тілдің артында, сөйлеудің артында және тілдік әрекеттің артында не тұрғанына деген қызығушылықтың артуымен түсіндірілмек. Жалпы алғанда, бұл белгілі бір сананың тасушысы ретіндегі және белгілі бір әрекетті жүзеге асырушы адамның өзіне деген қызығушылық қана емес, әрекеттің басқа да түрлерін жүзеге асырушы тілдік сана тасушысы ретіндегі адамға деген қызығушылық деп түсіну керек. Егер тілді «адам жанының айнасы» (Г.В.Лейбниц) деп қабылдасақ, одан ең алдымен, адам тұлғасы көрінеді. Ал адам тұлғасының концептісі мәдениет кеңесшісінің қатарына енеді. Тілдік тұлға – тілді тасушы адам, яғни жеке тұлғаның психофизикалық қасиеттері кешенін ескеру негізінде, адамға тілдік шығармаларды қабылдап қоймай, оны жүзеге асыруға мүмкіндік беретін қабілеттер. Тілдік тұлға – тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолданатын адамның вербалды іс-әрекеті ерекшеліктерінің жиынтығы.

Көптілді, шетел тілін қазақ тілімен қатар меңгерту туралы біршама ғылыми еңбектер жазылды, теориясы мен практикасы ұсынылды. Зерттеуші С.С. Құнанбаева қазіргі заманғы шет тілі білім берудің теориясы мен практикасын, шетел тілінде білім беру оның зерттеу жаңарту әдістемесі мен теориясы әдістемелік негізгі санаттарын (мақсатты мазмұны, принциптері, агенттер, және т.б. жаңа түсіндіруде) 1) мазмұны; 2) тұжырымдамалық негізде және жаңа білім беру тұтас парадигмасын танымдық

лингвомәдениеттану әдіснамасын дәйекті дәлелді түрде шет тілінде білім беру инновациялық жүйесін дамыту жайында, шет тілінде білім беру негізінде тұжырымдамалық және әдістемелік моделінің сипаттамасын, қазіргі заманғы тәсілдерді әзірледі. Ол коммуникациялық кешендердің (ҚБ) мазмұнының негізгі және рәсімдік аспектілерін, тілдерді оқытуды ұйымдастыру және ұйымдастыру мәселелерін көрсетті. Білім беру бағдарламасы контекстке негізделген құзыреттілік негізінде шет тілін оқытудың негізі ретінде сипатталады. Қолданыстағы типология сипаттамасы практикалық құндылығы шет тілін оқыту процесінің ұйымдастырушылық және технологиялық екі құралдарын жүзеге асыратын жаңа ұстанымы бар шет тілін меңгерудің критериялы бағалау тәсілдерін талқылады.

Яғни жалпы орта білім беру мекемелерінде көптілді білім беру қолға алынған, ал осы әрекетті жүзеге асыратын, өнімді дайындайтын білікті маман даярлау ЖОО-ның міндеті. Студенттерге шет тілін оқытудың әртүрлі деңгейлеріне сәйкес оқытудың жаңа технологиялар арқылы, ақпараттық жүйелер арқылы жоба жұмыстарын жасаудың мүмкіншіліктері бар.

Әлемдегі көптілділік мәселесі зерттеулер бойынша экономиканың, саясаттың, мәдениеттің және білімнің түбегейлі өзгеруінен туындаған табиғи процесс болып табылады [3].

Шетел тілдерін оқытудың тиімді әдістерін іздестіруді қоспағанда, көптілді білім беру феноменін жүйелі түрде түсіну жақында басталды. Шынында да, зерттеушілер күші әзірге көптілді білім беру ең жиі нысаны ретінде тілдік білім (ана тілі және шет) мәселелері бойынша негізінен бағытталған болатын. Үштілді білімді заңдастыру Еуропалық Комиссияның жоспарларына байланысты - үшінші тілді дамыту және сонымен бірге, тілдерді одан да көп, кем дегенде екі тілді жақында ғана оқыған және зерттеу объектісі болды.

«Көптілді білім беру» ұғымының ЮНЕСКО-ның тұжырымдамасына сәйкес кем дегенде үш тілді қамтиды: аймақтық немесе ұлттық және халықаралық тілді [4]. Осы тілдерді қолдану «білім берудің инклюзивтілігі мен сапасының маңызды факторы» болып табылады [4].

Тіл саясаты мен көптілділік қағидасы Еуропалық Одақ құрудағы басым мәселелерге айналды. 1995 жылы Еуропалық Комиссия үш еуропалық азаматтар үшін үштілділік мақсатын қойған білім туралы ресми баяндама жасады. Комиссия ақпараттық кезеңде бірыңғай нарықта көптілді қарым-қатынас дағдысының маңыздылығын атап өтті. «Көптілді және танымдық электрондық Learning Management жүйесі мәселелері көптілділік, білім беру және мәдениет жыл сайын электрондық оқыту құралдарын (мысалы, Вавилон және Онтология жобасы пайдаланып Көптілділік бойынша зерттеу үшін Еуропалық Комиссия гранттарды, сонымен қатар 2007 жылдан бері Еуропалық комиссияның отырыстарында қаралды)».

Қазақстанда алғаш рет үштұғырлы тіл идеясы 2006 жылдың қазан айында Елбасы ХІІ отырысы Қазақстан Президенті Н.Назарбаевтың Ассамблея халқы кем дегенде үш тілді білу біздің болашағымыз үшін маңызды екенін растады. Ал қазірдің өзінде 2007 жылы «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» Жолдауында Қазақстан халқына Н.Назарбаев біз үш тілді дамыту керектігін айтты, соған сәйкес мәдени жобасын «Тілдердің үштұғырлылығы», кезең-кезеңмен іске асыруды бастауды ұсынды: мемлекет ретінде қазақ, ұлтаралық қарым-қатынас тілі ретінде орыс және ағылшын ретінде жаһандық экономикаға сәтті кірігу тілі [5]: «Қазақстан бүкіл әлемде үш тілде қолданатын жоғары білімді ел ретінде қабылдануы керек» [6].

Осы сәттен бастап Қазақстанның жаңа тіл саясаты басталады. Көптілді білім беру Заң Қазақстан Республикасының шет тілі білім беруді дамытудың тұжырымдамасы, 2001-2010 жылдарға арналған Қазақстан Республикасында Тілдерді қолдану мемлекеттік бағдарламасы, «Білім туралы», «Тілдер туралы» мынадай заңнамасы: Қазақстан Республикасының Конституциясы, Қазақстан Республикасының Заңы бекітілген болатын және басқалардың құқықтық негізін қалыптастырды. Жоғарыда аталған құжаттар көптілді білім берудің ролі мен орнын, көп тілді білім беруді басқарудың заманауи және тиімді жүйесін құру принциптерін анықтайды.

Бүгін біз 2011-2020 жылдарға арналған Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыруды институционалдық қолдау туралы айтуға болады. Көптілділіктің негізгі құзыреттіліктерін Еуразиялық мультикультурализм, байланыс және технократиялық болады. Тілдерді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы үш кезеңде жүзеге асырылып келеді. Бірінші кезеңде (2011-2013 жж.) тілдерді одан әрі дамыту және дамыту үшін құқықтық және әдіснамалық базаны жетілдіруге бағытталған шаралар кешені жүзеге асырылды. Екінші кезеңін (2014-2016 жж.) практикалық мемлекеттік тілді зерттеу және пайдалану, жаңа технологиялар мен әдістерді іске асыру жөніндегі шаралар, сондай-ақ тілдік әралуандықты сақтау пакетін жүзеге асыру жоспары. Үшінші фаза (2017-2020 жж.) қоғамдық өмірдің барлық салаларында мемлекеттік тілдің, оның дұрыс қолдану және басқа да тілдерді лауазымдарының

одан әрі сақтау меншік деңгейінің сапасын өзектілігі дәрежесін жүйелі мониторинг арқылы нәтижелерін топтастыруды жүзеге асырылатын болады. Мемлекеттік тілді меңгерген ересек тұрғындардың бағдарламасы үлесін қорытындысы бойынша, 2017 жылға қарай 2014 жылы 20%, 2020 жылы 80% құрайды, 2020 жылға қарай орыс тілін білетін қазақтардың үлесі кемінде 90% құрайды. Ағылшын тілін меңгерген республика халқының үлесі: 2014 жылы - 10%, 2017 жылы - 15%, 2020 жылы - 20%, 2020 жылы 12% халықтың үлесі 2017 жылға қарай, 2014 жылы 10%-ға, үш тілді (орыс Молдова және ағылшын) иелік 15%-ға дейін болатынын атап көрсеткен.

Көптілді білім беру мәселесі бүгінгі таңда мемлекеттік деңгейінде талқыланып, білім реформалары осы жүйе аясында жұмыс жасауда. Көптілді білім беру – өскелең ұрпақтың әлемдік білім кеңістігінде еркін тыныстауға, жұмбақ ғылымдардың сырын ашуға, тілдік сананың дамуына жол ашады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Исина Г.И. Актуализация полиязычного образования в условиях современного казахстанского общества // международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-1. – С. 48-49;
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
3. Lanson T. A Short History of Language. - Oxford Umventy Press, 2002.
4. Образование в многоязычном мире: Установочный документ ЮНЕСКО. – Париж, 2003. – 38 с. - [ЭР]. Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/media-services/single-iew/news/multilingualism_a_key_to_inclusive_education/#.VNbyXufqCJU.
5. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. - 2007. - 1 марта. - № 33 (25278).
6. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – 10 июля. – № 218-219.

МРНТИ 14.35.09

Б.Е. Букабаева¹, З.А. Кемелбекова²

*¹филология ғылымдарының кандидаты,
Абай атындағы, филология және көптілді білім беру институтының аға оқытушысы,
Алматы қ., Қазақстан*

*²филология ғылымдарының кандидаты,
Абай атындағы, филология және көптілді білім беру институтының аға оқытушысы,
Алматы қ., Қазақстан*

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА CLIL ДІ ЕҢГІЗУДІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

Аңдатпа

Мақалада Қазақстанда көптілді білім беру жағдайында шетел тілін меңгеру сапасын арттыруда ұтымды әдістеме қарастыру мақсатында пән мен тілді кіріктіріп оқытудың (CLIL) өзі күрделі ұйымдасқан жүйе екенін ескере отырып, кіріктіріп оқыту қазіргі таңда білім берудің барлық саласы мен күнделікті өмірімізде кеңінен қолданысқа ие болып отырғанын, әлі де зерттелу тұстары бар екені айтылады. Дәстүрлі оқытудан CLIL-дің артықшылығы оның білім алушыға да, білім берушіге де тиімділігінде. CLIL әдісі тілге бағытталмаған пәндер мен осы пәнді оқытудағы тілдің даму шеберлігіне бағытталғандығы және де CLIL әдісінің бірнеше артықшылықтары сараланады.

Мақалада CLIL, кіріктіріп оқыту, кіріктірілген сабақ - білім алушының әлемдік бейнені тұтастықта қабылдау құзыреттілігін, пәнаралық байланыс негізінде ойлау қабілетін белсендіруге бағытталып ұйымдастырылған білім мен дағды арқылы қалыптастыру процесі болып табылатыны сөз етіледі.

Түйін сөздер: көптілді білім беру, пән мен тілді кіріктіріп оқыту, CLIL, мазмұн, тіл, қатынас, таным, мәдениет, кіріктірілген сабақ

Букабаева Б.Е.¹, Кемелбекова З.А.²

¹к.филол.наук, старший преподаватель института филологии и полиязычного образования
Казахского национального педагогического университета имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

²к.филол.наук, старший преподаватель

АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ CLIL В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается проблема совершенствования предметно-интегрированного обучения (CLIL) в условиях полиязычного образования, что представляет сложную организацию учебного материала для реализации системы методов инновационного образования в развитии полиязычного образования в Казахстане. Как известно преимуществом CLIL по сравнению с традиционным обучением является его эффективность как для ученика, так и для педагога. В статье основное внимание уделяется некоторым преимуществам CLIL, такие как, CLIL направлен обучению неязыковых дисциплин и овладению иностранного языка в процессе этой неязыковой дисциплины.

В статье отмечается, что CLIL, интегрированное обучение, интегрированный урок - это процесс который обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира, способствует освоению ими соответствующих компетенций.

Ключевые слова: полиязычное образование, предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, содержание, язык, коммуникация, когнития, культура, интегрированный урок.

Bukabayeva B.E.¹, Kemelbekova Z.A.²

¹*Cand. of philological science, senior lecturer of the Institute of Philology and Multilingual Education at AbaiKazNPU, Almaty, Kazakhstan*

²*Cand. of philological science, senior lecturer of the Institute of Philology and Multilingual Education at Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan*

THE ACTUALITY OF CLIL IN MULTILINGUAL EDUCATION

Abstract

The article examines the problem of improving the content and language integrated learning (CLIL) in the conditions of multilingual education, which is a complex organization of educational material for implementing the system of innovative educational methods in the development of multilingual education in Kazakhstan.

As it is known the advantage of CLIL in comparison with the traditional teaching methods, is in its effectiveness for both the student and the teacher. The article focuses on some of the benefits of CLIL, as CLIL is aimed at teaching non-linguistic disciplines and mastering a foreign language in the process of this non-linguistic discipline.

The article notes that CLIL, integrated learning, an integrated lesson - is a process which ensures the formation of a holistic picture of the world by the learners, contributes to the development of their respective competencies.

Key words: multilingual education, content and language integrated learning, CLIL, content, language, communication, cognition, culture, integrated lesson

Өмірдің жаңа талабына сәйкес көптілді маман даярлау түбегейлі өзгеріске түсіп отыр. Заманауи қоғамға тек маман ғана емес халықаралық және мәдениетаралық қарым-қатынасқа түсе алатын маман қажет. Сол себепті, жоғары оқу орындарында маман даярлауда шетел тілін үйрету үрдісі түбегейлі өзгеріске түсіп, жаңа келбет алуда. Бұрындары шетел тілін үйрету болса, қазіргі таңда шеттілдік білім беру болып табылады.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан жолы–2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты халыққа арналған Жолдауында халқымыздың ұлттық дербестігін сақтай отырып, елімізді әлемдегі өркениетті 30 елдің қатарына қосу мәселесіне баса назар аударды [1]. Үздік отыздыққа апаратын «100 нақты қадам» ұлт жоспарындағы 79-қадам. Білім беру жүйесінде – жоғары сыныптар мен ЖОО-ларда ағылшын тілінде оқытуға кезең-кезеңмен көшу ұйғарылған.

Басты мақсаты даярланатын кадрлардың бәсекелестік қабілетін арттыру және білім беру секторының экспорттық әлеуетін көтеру болып табылады. Сол өркениетті елдер санатына қосылуына ықпал ететін еліміздің ертеңгі болашағы жастарға білім мен тәрбие беретін - оқу ордасы. Осы Жолдауда сол мақсатқа жетудің жолдары мен механизмдері, түрлі иірімдері мен тетіктері көрсетілді. Ол үшін болашақ Қазақстанның азаматтары өзінің төл мәдениетін, ана тілін, мемлекеттік тілін сыйлайтын, дүниежүзілік мәдениетті танитын, ағылшын тілін меңгерген, рухани дүниесі бай, білімді, білікті болуы тиіс.

Бүгінгі таңда барлық ЖОО-да көптілді білім беру жүйеленіп келеді, өйткені Қазақстанға дүниежүзілік технологиялық, ғылыми жаңалықтарды өзінің ана тілінде халқының игілігіне пайдаланатын, халықаралық байланыстарды нығайтатын, әлемдік білім қауымдастығына шығатын көптілді меңгерген мамандар даярлау қажеттілігі туындап отыр.

Көптілді маман көпмәдениетті меңгерген тұлға болып табылады. Көптілді, көпмәдениетті тұлға тілдер мен мәдениеттер байланысының нәтижесі ретінде бүкіл әлемде орын алып отырған дамытушы құбылыс ретінде бағаланады.

Тілдік, энциклопедиялық сөздіктерде көптілді білім беру, көптілділік, көпмәдениетті/ полимәдениетті тұлға терминдеріне сипаттар берілген. Көптілді білім беру дегеніміз мақсатты, ұйымдастырылған, үштік білім беру үрдісі; бірнеше тілді бір мезетте меңгерген көптілді тұлға ретінде жеке тұлғаны қалыптастыру мен дамыту үрдісі деп түсіндіріледі. Ал, көптілділік белгілі бір көпұлтты аумақта бірнеше (үш және одан да көп) тілдердің әрекет етуі; тұлғаның сөйлесу қажеттілігіне қарай бірнеше тілді білуі мен қолдануы.

Көптілділік лингвистикалық, психолингвистикалық, психологиялық, педагогикалық, әдістемелік, мәдениетаралық қарым-қатынас, философиялық және әлеуметтік тұрғыда қарастырылады. Көптілділікті лингвистикалық тұрғыдан қарастырғанда жеке тілдердің семантикалық, лексикалық құрылымдарында орын алатын тілдік қарым-қатынас мәселелері ескеріледі.

Бірнеше тілде сөйлеуді зерттеу мәселелері, яғни тілді оқыту және үйрену кезінде орын алатын көптілділік әрекеттің психикалық құбылысы, көптілділіктің қалыптасуының заңдылықтары психология тұрғысынан қарастырылады.

Көптілділік жағдайында тілдерді тиімді оқыту тәсілдері және әдістері, тұлғаның көпмәдениетті, әрі көптілді болып қалыптасуы педагогикада сараланады. Қоғамдағы көптілділіктің рөлі мен әртүрлі үдерістерге көптілділіктің әсер ету мәселелері философиялық және әлеуметтік мәселе болып табылады.

Қазіргі таңда, Қазақстанның заманауи білім беру жүйесінде көптілді білім беруден бастау алған CLIL түсінігі көрініс беруде. CLIL (content and language integrated learning) пән мен тілді кіріктіріп оқыту (CLIL әдісі). XX ғасырдың 60-70 жж. Еуропа, Канада және АҚШтың көптеген мектептерінде перспективті болып табылған пән мен тілді кіріктіріп оқыту бүгінгі таңда Қазақстанда сұраныста болып отыр. CLIL дегеніміз не? Бұл терминнің негізін салушы Дэвид Марш (1994 ж.) CLILді келесідей сипаттайды: «*CLIL имеет отношение к ситуациям, в которых учебные предметы или часть учебных предметов, изучается на иностранном языке и имеет двойную цель изучить предмет, изучая при этом иностранный язык*», [2] яғни пән немесе пәннің кейбір бөлімдері шетел тілінде оқытылады, өйткені мұнда екі мақсат көзделген пәнді меңгере отырып, шетел тілін үйрену болып табылады. Бұл жерде оқытудың мақсаты білім алушыда бір уақытта пән мен шетел тілінің құзыретін қалыптастыру болып табылады. Мұнда пән оқу объектісі болса, тіл сол пәнді меңгерту құралы ретінде қарастырылады. Шетел тілін пәнді сол шетел тілінде меңгеру арқылы үйрену, мәселен қазақ тілінде сөйлейтін мемлекетте химияны ағылшын тілінде меңгеру.

Бұл шетел тілінде коммуникацияға түсу құзыретін қалыптастырудың ең тиімді жолы болып табылады. Сол себепті көптеген еуропа мемлекеттерінде бұл тәсілдің қолданысы қарқынды дамуда.

Дәстүрлі оқытудан CLILдің артықшылығы оның білім алушыға да, білім берушіге де тиімділігінде. CLIL әдісі тілге бағытталмаған пәндер мен осы пәнді оқытудағы тілдің даму шеберлігіне бағытталған. CLIL әдісін дәстүрлі әдіспен салыстырғанда, оның бірнеше артықшылықтары бар [3; 4;5]:

✓ Біріншіден, білім алушының тілдік ортаға толыққанды бойлауы, яғни ол ауқымды көлемде тілдік материалды өзінен өткізеді.

✓ Екіншіден, академиялық шетел тілінің қолданыс аясы бойынша қабілеттері мен дағдыларын қалыптасуы, пәндік терминологиялардың арқасында сөздік қорының кеңеюі.

✓ Үшіншіден, CLIL әдісі ғылыми терминдерді терең, әрі жеңіл меңгеруге өз үлесін қосады, себебі білім алушының белгілі бір терминді шетел тілінде үйренуі мен оны меңгеруі бір уақытта жүріп отырады.

CLILді қолдану барысында танымдық үрдістің жүзеге асатынын ғалымдар тәжірибе негізінде көрсеткен. Ғалымдардың пайымдауынша шетел тілі мен пәнді меңгеру үрдісінде білім алушының ойлау дағдысы дамиды, шетел тілі мен пәнді меңгеру ынтасы көтеріледі.

D.Coyle ұсынған 4 «С» қағидасы пән мен тілді кіріктіріп оқыту теориясының жетекші қағидасы болып табылады. CLILдің 4 компоненті:

- ✓ Content (мазмұн) – бұл пән саласындағы ілгері басатын білімдер, біліктер мен дағдылар.
- ✓ Communication (қатынас) – бұл оқытуда шет тілін пайдалану біліктері.
- ✓ Cognition (таным) – бұл жалпы түсінікті қалыптастыратын (нақты және абстрактілі) танымдық және ойлау қабілеттерін дамыту.
- ✓ Culture (мәдениет) – бұл өзін мәдениеттің бір бөлігі ретінде ұғыну, сонымен қатар балама мәдениеттерді қабылдау.

Content (subject matter) – (Нені оқыту оқыту керек? Білім алушылар нені үйренеді? Оқытудың мақсаты мен міндеттері. Күтілетін нәтиже.) Сабақтың мазмұнын жоспарлауда білім алушы нені меңгеру тиіс деген ғана ескерілмеуі керек, білім алушының білім деңгейі, қабілеті және түсінуі ескерілуі міндетті.

Communication (language learning and using) – (сабақ үрдісіндегі тілдік деңгей, арнайы лексика, грамматика. Дискуссия және дебаттар.) Білім алушы сабақ тақырыбына байланысты өз ойын, пікірін, көзқарасын білдіруде шетел тілінде коммуникацияға түседі. Коммуникация әрі ауызша, әрі жазбаша түрде жүргізіледі. Топпен жұмыс жасау өнімді нәтиже береді. Білім берушінің рөлі пассивті, ол гид/ көмекші. D.Coyle CLILде тілді коммуникация құралы ретінде келесідей сипаттауы, «...learn to use language and use language to learn» [3], тілдің меігерілуі, тек коммуникацияда жүзеге асырылатындығының айғағы.

Cognition (learning and thinking processes) – (сұрақ түрлері, талқылауға арналған тапсырмалар (Блум таксономиясы негізінде), тіл мен мазмұнға бейімделген ойлау дағдылары). Білім алушылар қарым-қатынас жасауда, пән мазмұнын түсінуде, жағдаяттарды шешуде сыни тұрғыдан ойлау дағдысын дамытады.

Culture (developing intercultural understanding and global citizenship) – (тақырыптың мәдени субтексті; өзін-өзі бағалау, айрықша еркешелігі және жеке қасиеттері). Білім алушы өз мәдениетін қалай меңгерсе, өзге мәдениетті де солай меңгеруі ұсынылады. Білім алушының шетел тілімен танысуымен, әрі оны үйренуімен бірге, үйреніп жатқан тілдегі жаңа ұлттық мәдениетке енетіні шексіз рухани байлыққа кенелетіні сөзсіз.

Шетел тілін үйрену үрдісі мәдениеттер тоғысы, бұл мәдениетаралық қарым-қатынас тәжірибесі, себебі әр шетел тілі сөзі шетел әлемін, шетел мәдениетін көрсетеді, яғни тіл үйренуші үшін әр сөз артында ұлттық сана мен әлемді қабылдау болып тұрады. Білім алушы бойында бұл үрдіс барысында өз төл мәдениеті негізінде шеттілдік мәдениет қалыптасады, яғни білім алушы - тұлға көп мәдениетті тұлғаға айналады.

Отандық және шетелдік философиялық, психологиялық және педагогикалық ғылыми еңбектерде көпмәдениетті тұлға кеңінен қарастырылып, сипаттамалар берілген. Мәселен, өз еңбектерінде Э.Д. Сулейменова, Л.П. Халыпина, П.В. Сысоевтар көпмәдениетті тілдік тұлғаны, С.Л. Яковлева, Е.М. Щегловалар көпмәдениетті құзыреттілікті, Колобова Л.В. көпмәдениетті тұлғаны қарастырса, ал осылардың қалыптасу жолдары мен көпмәдениетті тұлғаның құрылымдық компоненттерін И.А. Зимняя, П.Д. Павленка, Жетписбаева Б.А., А.Н. Савиновалар талқылайды. Иванова Л.В., Агранат Ю.В. шетел тілін оқыту контекстінде студенттерде көпмәдениеттілікті қалыптастыру мәселесін қарастыра отырып, келесі сипаттаманы береді, *«Поликультурная личность – это личность, являющаяся субъектом полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества»* [6].

«Мәдениет» ұғымы заманауи гуманитарлық ғылымдағы іргелі ұғымдар қатарына кіреді. Оның көптеген мағыналық қырлары бар және ол әр түрлі мән мәтіндерде қолданылады. Мәдениет дегеніміз жеке адамның өмір сүру мақсаты мен құндылық жүйесі, адамның өмір сүрген ортамен қарым-қатынасы. Ол – өзара қарым-қатынас нәтижесінде қалыптасатын ерекше құбылыс Бір жағынан алғанда, тіл - мәдениет туындысы және оны білдіру құралы болса, екінші жағынан алсақ, ол мәдениеттің ажырамас бөлігі [7]. Демек, бұл құбылыс тіл арқылы көрініс береді. Тіл аталған әлемді ұғыну құралы болып табылады, ол әлем туралы білім мен түсініктердің жиынтығын түгелдей сіңіреді және жинақтайды.

Шеттілдік тілі білім беру мен мәдениетаралық қарым-қатынас арасы өте тығыз байланысты. Шеттілдік білім берудің түпкі мақсаты мәдениетаралық қарым-қатынас субъектісін қалыптастыру екендігі белгілі, ол когнитивтік-лингвомәдени негізде жүзеге асады.

Мәдениетаралық қарым-қатынас субъектісі, екінші тілдік тұлға немесе көп тілді тұлғаның қалыптасуының негізі ана тілінің, төл мәдениеттің негізінде қалыптасатыны шетелдік, отандық ғалымдар еңбектерінен белгілі. Мәселен, Л.С. Выготский «... развитие иностранного языка потому и является

своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую сторону родного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку, таким образом, опирается как на свою основу на знание родного языка» [8], деп айтуы тіл үйренушінің санасында қалыптасқан өзінің төл мәдениетінің негізінде тілін үйреніп жатқан елдің мәдениеті арқылы, сол шет тілін меңгереді. Себебі тіл мәдениеті арқылы меңгеріледі. Демек, тіл үйренуші санасында мәдениеттер диалогы жүреді.

Тіл үйренушінің шетел тілімен танысуымен, әрі оны үйренуімен бірге, үйреніп жатқан тілдегі жаңа ұлттық мәдениетке енетіні шексіз рухани байлыққа кенелетіні сөзсіз. Әр шетел тілі сабағы мәдениеттер тоғысы, бұл мәдениетаралық қарым-қатынас тәжірибесі, себебі әр шетел тілі сөзі шетел әлемін, шетел мәдениетін көрсетеді, яғни түл үйренуші үшін әр сөз артында ұлттық сана мен әлемді қабылдау болып тұрады.

Шетел тілін қатынас құралы ретінде үйрету үшін шынайы қарым-қатынас жағдаятын туындату керек, яғни шетел тілін шынайы, нағыз жағдаяттар, аутентикалық материалдар қолдану қажет. Олар: шетелдік маманды қатыстыра отырып немесе онсыз, шетел тілінде ғылыми дискуссия жүргізу, әдебиеттер талқылау т.б.

Аудиториядан тыс қарым-қатынасқа түсу формаларын дамыту қажет: олар тілдік клубтар, үйірмелер, ашық лекциялар, on-line лекциялар, әр түрлі мамандық студенттерінің ортақ ғылыми қызығушылығын туындататын мәселелер бойынша дөңгелек үстел, пікір сайыс т.б.

Шетел тілін үйрету мәдениетаралық араласудың ортақ форматындағы қос мәдениет, яғни тіл үйренушінің төл және үйреніп жатқан елдің, шет тілдік мәдениет диалогы ретінде қарастырылады. Мәдениет диалогы әртүрлі лингвистикалық-мәдени қауымдастықтардың, олардың өзіндік ерекшелігі мен өзгешелігін есепке алғандағы өзара тең мәдени әрекеттестігі.

Шетел тілін үйренушіде мәдениетаралық құзыреттілік, көпмәдениеттілік құзыреттілігі мәдениет диалогы арқылы қалыптасады. Мәдениетаралық құзыреттілік тіл үйренушіден келесі күтілетін нәтижелер арқылы көрініс береді: төл мәдениетін біледі, шетелдік әлеуметтік мәдениет әлем бейнесін ұғады, қарым-қатынастағы мәдениеттер арасындағы ұқсастықтар мен ерекшеліктерді аңғарады және шиеленістерді шешуге дайын болуды меңзейтін мәдениетаралық диалог дағдыларын меңгереді, басқа лингвистикалық әлеуметтің мағыналық бағдарларын таниды, басқа мәдениеттің концептілері мен әлеуметтік коммуникация құралдарын қолданады. Сонымен, шет тілін меңгеру бір психологиялық құралға ие болмай, сонымен қатар басқа мәдениетке араласу, жаңа әлеуметтік-мәдени мазмұнды меңгеру болып табылады.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2017 жылдың 31 қаңтардағы «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілігі» атты Қазақстан халқына жолдауында үш тілде білім берудің кезеңдік көшу аспектісінде 2019 жылдан бастап 10-11-сыныптарда кейбір пәндер ағылшын тілінде өткізілетіні аталған. Бұл білім беру жүйесін жетілдіру бойынша ауқымды іс-шаралардың жүзеге асырылуы, яғни оқыту әдістемесін, үрдісін, ресурсын модернизациялау.

Үш тілде білім берудің кезеңдік көшу аспектісі пәнді және тілді кіріктіріп оқыту технологиясын қолданудың өзектілігін туындатады. Пән мен тілді кіріктіріп оқытуды (CLIL) қолдану, бір мезетте екі пәнді бірдей оқытуды жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бір үрдісте шетел тіліне де, тілдік емес пәнге де назар тең аударылады, яғни білім алушы шетел тілін шетел тілі пәні барысында меңгермейді, ол шетел тілінде өтетін пән сабағында меңгереді.

CLILдің жалпы сипаты, ол пән мен тілді мазмұнға, коммуникативті тәсілге және де тілді функционалды тұрғыда негізде кіріктіру. CLIL-ді оқыту, біріншіден пән мен тілді меңгерту. CLIL-дің мақсаты – келесі жағдайда кіріктіру:

1) Пәндер (мәселен, математика, биология, физика, химия, т.б.) өзімен бірге тілді де меңгеру. Бұл дегеніміз, ақпарат шетел тілінде жеңілдетілген түрде оқытылады. CLILді оқыту әдістемесіне графика, диаграмма, сурет, практикалық тәжірибе, тірек сөздер мен терминологиялар, және де жетекші сұрақтар мен тілді педагог қолдауы және көмегімен қолдану. Демек, тіл –форма, ал пән – мазмұн.

2) Пәнде меңгерілген материал тілдік сабақта қолданылады. Тіл мұғалімі, пән мұғалімімен бірлесе отырып, өз сабағында пән бойынша терминология және мәтіндерді қолданады. Білім алушылар пәндік білімді түсіну мен қолдану үшін сөздік қорларын кеңейтеді, өз ойлары мен пікірлерін, келісу мен қарсылықтарын білдіру тіркестерін, сөйлем мен талқылау шаблондарын үйренеді.

Пән мен тілді кіріктіріп оқытуда CLIL-дің 4 «С» қағидасын қолдану қажеттілігі шетел тілін шектеулі уақытта деңгейлеп меңгеруден туындап отыр. Бұл тәсіл бір уақытта екі пәнді бірден меңгеруге мүмкіндік береді. CLIL-дің 4 «С» қағидасының әрқайсысы білім алушылардың жасына, әлеуметтік-лингвистикалық ортасына сәйкес ерекшеліктерін ескере отырып жүзеге асырылады.

CLILді оқытуда, шетел тілі контекстте меңгеріледі. Тіл меңгеру үрдісі «жоғарыдан төменге» қарай жүргізіледі («top-down»), яғни мағына мен контекст бірінші орынға қойылады да, ал шетел тілін қолдану ана тілін меңгеру принциптеріне сәйкес келеді. CLILді оқытуда білім алушыда мәдениетаралық құзыреттілік, көпмәдениеттілік құзыреттілігі мәдениет диалогы арқылы қалыптасады. Мәдениетаралық құзыреттілік тіл үйренушіден келесі күтілетін нәтижелер арқылы көрініс берді: төл мәдениетін біледі, шетелдік әлеуметтік мәдениет әлем бейнесін ұғады, қарым-қатынастағы мәдениеттер арасындағы ұқсастықтар мен ерекшеліктерді аңғарады және шиеленістерді шешуге дайын болуды меңзейтін мәдениетаралық диалог дағдыларын меңгереді, басқа лингвистикалық әлеуметтің мағыналық бағдарларын таниды, басқа мәдениеттің концептілері мен әлеуметтік коммуникация құралдарын қолданады.

Сонымен, шетел тілін пәнмен кіріктіріп меңгеруде нақты коммуникативті мәселелерді шешуде қолданылады. Және де білім алушы тілін меңгеріп отырған елдің мәдениетін жақсырақ біліп және түсінуге үлкен мүмкіндікке ие болады. Бұл білім алушыда әлеуметтік мәдени құзыреттің қалыптасыуна әкеледі. Білім алушы толыққанды шынайы тілдік ортаға енуіне ауқымды сөздік қор, яғни пәндік лексика ықпал етеді.

Демек, әртүрлі тақырыптармен жұмыс жасау, арнайы терминдерді, белгілі бір тілдік конструкцияларды меңгеру білім алушының пәндік терминология сөздік қорын толықтыруға үлес қосады, және де білім алушыға пәнді келешекте әрі қарай меңгеруге, игерген білімі мен дағдыларын қолдануға мүмкіндік береді.

Шетел тілін және пәнді біруақытта меңгеру білім беру мақсаттарының қосымша жетістіктері болып табылады, және де шетел тілін меңгеруге де, пәнді меңгеруге де оң тұстары бар. Шетел тілі мен пәнді кіріктіріп оқытудың белгілі ұстанымдары мен тәсілдері, кіріктіріп оқытудың механизмі, кіріктіріп оқытуды ұйымдастыру түрлерінің ерекшелігі, кіріктіріп оқытудың педагогикалық технологиялары, кіріктіріп оқытуда пәндік және тілдік құзыреттілікті бағалау мәселелері отандық және шетелдік ғалымдардың ғылыми-әдістемелік, әдістемелік еңбектерінде кеңінен қарастырылған.

Кіріктіріп оқытудың негізінде өзіндік ерекшеліктері бар кіріктірілген сабақтар жүйесі бар. Кіріктірілген сабақтың дәстүрлі сабақтардан өзіндік ерекшелігі, оған дайындалуға қойылатын талаптары, және сол сабақты жүргізудің сипаты бар.

Кіріктірілген сабаққа берілген сипаттарға сүйенсек, «Интегрированный урок - особый вид урока, на котором обозначенная тема, вопрос, проблема рассматриваются средствами двух или нескольких дисциплин, осуществляется синтез и систематизация знаний, умений, что обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира, способствует освоению им соответствующих компетенций» [9], демек білім алушының әлемдік бейнені тұтастықта қабылдау құзыреттілігін пән аралық байланыс негізінде ойлау қабілетін белсендіруге бағытталып ұйымдастырылған білім мен дағды арқылы қалыптастыру.

Кіріктірілген сабақтың ерекшелігі келесідей, біріншіден, білім алушыға әртүрлі ғылым саласының өзара байланыстығын байқауға мүмкіндік береді. Өйткені кіріктірілген сабақта зерделеу мен сараптаудың пәні көпжоспарлы мазмұн болып табылады. Екіншіден, кіріктірілген сабақтың мазмұны тек зерделеуге жоспарланған пән материалынан тұрмайды, сонымен қатар білім алушының пайымдауы мен түсінуінің негізінде туындаған жаңа мазмұнның пайда болуында. Үшіншіден, кіріктірілген сабақтың соңғы мақсаты білім алушының шығармашылық қабілетін қалыптастыруда. Төртіншіден, кіріктірілген сабақтың құрылымы дәстүрлі сабақтардан айырмашылығында. Олар, оқу материалының нақтылығы, ықшамдылығы және қысқалығы; кіріктірілген пәндер материалының сабақтың әр кезеңіндегі өзара логикалық шарттастығы.

Кіріктірілген сабақты даярлауда білім берушілерден (пән мұғалімі мен тіл мұғалімі) үлкен дайындық пен төзімділік сұралады, және де сабақты ұқыпты жоспарлауды, заманауи педагогикалық технологияларды қолдану талап етіледі. Кіріктірілген (бинарлы) сабақты даярлау мен өткізуге білім берушілер, яғни пән мұғалімі мен шетел тілі пәні мұғалімі бірге жұмыс жасайды, сабақ материалын ақылдаса отырып даярлайды, көп уақыттарын жібереді, сол себепті оларды білім беру ордасы әкімшілік тарапынан оларды ынталандыру шарасы жүргізілуі тиіс.

Кіріктірілген сабақты даярлаудың басты мәселесі мазмұны мен қолданыс мақсаты мен тақырыбын бағдарлама материалын, күнтізбелік-тақырыптық жоспарды сараптау және салғастыру болып табылады. Кіріктірілген сабақтың маңызды орны ол – бірнеше мұғалімнің өзара байланыста жұмыс жасауының ұйымдастырылуында, яғни кіріктірілген сабақтың барысы бірізділікте, кезектесуде, мазмұнның және материалды жеткізу қолданылатын әдістердің келісілгендігінде.

Қазіргі таңда пән мұғалімі мен тіл мұғаліміне CLIL сабағын жоспарлауға, яғни кіріктірілген сабақты жоспарлауда қолдануға ұсынылған интернет ресурстары баршылық. (CLIL: A lesson Plan /British Council). Сабақ жоспарының құрылымы сабақ тақырыбы (Topic), мақсаттары (Aims), білім алушылардың шетел тілі бойынша тілдік деңгейіне (Language Level) негізделі отырып құрастырылады.

Сабақ тақырыбы оқылатын пәнге сәйкес, мәселен ‘Regional Geography/ General Studies’ [10]. Ал сабақ мақсаты бірнеше мақсаттан тұрады. Олар:

- to increase students’ knowledge of subject content;
- to develop students’ knowledge of content-related lexis;
- to develop all four language skills within a content –based context;
- to develop academic skills such as note taking;
- to provide material and information for further topic and language based studies.

Жоғарыда көрсетілген пән мен тілдің кіріктірілген сабақ мақсатының дәстүрлі сабақ мақсатынан өзгешелігі, ол пәндік материалдарды тілді меңгерудің төрт дағдысын машықтандыру арқылы меңгеру көзделуінде. Бұл сабақ мақсаты білім алушыда CEFR тілдік деңгей шкаласы бойынша B1, B2+ тілдік деңгей құзыреттілігі болған жағдайда жүзеге асырылады. Дегенменде, CLIL сабағы A2 тілдік деңгейге де сабақ мазмұны мен материалына сәйкес жасалынады.

Пән мен тілдің кіріктірілген сабақ үрдісі, жүйелілігі адам баласының тіл меңгеру үрдісінің ретіне сәйкес түзілуі тиіс. Тіл меңгеру үрдісінің реті: тыңдалым, сөйлесім, оқылым және жазылым. Төменде көрсетілген сабақ барысының жоспарын сараласақ, ой шақырудан басталып (*The students brainstorm the topic (in groups or onto the board). The teacher elicits / teaches basic information (Canada, provinces, west, British Columbia); Students predict the geographical content of the text (location, climate, population, economy), тыңдалымға ұласады да (Students listen to the Text Part 1 to confirm expectations) білім алушылардың мәтінді тыңдап-түсінулері интерактивті оқыту технологияларын (ideational framework (flow, tabular, tree or star diagram) қолдану арқылы айқындалады.*

Procedure [10].

Lead-in

- The teacher tells the students that they are going to listen to and read a text about the geography of Vancouver.

- The students brainstorm the topic (in groups or onto the board). The teacher elicits / teaches basic information (Canada, provinces, west, British Columbia).

- Students predict the geographical content of the text (location, climate, population, economy).

- Students **listen to the Text Part 1** to confirm expectations.

- Students are asked to ‘map’ the text on the basis of their predictions. This takes the form of an **ideational framework** (flow, tabular, tree or star diagram) which can be used as a basis for note-taking later. The teacher provides an example of a framework (**Worksheet A**) but also offers the students the option of alternative diagrammatic representations of the text.

Білім алушылар Text Part 1 бірінші екі абзацын өз болжамдарын салыстыру үшін тыңдайды. Егер, студенттердің тілдік деңгейі төмен болса, уақыттың берілу мүмкіндігі қарай мәтінді білім беруші оқуына болады, немесе dictogloss технологиясын қолдануына болады. *Dictogloss is a classroom dictation activity where learners are required to reconstruct a short text by listening and noting down key words, which are then used as a base for reconstruction.* [11]. Демек, білім алушылар мәтінді тыңдап отырып, тірек сөзерді белгілеп отырады, кейін оларды мәтін құрастыруда қолданады.

Сабақ үрдісі жүйелі түрде тыңдалымнан оқылымға ұласады.

Noticing and analysing language (reading) [10].

- Students are given the Text Part 1 and a chart to record lexis (Worksheet B).

- Students are asked to read the text, noticing and recording lexis used to talk about location, climate and population under the headings indicated on the chart. Initial examples are provided by the teacher.

- Students may work in groups on individual categories, in pairs on all categories, or individually and compare answers in pairs or groups.

Білім алушылар берілген мәтінді оқып қана қомай, мәтіндегі терминдерді (a chart to record lexis) меңгеуі тиіс. Білім алушыда оқылым дағдысын қалыптастыруда интерактивті технологияны қолдану бірден-бір ұтымды жұмыс болып табылады. Ол білім алушыны зеріктірмейді, жалықтырмайды, білім алуға ынтасын оятады. Яғни білім алушы коллаборативті жұмыс жасайды (пармен жұмыс, топпен жұмыс). Білім алушы жаттығуды бірінші жеке орындап, кейін партнерымен бірлесе жұмыстарын салыстырып отырып тексереді. Жаттығу тапсырмалары:

Read and do-note taking (*Students are asked to read the Complete Text and make extend their diagrammatic representation of the text (Worksheet A) in note form;*

Read and do-map completion. *Students are given an outline map of British Columbia (Worksheet C) and asked to mark as many features from the text as they can. Further features may be added from other sources as a*

follow-up activity)

Жоғарыда сарапталған білім алушының тыңдалым, сөйлесім және оқылым дағдысын дамытуға бағытталған тапсырмалары Блум таксономиясының таным мен ойлаудың төмен деңгейі (Білу), орта деңгейі (Түсіну) қамтылған. Блум таксономиясының таным мен ойлаудың келесі деңгейлері - орта деңгей (Қолдану) мен жоғары деңгейлері (Талдау) тіл меңгеру үрдісінің реті бойынша тыңдалым-сөйлесім, оқылым-сөйлесімнен кейін жазылымда көрініс беріп, сөйлесіммен аяқталады. Барлық үш тілдік дағдының, яғни тыңдалым, оқылым, жазылымның бір ізділікте бір-біріне ұласуы сөйлесім арқылы жүзеге асырылады. Оларды, төмендегі тапсырмадан көруге болады.

Follow-up activities [10].

- Use wall maps, atlases and Internet resources to add to the map of British Columbia.
- Parallel writing about another city in Canada.
- Content extension – further information about Vancouver (history, urban development)
- Vocabulary extension – add language from the gap-fill text to the vocabulary chart.
- Project work (national-scale – Canada, city-scale – Vancouver Chinatown, local scale – living and working in Vancouver).

Follow-up activities мазмұны білім алушылардың қабілеттерін ескере отырып өзгертуге болатындығын British Council өкілдерінің ұсынуы «The choice of follow-up activities will depend on whether content or language is to be the focus. Depth of study, particularly for project work, will depend on time available», CLIL оқытушысы аудиториядағы қолданыс тілінің әлеуметтік болғанымен, оның меңгерілуі индивидуальді екенін ескеруі міндетті екенінің айғағы.

Қорытындылай келгенде, пән мен тілді кіріктіріп оқыту үрдісі (CLIL) білім берушіге де, білім алушыға да жағымды үрдіс, әдіс. Себебі, ол білім берушіге білім алушының қабілеті мен білімін бағалауға, оны түсінуге жақсырақ көмектеседі. Білім беруші мен білім алушы арасындағы қарым-қатынаста жайлы психологиялық қатынас қалыптасады. CLIL білім берушінің жаңа әдістер мен тәсілдерді іздеуге ынтасын оятады. Бұл көптеген білім берушілерге кәсіби шығармашылық қабілеттерін көрсетуге үлкен мүмкіндіктер береді. CLIL үдерісінде шетел тілін меңгеру мақсатты болады, өйткені тіл нақты коммуникативті жағдаяттарды шешуде қолданылады. Және де, білім алушылар ауқымды шетел тіліндегі аутентикалық тілдік материалды меңгере отырып, жасанды шеттілдік ортада дамиды, шынайы шеттілдік ортада қарым-қатынас жасай алуға мүмкіндікке ие болады. Сонымен, пән мен шетел тілін бір уақытта меңгеру білім беру мақсаттарын жүзеге асырудағы қосымша құрал болып табылады, және де шетел тілін меңгеруде де, пәнді меңгеруде де тиімді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Қазақстан жолы–2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты халыққа арналған Жолдауы Қаңтар. – Астана, 2014
2. Marsh D. CLIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential. University of Juvaskyla, Finland, 2002.
3. Coyle D., Hood, P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – 2010. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cummins J. Language. Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
5. Зарипова Р.Р. К вопросу о взаимосвязи билингвального обучения и интеллектуально-го развития учащихся (по материалам зарубежной педагогической литературы) / Л.Л. Салехова // Филология и культура. – Казань, 2012. - №1(27).
6. Иванова Л.В., Агранат Ю.В. Педагогические условия формирования поликультурной личности студентов в контексте обучения иностранному языку в вузе // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1 (часть 1). – стр. 82-84;
7. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь Глава 6 «Исследования развития научных понятий в детском возрасте». – С. 226-234; 291-295
9. Вавилова Л.Н. Интегрированный урок: Особенности, подготовка, проведение. 46-50 стр. «Образование. Карьера. Общество» №3(54) 2017.
10. <http://www.nottingham.ac.uk/~alzsh3/acvocab/awlhighlighter.htm>.
11. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teens-writing-skills>

МРНТИ 14.35.09

A.Kartabayeva¹

*¹Doctoral student, senior lecturer at Abai Kazakh National Pedagogical University.
Almaty, Kazakhstan*

CLIL AS A MEANS OF FORMING DISCURSIVE COMPONENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract

One of the core developments of globalisation lies in the increased cooperation and communication across cultures. With this, the integrated competencies in foreign languages and intercultural communication are considered to be keys to successfully engaging and participating in modern life and society. The article analyzes the main tools of language-based integrated learning - CLIL, as well as the features of the discursive component (DC) of intercultural and communicative competence (ICC) and possible aspects of their interaction. The peculiarities of the formation of the discourse component of ICC by means of CLIL technology are considered. A modern highly qualified specialist should have the skills to communicate in a foreign language and be able to communicate in the professional sphere.

Key words: content, discourse, discursive component, intercultural and communicative competence, CLIL, Content and Language Integrated Learning.

Картабаева А.А.¹

*¹ докторант, старший преподаватель
Казахского национального педагогического университета им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*

CLIL КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСНОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация

Одним из основных событий глобализации является расширение сотрудничества и коммуникации между культурами. При этом интегрированные компетенции на иностранных языках и межкультурная коммуникация считаются ключевыми для успешного участия и участия в современной жизни и обществе. В статье проанализированы основные инструменты предметно-языкового интегрированного обучения – CLIL, а также особенности дискурсивного компонента межкультурно-коммуникативной компетенции (МКК) и возможные аспекты их взаимодействия. Рассмотрены особенности формирования дискурсивного компонента МКК средствами технологии CLIL. Современный высококвалифицированный специалист должен владеть навыками общения на иностранном языке и уметь осуществлять коммуникацию в профессиональной сфере.

Ключевые слова: контент, дискурс, межкультурно-коммуникативная компетенция, предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL

А.Картабаева¹

*¹ докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы,
Алматы қ., Қазақстан*

CLIL МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗІРЕТТІҢ ДИСКУРСТЫҚ КОМПОНЕНТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Жаһандану үрдісінің негізгі шараларының бірі мәдениеттер арасындағы ынтымақтастық пен байланыстарды кеңейту болып табылады. Білімгерде мәдениетаралық қарым-қатынас пен шетел тілдерін меңгеру барысында қалыптасқан құзыреттіліктер заманауи қоғамға енудің негізі. Мақалада пән мен тілді кіріктіріп оқытудың (CLIL) негізгі мазмұны, мәдениаралық қарым-қатынас құзіретінің дискурсивті компонентінің ерекшеліктері мен олардың өзара байланыс аспектілері сарапталған. Мәдениаралық

қарым-қатынас құзіретінің дискурсивті компонентінің қалыптасуы пән мен тілді кіріктіріп оқыту (CLIL) әдісінің негізінде қарастырылған. Заманауи жоғары білікті CLIL маманы шетел тілінде қарым-қатынас дағдысын меңгерген және кәсіби деңгейде шетел тілінде қарым-қатынас жасай білуі тиіс.

Түйін сөздер: мазмұн, дискурс, мәдениетаралық және коммуникативті құзыреттілік, пән мен тілді кіріктіріп оқыту, CLIL.

One of the main tasks of the state program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2016-2019 is to update the content of secondary education, which requires the development and implementation of programs for the development of education systems and educational technology. The most common of these is the language-based integrated learning CLIL (Content and Language Integrated Learning).

In the modern world, where everything is directed to constant development and is amenable to globalization, new requirements and conditions become a necessity for updating methods and approaches. Such improvements concern all aspects of human life, an essential of which is production activity. To date, a highly qualified specialist must have the skills to communicate in a foreign language, not only at the household level, but also be able to communicate in the professional sphere, which will make it more competitive both on the domestic and international labor market. The modern employer is interested in "modern" staff, who are keeping pace with all the latest innovations that have been made to ensure promotion in the labor market. A modern employer defines a suitable employee as a specialist with the ability to intercultural communication, because participation in the dialogue of cultures is a way to a new level and bright prospects. On this basis, and educational institutions are becoming interested in the quality language training of students. In modern society, the issues of socialization of modern man in interethnic and intercultural space become priorities, while the possession of a foreign language is considered as one of the tools for expanding professional knowledge and capabilities.

The teaching of a foreign language sets a lot of goals, which, combined, are recreated in one common and most important goal - the formation of intercultural and communicative competence. The structure of the ICC is built on several subcompetencies, which includes discursive competence. It is defined as the knowledge of various types of discourses and the rules for their construction, as well as the ability to create and understand them in the light of the situation of communication. The formation of discursive thinking ensures the development of linguistic reflection at the level of habitual inner action. In other words, the learner forms the second language personality, which not only perceives the speech product, but reasons, proceeding from the situational conditions.

In the concept of discursive competence lies the discourse, which is the central concept of modern linguistic theory. This concept is ambiguous, because the science and theory of linguistics, which are cumulative in nature, set new tasks from year to year for their development, which eventually led to the construction of various interpretations regarding this term. Linguistic research has expanded its boundaries and went beyond the supply - to the level of discourse.

The terms "text" and "discourse" are very similar in terms of their meanings, but these concepts are significantly differentiated as they manifest themselves in linguistic activity: discourse is the process of realizing the linguistic system, and the text is the result of this process. The idea of the procedural nature of the discourse was developed by E. Benvenist: "together with the proposal, we leave the domain of language as a system of signs and enter another world, the world of language, as a tool of communication, the expression of which is discourse" [1, p. 13].

There are many approaches to the definition of a concept. For example, according to the linguist Françoise Elgorski, the discourse is polysemantic only at first glance: "In reality, it always refers to a certain specific organized speech activity associated with some non-linguistic area (sociological, ideological, cultural context) or with something unspoken (unconscious, supposed)".

Studying all the attempts of linguists to designate the boundaries of the "broad" nature of discourse, the most acceptable definition is the professor of the University of Amsterdam, TA. Van Dyke. He defines discourse as a communicative action that occurs between the speaker, the listener (observer, etc.) in the process of communicative action in a certain temporal and spatial context [2, p. 7]

It is impossible to operate with all the meanings of the discourse in the course of the study, so a classical use was chosen which means any forms of speech interaction between people.

After a little explanatory digression, the question arises of the methods of forming the discourse component of the ICC.

The high level of the formation of discursive competence presupposes a high level of skills to apply adequate behavioral communication strategies in the course of implementing intercultural communication, with maximum consideration of certain forms of interaction between subjects of intercultural communication; skills to generate

and interpret different types of discourses, skills of active implementation of skills in the organization of coherent text [3, p. 75]. The process of formation of discursive competence in particular requires a broad involvement of innovative information and communication technologies in the process of language teaching, with the organization of which, within the framework of modern scientific dynamics, there are no significant problems.

An effective method of forming the DC of ICC is CLIL - subject-language integrated learning, because the number of functions of a foreign language within CLIL is the solution of specific communication tasks.

CLIL is interpreted as a method of instruction, based on the mastery of any subject area through a foreign language and a foreign language through the subject [4].

The abbreviation CLIL stands for Content and Language Integrated Learning-integrating the teaching of a foreign language and other academic disciplines. The term CLIL was introduced by D.March and described situations in which all academic disciplines or a part of subjects were taught in a foreign language with the goal of mastering a subject and learning a foreign language simultaneously. Due to its bidirectionality - object orientation and foreign language - CLIL methodology differs significantly from ESP (English for Specific Purposes), which focuses exclusively on language. Note also that the volume of subject and language content using this technique can vary significantly both in one and the other direction, creating so-called content-led and language-led models. This type of teaching of the academic subject combined the mastery of a foreign language and the study of the subject, that is, it was integration that allowed the student to plunge into the environment, the world of the language being studied.

The most common is the following definition: CLIL is didactic technique, which allows students to form communicative and linguistic competencies in non-native language in the same context, in which they develop and develop general educational skills and knowledge.

Methodology of CLIL by D.Coyle, D.Marsh, F.Hood [5] singles out the following principles of CLIL:

1. Authenticity. CLIL uses authentic materials and learning situations, for example, to reproduce real life situations.

2. Multitasking. Teaching is concentrated in several areas: understanding the subject matter; development of cognitive skills through an analysis of the subject content; development of presentation and discussion skills; development of language skills; formation of cooperation between students in the mode of group work (compliance with the timeframe, work with information sources); formation of ICT skills.

3. Active learning. Students actively participate in the learning process both at the project preparation stage and at the presentation stage. They are responsible for involving other students in the project. They also develop peer assessment criteria and assess each other by themselves.

4. Safe learning environment. It is provided by creating a friendly environment and equal conditions for all students, which to some extent echoes important psychological and pedagogical provisions for creating a comfortable environment for students in the classroom.

5. Training support (scaffolded instruction). Based on the concept of "zone of proximal development" L.S. Vygotsky's idea of J.Bruner about the need to create training towers that are gradually eliminated with the acquisition of learning autonomy of training activities is realized within CLIL as a basis for the instructor's methodical activities [6].

Specificity CLIL is that knowledge of the language becomes a tool for studying the content of the subject. At the same time, attention is focused both on the content of texts and on the necessary subject terminology. At the same time, the language is integrated into the training program, and the need to immerse in the language environment for the possibility of teaching the subject material subconsciously leads the learner to the formation of a discursive competence, the motivation for using the language as well as understanding speech is increased. In view of this, the educational material must be carefully selected, taking into account the possibility of studying both the subject and the language-lexical and grammatical structures, all kinds of speech activity (reading, speaking, writing and listening).

The described features of the CLIL model are based on four fundamental principles of the methodology, namely: content, communication, cognition and culture (model 4-C CLIL). The practical implementation of CLIL is the result of a mental activity that acts as a mental mode of cognition. In CLIL, the focus is on content, not form. Moreover, since sense formation is both a personal and a social process, new knowledge and skills are developed through personal as well as shared knowledge through a communicative process (communication) [7]. There is a large number of studies on the implementation of CLIL in the learning process. Theoretical bases of bilingual education on the basis of content and language integration in a non-linguistic environment are presented in the studies of L.Salekhova, K.Grigorieva [8], O.Meyer [9], F. Bal [10], D.Coyle [11], etc. They indicate the following advantages of using CLIL in higher education:

1. Integrated classes increase students' motivation for language learning, as students view language as a means of studying a profile subject and obtaining new information. The student's desire to comprehend and use subject content, which encourages him to learn the language.

2. Students have much more opportunities to talk and write about the processes that they observe and analyze, which is not only professionally relevant information, but also greatly develops the skills of written communication in a foreign language.

3. Students master the ways of practical application of new knowledge and skills through interactive formats of educational activity.

4. Learning a language becomes a powerful tool for expanding professional knowledge and skills.

5. Integrated training contributes to the expansion of career prospects.

6. Students acquire working skills in cooperation, decision-making, teamwork and learn to be independent.

7. The flexibility of this approach makes it possible to easily adapt it to different educational contexts and

The analysis of the works of D.Marsh, P. Mehisto, M.Frigols allows to talk about the key features of the CLIL methodology, which include a comprehensive focus, a stimulating learning environment, authenticity, active learning, gradual learning and cooperation [7].

The complex focus is the ability to learn the language within non-linguistic subjects and, conversely, to study the subject area in the classroom for a foreign language. This approach is based on the principle of integrating several academic disciplines. Object-language training allows working on intercultural topics and projects. Creation of an enabling learning environment involves the use of a system of different types of learning activities within the classroom and, as a consequence, strengthening students' confidence in learning outcomes. In addition, this means attracting authentic materials and developing the language competence of students. Authenticity in this case is reduced to the fact that students independently signal about language needs. Active learning is reduced to stimulating work in cooperation; Teachers who act as mentors and students whose communicative activities prevail in the class. The gradualness of instruction implies the revision and restructuring of the skills, interests and experience available in the student's arsenal into more practical formats that correspond to different learning styles, with emphasis on creativity and critical thinking. Collaboration involves planning lessons together with teachers specializing in the CLIL methodology and subject matter, as well as with the participation of interested representatives of the community and authorities.

Based on the analysis of the methodology, with the correct organization of the course, CLIL will solve the following learning goals and objectives:

- development of intercultural communication skills;
- preparation for international communication;
- improvement of the general competencies of the studied language;
- development of oral communication skills.

Numerous foreign studies show the priority of the CLIL approach in language education, its positive impact on the language competencies of students, in comparison with standard language programs. The learner is able to absorb a sufficiently large volume of linguistic material, which is a full immersion in the natural language environment.

We share the point of view of William Smith, who explains the reasons for the introduction of CLIL in higher education, and emphasizes that learning a foreign language as a separate discipline becomes useless in higher education and calls for more attention to a balanced approach to learning based on professionally oriented content and language integration [12].

Particular attention in the CLIL methodology is given to the visualized presentation of information. So, for example, to explain the new material, and also generalizations of the studied are used: diagrams, cycles (periods), tables, linear graphs, pie charts, storyboards, Venn diagrams, tree diagrams, quadrants, flow diagrams, etc. [1, c.232].

It is important to mention the evaluation system for integrated learning.

With this approach, there is a risk of unfair and unclear resultstraining, especially in cases where the student has some languagedifficulties. So, the student can know the subject itself, but be incapable of demonstrating his knowledge in the language of instruction. Evaluation is possible in the native language, but there are some risks associated with this: this raises doubts about the results of the evaluation (because the material was studied in one language, but is evaluatedon the other), undermines the motivation to learn in a foreign language. Specialists of this approach suggest: to conduct evaluation several times during the half year; use a portfolio to collect student-madetests, tasks, etc .

To use different scales of estimation at the control of knowledge on a subject [6].What is the positive potential of integration of CLIL in the educational process for domestic educational practice? First, mastering an object

with the help of a foreign language creates a multidimensional, expanded range of knowledge and skills within the studied subject, the future profession, activities in the intercultural space, as well as extralinguistic knowledge - decision-making, teamwork, critical thinking, etc. First, secondly, the very format of classes using the CLIL technique allows you to avoid monotonous foreign language lessons based on reading, translating texts and mechanically memorizing a huge number of vocabulary. Teaching a profile discipline in a foreign language creates a moment of novelty that acts as a powerful motivating factor for trainees, stimulating creative thinking, the ability to adapt to a new situation, the willingness to cooperate and language communication. Therefore, it is this kind of methodology that will promote the development of self-education in a professionally significant and functionally adaptive context. The introduction of the methodology of language-integrated learning is quite successful abroad (Bulgaria, Finland, Spain, Sweden, Italy) and is of great interest for teachers and methodologists. Moreover, instruction in this method is conducted not only in universities, but covers the levels of primary and secondary education in the teaching of basic school subjects in non-native language. It is also noteworthy that the education of children using the methods of early education is built from the point of view of the functional aspect, that is, children use the language to perform functional tasks. Thus, the use of an integrated approach to the study of language at all levels of education forms a logically constructed and conceptually grounded system in which the instrumental value of a language turns into a powerful stimulus for mastering the subject domain.

In teaching a subject through a foreign language the methodology is different to teaching a foreign language. The students need more help from the teacher in order that they not only get the language demands, but also the cognitive process about the content that they are learning. The teacher needs to be very creative and active in order to give students the language support which they need.

Deller and Price talking about CLIL methodology, express that learners will need help in the areas of lexis, cognitive functions and study skills. This is because the students will be immersed in two situations; learn a foreign language and the content of the subject [13].

According to Deller and Price in the lower grades the teacher will be more focused on the receptive than the productive skills. It is important that they produce something, but the learners will not be able to do this, or maybe they do not like to do it. At the lower levels the writing component could be just copy writing and labeling objects, or writing one-word answers to questions. Deller and Price argue what the students will not want to do, or be able to do, is to listen and read for extended periods of time without being actively involved. Teacher gives them short bursts of comprehensible input [13].

The teacher who has the task to teach speaking in English language must be conscious that he has a big responsibility. Before he started to teach this, he has to make an excellent and correct use of the spoken language, this is, making a good use of the functions of the language (inviting, apologizing, agreeing, giving advice, asking for information etc.)

According to Harmer every moment that we are speaking, we are performing the function of the language according to the message that we can express. To this, Harmer says that if our students want to express themselves in speaking or writing, they need to know how to perform the functions of the language. In other words how to use grammar and vocabulary to express certain meanings and purposes [14].

Speaking and writing are productive skills, but Harmer argues that, according to recent research, it was demonstrated that different words are used differently in speech and writing. And also, the sentences used are most structured in writing than speaking. For that reason, it is a big task for the teacher to use the most appropriate strategies in order to get the learners to use correct grammar rules in speaking SO they achieve successful communication.

It should also be noted that work on various topics allows you to master specific terms, certain language constructs, which contributes to the completion of the vocabulary of the learner who learns the subject terminology and prepares him for a professional dialogue.

Despite the large number of advantages of this technique, when it is introduced into the educational process, a number of problems may arise:

- insufficient number of educational developments and complexes in the specialty in a foreign language;
- a low level of interaction between teachers - subjects and teachers of a foreign language;
- Inactive development of methodical courses, refresher courses for teachers implementing CLIL;
- possible reluctance of the teaching staff to learn new approaches, methods and technologies;
- at the early stage of the introduction of CLIL, teaching subjects in a foreign language can adversely affect the process of mastering the subject itself;

- Low level of foreign language proficiency by the students themselves, which leads to a number of psychological problems associated with the assimilation of the material in a foreign language.

Undoubtedly, the above difficulties can be solved through the competent and thorough organization of the CLIL course. It is necessary to be able to recognize all the nuances in the implementation of this technique, in order to build on them a perfect course, the implementation of which will solve a wide range of educational problems.

Studying a subject in a foreign language cannot replace his study in his native language, however, it can substantially supplement it. In the modern developing society, there are serious processes of modernization of education, which entails the need for changes in the requirements for the qualification of the teacher. This fact requires an updated approach to teacher development. Teaching students the principle of "learn to learn," every teacher should, no doubt, follow it himself.

Thus, the introduction of the professional standard of the educator should contribute to the formation and improvement of the various general and professional competences of teachers required at this stage of the national education. The effectiveness of the method is ensured by building classes in modern forms of interaction between the teacher and students, using educational technologies. Language progress of students is possible only if the teacher constantly develops.

CLIL as a means of forming a discursive component in the ICC justifies itself.

CLIL does not impose admission requirements on language skills of students, and CLIL programs have no age restrictions, which makes them adaptable to different learning contexts. It is important to note that the acquisition of students by the FL is not a priority for CLIL. Language is not a goal, but a means of forming the subject and foreign language competencies of students.

The importance of the CLIL methodology is that students use language for learning, and do not learn the language for its further use. So, language-based integrated learning is based on four components: content, that is, the subject itself; communication; cognitive ability, that is, the development of thinking skills through which training; cultural component through which development takes place feelings of love for one's native country and culture, as well as awareness of its importance and interaction with other cultures.

Modern information technologies allow the teacher to make the process of forming a discursive component more interesting and informative, but this requires additional time for selection and retrieval of the material.

The teacher, aware of the importance of his work, should find an opportunity to help the student immerse himself in the language environment. The development of communicative competence, overcoming the language barrier is the goal of CLIL technology.

Modern realities are such that, depending on how fully the discursive component of the learner is fully mastered, his language proficiency depends on his ability to build a correctly spoken situation.

This all speaks once again of the fact that the new technology for us has a great future and great opportunities.

Reference:

1. Benvenist E. *Obshchayingvistika / Pod red., s vstupil'noy stat'yey i kommentariyem YU.S. Stepanova.* – M.: Progress, 1974. – 446 s.
2. Van Deyk T.A. *Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya.* – M.: Progress, 1989. – 310 s.
3. Shirokikh A.YU. *Tipologiya oshibok i sistematika aspektov uchebnoy situatsii po izucheniyu yazyka // Biznes. Obrazovaniye. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa.* – 2014. – №4 (29). – S. 312–315.
4. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge, Cambridge University Press, 2010. 170 p
5. Coyle Do, Hood, Philip, Marsh, David. *CLIL Content and Language Integrated Learning.* – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 c.
6. Bruner J. S. (1975). *The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2, 1-10.*
7. Mehisto P., Marsh D. and Frigols, M. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Oxford: Macmillan, 2008.
8. Salekhova L.L., Grigor'yeva K.S. *Content and Language Integrated Learning kak osnova formirovaniya professional'noy inoyazychnoy kompetentsii studentov tekhnicheskikh vuzov // Inostrannyy yazyk dlya professional'nykh spetsialistov: traditsii i innovatsii: sb. st. II zaoch. Respubl. Simpoziuma. Kazan': KFU, 2013. – S. 89-94.*
9. Meyer O. *Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. Basic Issues in EFL-Teaching and Learning, 2010. – pp. 11-29*

10. Ball Ph. What is CLIL? <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>.

11. Coyle D., Hood Ph., March D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010. – 170 p.

12. Smith U. *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin, De Gruyter Publ., 2010. – 150 p.

13. Deller S., Price C. *Teaching other subjects through English*, Oxford University Press 2007.

14. Harmer, J. (2004). *How to teach writing Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Obtenido de *How to teach writing Electronic Journal of Foreign Language Teaching*: http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/rev_laborda.pdf

MPHTI 14. 35. 09

G.Abrakhimova¹

¹Dr. Kasachische Nationale Pädagogische Abai Universität
Almaty, Kasachstan

TEXTKOMPETENZ ALS WICHTIGER BESTANDTEIL DER BERUFLICHEN KOMPETENZ DES CLIL- LEHRERS

Abstract

Dieser Beitrag ist der Beschreibung der Textkompetenz im fremdsprachlichen Lernprozess gewidmet. Die Textkompetenz wird als die wichtigste Komponente der Berufskompetenz des Fremdsprachenlehrers betrachtet, weil sich der Text in der modernen Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens als ihre Grundeinheit etabliert hat. Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen Fachsprachenlernende über Textkompetenz verfügen, die als Schlüsselkompetenz des Lernens in der heutigen Methodik betrachtet wird. Es wird auch betont, dass der Prozess der Herausbildung der Textkompetenz bei den Studierenden durch die Integration und Kombination von Fertigkeiten realisiert wird.

Stich worte: Berufskompetenz, Interkulturelle kommunikative Kompetenz, Textkompetenz, Lernprozess, Grundfunktionen eines Textes, Schreibkompetenz, Lesestile, Adressatenbezug, Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Абрахимова Г.Б.¹

¹к.ф.н., доцент Казахского Национального Педагогического Университета им. Абая
г. Алматы, Казахстан

ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ CLIL

Аннотация

Данная статья посвящена описанию текстовой компетенции в процессе обучения иностранному языку. Текстовая компетенция рассматривается как важный компонент профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, поскольку текст является основной единицей процесса обучения иностранному языку. Чтобы успешно преподавать предметы по естественным дисциплинам на иностранном языке, любой преподаватель должен владеть текстовой компетенцией, поскольку она является одной из ключевых компетенций в современной методике обучения иностранным языкам. Особый акцент делается автором на то, что формирование текстовой компетенции реализуется через интеграцию и комбинированное использование различных видов речевой деятельности в учебном процессе.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, межкультурно-коммуникативная компетенция, текстовая компетенция, учебный процесс, письменная компетенция, стили/ стратегии чтения, ссылка на адресата, методология полиязычного образования.

Г.Б. Абдрахимова¹

¹ф.э.к., доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

МӘТІНДІК ҚҰЗЫРЕТ – CLIL МҰҒАЛІМІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТІНІҢ НЕГІЗГІ ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақала шетел тілін оқыту процесіндегі мұғалімнің мәтіндік құзыретіне арналған. Мәтіндік құзырет – шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыретінің негізгі құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Себебі мәтін шетел тілін оқыту процесінің негізгі бірлігі болып есептеледі. Жаратылыстану пәндерін шетел тілінде табысты оқыту үшін, кез келген оқытушы мәтіндік құзыретті меңгеруі тиіс, өйткені ол шетел тілдерін оқытудың қазіргі заманғы әдістемесіндегі негізгі құзыреттердің бірі болып табылады.. Автор мәтіндік құзыретті қалыптастыру үшін оқу процесінде сөйлеу әрекетінің барлық түрлерін біріктіру және аралас пайдалану арқылы жүзеге асырылатынына ерекше назар аударады.

Түйін сөздер: Кәсіби құзырет, мәдениетаралық-коммуникативтік құзырет, мәтіндік құзырет, оқу үдерісі, жазбаша құзырет, оқу стильдері/стратегиялары, адресатқа сілтеме жасау, көптілді білім беру әдіснамасы .

Das Merkmal der Entwicklung der Hochschule in der heutigen Phase ist die Integration in den internationalen Bildungsprozess, die Schaffung eines gemeinsamen Raumes der Hochschulbildung auf der Grundlage von Bildungsprogrammen, die den Anforderungen des Europarats entsprechen, sowie die Anforderungen, die an die berufliche Kompetenz der jungen Fachleute im Rahmen der Internationalisierung der Hochschulbildung, Bildung und Umsetzung der Programme der akademischen Mobilität gestellt werden. Heutzutage ist es schwierig, sich einen modernen jungen Spezialisten vorzustellen, der in gewissem Maße nicht über die Fähigkeiten der beruflichen Kommunikation in einer Fremdsprache verfügt.

Der berufsorientierte Ansatz für das Erlernen einer Fremdsprache an Universitäten besteht darin, die Effektivität des Fremdsprachenlernens zu gewährleisten, um interkulturell - kommunikative Kompetenz herauszubilden und sich auf die konsequente komplexe Entwicklung aller Kompetenzen zu konzentrieren, die für die Durchführung der fremdsprachigen Kommunikation in verschiedenen Bereichen des Lebens notwendig sind.

Die Förderung der allgemeinen beruflichen Kompetenz des Fremdsprachenlehrers erfolgt durch die zielgerichtete Ausbildung und dann durch die ständige praktische Tätigkeit des Lehrers. Im Prozess der Herausbildung der beruflichen Kompetenz des Fremdsprachenlehrers formiert sich eine besondere „Sprachperson“, die sich von der normalen Lehrperson unterscheidet. Diese Unterschiede kommen in verschiedenen Aspekten der Redekommunikation zum Vorschein: in der Sprache, bei der Textproduktion, bei dem persönlichen Umgang mit Partnern, bei dem professionellen Umgang mit verschiedenen Texten. Daraus kann man schließen, dass die berufliche Kompetenz des Fremdsprachenlehrers ein kompliziertes Phänomen ist, das aus mehreren Komponenten besteht: Grundsprachenkompetenz, Fremdsprachenkompetenz, Kulturkompetenz, pragmatische Kompetenz, Recherchekompetenz, Textkompetenz, Sachkompetenz. All diese Komponenten sind wichtig, sie sind miteinander eng verbunden. Man muss gewiss im Lernprozess alle diese Komponenten in ihrem Zusammenhang betrachten.

Aber im Rahmen eines Beitrags haben wir für die Analyse eben die Textkompetenz gewählt, weil der Text als wichtige Einheit des Lernprozesses betrachtet wird, und der ganze Lernprozess anhand eines Textes verläuft.

Was versteht man heute unter „Textkompetenz“? In den meisten Beiträgen zu diesen Problemen, insbesondere bei der Besprechung des integrierten Sprachen- und Fachlernens wird dem Begriff „Textkompetenz“ Vorrang gewährt. Wir finden die Definition von dem deutschen Wissenschaftler Portmann-Tselikas in dieser Situation am geeignetsten: „Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ [1, 40]. Mit einigen Phänomenen, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, waren wir schon immer befasst. Ein Versuch, sie begrifflich für die Didaktik zu nutzen, ist die Lehre von den vier Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Lernen in der Fachsprache bedeutet, eine fremde Sprache nicht nur als ein Mittel der Kommunikation, sondern auch als ein Instrument des Lernens einsetzen zu können.

Fachsprachenlernende stehen daher vor einer doppelten Herausforderung: Sie müssen eine fremde Sprache lernen und in dieser Sprache auch Wissen erwerben.

Der Wissenserwerb in der Schule erfolgt vor allem auf der Basis von Texten. Texte sind eine zentrale Grundlage des Lernens – dies gilt für Quellentexte im Fach Geschichte ebenso wie für Textaufgaben in der Mathematik oder für Beschreibungen, Erklärungen und Anweisungen in Geografie, Biologie oder Physik. Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen Fachsprachenlernende über Textkompetenz verfügen, die als Schlüsselkompetenz des Lernens in der heutigen Methodik betrachtet wird. Lernende, die über Textkompetenz verfügen, können Texte lesen und verstehen und mittels Texten kommunizieren und lernen

[2, 3-13]. Sie sind in der Lage, über Texte zu reflektieren, sich über Texte zu äußern und eine schriftsprachlich geprägte Sprache auch mündlich im jeweiligen Kontext adäquat zu gebrauchen.

Viele Fremdsprachenlernende haben Probleme, Texte als eine Grundlage und als Instrument des Lernens zu nutzen, auch wenn sie die Fremdsprache im alltagsbezogenen Sprachgebrauch bereits weitgehend beherrschen.

Textkompetenz erfordert und fördert daher „Sprachaufmerksamkeit“ ebenso wie „Sprachlernaufmerksamkeit“ – ein Umstand, den die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den letzten Jahren immer wieder aufs Neue betont hat [3]. Der Begriff Textkompetenz impliziert eine Konzeption sprachlicher Fertigkeiten, die sich von den traditionellen vier Fertigkeiten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entfernt, indem die Opposition „Mündlichkeit - Schriftlichkeit“ in den Vordergrund rückt. Der Begriff „Text“ umfasst zwar im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* mündliche wie schriftliche Texte, in der Diskussion um Textkompetenz sind in der Regel jedoch primär schriftliche Texte gemeint. Diesem Gedanken schließen sich viele Methodiker an und stellen damit Lesen und Schreiben als eng aufeinander bezogene Fertigkeiten in den Mittelpunkt [4]. Dies bedeutet nun nicht, dass die traditionelle Unterscheidung der vier Fertigkeiten ausgedient hätte. Die Aufgliederung sprachlicher Kompetenz in diese Fertigkeiten legt aber didaktisch eine Perspektive nahe, die Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben jeweils für sich betrachtet. Nimmt man Textkompetenz als Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung, verändert sich das, was wir im Unterricht tun: Wir betrachten diese Fertigkeiten im Ensemble, und daraus ergeben sich didaktisch interessante Möglichkeiten. Wenn man sich überlegt, in welchen Kommunikationssituationen Lesen und Schreiben wirklich gemeinsam auftreten, bemerkt man rasch, dass dies gar nicht so selten der Fall ist, wie man vielleicht annehmen würde. Gerade im Schulbereich liest man nur selten zur Entspannung, man liest in der Regel, um sich Inhalte zu erarbeiten. Dieses Lesen stellt hohe Anforderungen an fremdsprachliche Kompetenz der Studierende, es geht darum, komplexe Inhalte zu reduzieren, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, das eigene Textverständnis zu kontrollieren und gegebenenfalls unter Beweis stellen zu können. Dies ist kaum denkbar ohne Formen des Schreibens: Notizen, Anmerkungen, Zusammenfassungen, Reformulierungen und andere Formen der schriftlichen Fixierung von Inhalten. All diese Formen des Schreibens dienen dazu, das Textverständnis zu sichern und das Gelesene zu verarbeiten und verfügbar zu halten.

Im Fremdsprachenunterricht kommt hier neben der inhaltlichen auch der sprachlichen Verarbeitung besondere Bedeutung zu: Erfolgreiche Lektüre impliziert nicht nur inhaltliches Verstehen, sondern auch die Nutzung des Gelesenen als reiches Sprachlernangebot, ausgehend von der Ebene des Wortschatzes und der Grammatik (Lexeme, Kollokationen, Satzstrukturen) bis hin zum Textsortenwissen (Textstrukturen, stilistische Charakteristika).

Textkompetenz ist, soviel geht aus dem bisher Gesagten hervor, bei der Bewältigung verschiedenster Aufgaben im Fremdsprachenunterricht erforderlich und entwickelt sich anhand von diesem weiter. Die Bearbeitung der Aufgaben lenkt Sprachaufmerksamkeit auf jeweils relevante Aspekte, sodass durchaus einmal Inhaltliches im Vordergrund steht, dann wieder Fragen nach geeigneten Lese- und Schreibstrategien gestellt werden und natürlich ebenfalls regelmäßig Sprachliches im engeren Sinne (Wortschatz, Grammatik und Aspekte der Textualität) zum Thema wird.

Daraus ergibt sich Folgendes: Lesen und Schreiben treten häufig im Verbund auf und sind aufeinander bezogene Fertigkeiten. Dies gilt auch für andere Fertigkeitskombinationen, hier geht es aber um Textkompetenz. Didaktisch gesehen, wäre es richtiger, Unterrichtssequenzen mit Aufgaben zu entwerfen, zu deren Bewältigung Textkompetenz notwendig ist und die daher sinnvolle Lerngelegenheiten bieten. Manche dieser Lerngelegenheiten werden Wortschatz und strukturelle Phänomene, andere Eigenschaften bestimmter Texte und Textsorten in den Vordergrund stellen.

Aber Lesen ist nicht gleich Lesen. Für den deutschen Sprachwissenschaftler Bernd Kast ist das Lesen „ein Prozess, der sich immer so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig vollzieht“ [5, 542]. Das heißt, dass man während der Lese phase nicht alle Texte gleichermaßen intensiv liest. Man liest manche Texte schnell und oberflächlich, um z.B. nur eine bestimmte Information zu suchen, andere Texte wiederum fordern eine sehr intensive, genaue Lektüre.

Je nach Lesezielen und – absichten des Lesers gibt es also unterschiedliche Lesestrategien bzw. Lesestile. Es gibt verschiedene Kategorisierungen und auch Bezeichnungen für diese Lesestile [6, 906].

Beim *suchenden/selektiven* Lesen handelt es sich um die gezielte Suche nach bestimmten Informationen aus einem Text. Man überfliegt den Text so schnell wie möglich mit dem Ziel, z.B. eine bestimmte Jahreszahl oder einen bestimmten Namen zu finden.

Beim *orientierenden* Lesen möchte sich der Leser einen schnellen Überblick über den Text verschaffen. Zur Orientierung im Text helfen ihm dabei vor allem die Überschriften, Kapitelüberschriften und Absätze. Man liest alle optisch hervorstechenden Textteile bzw. alle hervorgehobenen Wörter. Ziel ist es zu entscheiden, ob man den Text für seine eigenen Forschungszwecke brauchen kann, um ihn eventuell später noch einmal (abschnittsweise) genauer zu lesen.

Beim *kursorischen (globalen)* Lesen folgt man als Leser dem Textaufbau und man versucht dabei, inhaltlich das Wesentliche zu erfassen. Dabei kann eventuell auch der eine oder andere Abschnitt intensiver gelesen werden. Ziel dieses Lesestils ist es, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, was in einem Aufsatz/ in einem Buch steht.

Beim *intensiven (totalen)* Lesen hat man das Ziel, beim Lesen möglichst alle Informationen zu verarbeiten. Zum Beispiel ein Gedicht oder einen anderen literarischen Text lesen Sie sehr intensiv, wenn Sie diesen Text anschließend interpretieren möchten. Einen wissenschaftlichen Sekundärtext werden Sie wohl eher nur absatzweise total lesen, und zwar nur dann, wenn Sie einen bestimmten Absatz oder Abschnitt zitieren oder zusammenfassen wollen. In diesem Fall müssen Sie sich sehr genau mit dem Text auseinandersetzen, damit Sie in der Zusammenfassung keine falschen Gedanken oder Zusammenhänge wiedergeben.

Mit dem Lesen geht die schriftliche Verarbeitung und Aufbereitung einher, die dann zum Schreiben führt. Dies ist jedoch kein linearer Prozess, wenn man sich vor Augen führt, welche Teilaufgaben zu lösen sind: Auf konzeptueller Ebene ist zum einen festzulegen, wie das vorliegende Material zu ordnen, zu systematisieren und in eine eigene Textstruktur zu integrieren ist; zum anderen spielt während des Verfassens dieses Textes die Relektüre eine wichtige Rolle, und schließlich ist zu entscheiden, was zitiert wird, was zusammengefasst wird oder ob sich während des Schreibens Änderungen der Textstruktur ergeben. Globalziel ist dabei, dass die Sichtweisen der Betroffenen von der eigenen Analyse getrennt und adäquat sowie eigenständig dargestellt werden. Es ergibt sich aus der Beschäftigung mit den Texten eine Bandbreite von Sprachlernangeboten, die Wortschatz ebenso umfassen wie eine Grundfrage des wissenschaftlichen Schreibens.

Die Integration und Kombination von Fertigkeiten wird durch Aufgabenstellungen zustande gebracht, zu deren Lösung unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Situationen des Aushandelns, Planens, Schreibens, Lesens notwendig sind. Ein wichtiger Aspekt dieser Integration ist die koordinierte Ausbildung: Lesen soll nicht vom Schreiben, Sprechen nicht vom Lesen getrennt behandelt werden, vielmehr sollen sie – wie im natürlichen Sprachgebrauch – miteinander in Beziehung gebracht werden. Was jemand rezeptiv versteht, ist nicht immer für die Produktion verfügbar. Produktion andererseits lenkt oft die Aufmerksamkeit auf bestimmte Formen, die man zu kennen meint, aber nicht sicher beherrscht. Wird in unmittelbarer Nachbarschaft dazu auch gelesen oder gehört, können Wörter oder Strukturen im Sprachangebot die entscheidenden Informationen geben, die diese Unsicherheit aufzulösen erlauben. Zugegeben: Das sind kleine, sogar minimale Dinge. Aber Sprachlernen besteht zu einem guten Teil aus solchen kleinen Fortschritten. Werden Fertigkeiten integriert, werden die Chancen für solche Kontakteffekte erhöht, und zwar ohne dass dabei mehr Zeit oder Energie investiert werden müsste. Die Integration von Fertigkeiten kann auch zum relativ leichten Erreichen der Wiederholung, die als wichtiger Aspekt beim Sprachenlernen betrachtet wird. Zu diskutieren, was man gelesen hat; weiterzuerzählen, was man gehört hat; aufzuschreiben, was man gemeinsam besprochen hat – das sind alles Aktivitäten, in denen vielfache Wiederholungen sprachlicher Art vorkommen. Wenn die Fertigkeiten integriert werden, lässt sich in den verschiedenen Durchgängen durch ein Thema eine gewisse sowohl inhaltliche wie sprachliche Sicherheit gewinnen, die auch scheue Lernende dazu animiert, ihre Gedanken auszudrücken.

Die Integration von Fertigkeiten kann durch eine geschickte Aufgabenstellung zustande gebracht werden. Die Schreibaufgabe ist ein Schritt in der Bearbeitung dieser Aufgabe und erfordert zweierlei: Zunächst ist eine genaue Lektüre der Basistexte erforderlich, der dann in einem zweiten Schritt die Umformung dieser Texte im Rahmen des Schreibprozesses folgt. Dabei sind eine Reihe von Arbeitsschritten zu bewältigen, die Schreiben und Lesen miteinander in Beziehung setzen. Mit dem Lesen geht die schriftliche Verarbeitung und Aufbereitung einher, die dann zum Schreiben führt. Das ist aber kein linearer Prozess, wenn man sich vor Augen führt, welche Teilaufgaben zu lösen sind: Auf konzeptueller Ebene ist zum einen festzulegen, wie das vorliegende Material zu ordnen, zu systematisieren und in eine eigene Textstruktur zu integrieren ist. Zum anderen spielt während des Verfassens dieses Textes die wiederholte Lektüre eine wichtige Rolle, und schließlich ist zu entscheiden, was zitiert wird, was zusammengefasst wird oder ob sich während des Schreibens Änderungen der Textstruktur

ergeben. Globalziel ist dabei, dass die Sichtweisen der Betroffenen von der eigenen Analyse getrennt und adäquat sowie eigenständig dargestellt werden.

Der Prozess des Lernens ist in den meisten unserer Ausbildungskontexte eine „Bewegung von Text zu Text“ [7, 273]. Dies trifft in besonderem Maße für das Studieren zu: Studierende erwerben ihr Fachwissen über das Lesen von Fachtexten und verarbeiten dieses im besten Fall durch das Schreiben eigener Texte weiter. Die Texte des Fachs können aber auch Vorbilder dafür sein, wie man eigene Texte aufbauen und gestalten kann. Kurz gesagt: die intensive Beschäftigung mit den Texten des Fachs ist jetzt besonders wichtig [8, 55].

Beim Lesen müssen die Studierenden die für sie relevanten Informationen aus dem einzelnen Text herauslösen und sie in ihr bestehendes Wissen aufnehmen. Eine Unterstützung dabei ist besonders dann hilfreich, wenn Studierende erst beginnen, sich in einem Fachgebiet zu orientieren, also noch über wenig Fachwissen verfügen. Es gibt viele Aktivitäten, die dabei nützlich sind. Die Studierenden können verschiedene Verfahren beim Lesen von kürzeren Texten ausprobieren und sie dann eine Weile möglichst kontinuierlich beim Lesen der Texte ihres Studienfachs einsetzen, um ihre Wirkung zu überprüfen [9, 19].

Die Fähigkeit, sich in der Welt der Texte zu orientieren und die Fremdsprache als ein Werkzeug des Denkens, Kommunizierens und Lernens zu nutzen, wird im Unterricht meist nicht systematisch aufgebaut. Die Studierenden sind oft ganz auf sich alleine gestellt, wenn es darum geht, die Fremdsprache als Instrument des Lernens zu nutzen. Ihre alltagssprachlich erworbenen Kenntnisse helfen ihnen dabei oft ebenso wenig wie ihre Fähigkeiten in der Muttersprache, in der die nötige Basis schriftsprachlicher Kompetenz meist genauso fehlt. In diesem Falle geht es weniger um die Frage, wie Inhalte als Hilfsmittel für den Spracherwerb genutzt werden können, als darum, Studierende zu unterstützen, die schriftsprachlichen Anforderungen im Unterricht zu meistern. Das ist nur durch eine gezielte Förderung ihrer Textkompetenz möglich – im Mündlichen wie auch im Schriftlichen, in der Fremdsprache wie auch in der Muttersprache.

Die Ausführungen zum kommunikativen Schreibstil legen nahe, dass das „kommunikative Schreiben“ vor allem eine adressatenorientierte Textproduktion einübt. Ein solches Training könnte intensiviert werden, indem Varianten des Adressatenbezugs und hiermit verbundene unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten thematisiert bzw. sprachlich durchgespielt werden.

Die Funktion der schriftlichen Verankerung von mündlich erarbeiteten Sprachkonstruktionen sowie die Verwendung des Schreibens als Mittel zur Kontrolle der Bildung von Sprachfähigkeit der Lernenden hat Prioritätsrecht für die Existenz. Diese Funktionen werden beim Schreiben gespeichert, insbesondere in den ersten Phasen des Lernens, im Rahmen des Grundkurses. Es ist allgemein bekannt, dass das Schreiben eng mit anderen Fertigkeiten verbunden ist. Mit ihren psychologischen und sprachlichen Eigenschaften erfüllt das Schreiben die gleiche Funktion wie das Sprechen – die kommunikative Funktion. So gibt es beim Sprechen als produktive Fertigkeit alle Komponenten, die auch für das Schreiben erforderlich sind, mit Ausnahme der Rechtschreibkomponenten: die Formulierung der Gedanken und ihre lexikalisch-grammatische Umsetzung.

Das Schreiben ist eine private Art der Umsetzung der Sprachtätigkeit, ihre produktive Art, in deren Prozess die Formulierung des Denkens stattfindet und an den Leser schriftlich weitergegeben wird. Und im Gegensatz zum Sprechen bietet das Schreiben die Möglichkeit, die Aussage tiefer zu verstehen, daher ist der schriftliche Text immer deutlicher strukturiert, da die schriftliche Rede eine konsistente und logische Darstellung von Informationen erfordert, um eine falsche Interpretation des Dargelegten zu vermeiden. Charakteristisch ist auch, dass die schriftliche Nachricht mehr Informationen als die Mündliche trägt [10, 376].

Durch produktive, vor allem kreative, Schreibaufgaben erhalten die Lernenden die Gelegenheit, eigene Ideen und Formulierungen in die Schreibaktivität einzubringen, ihr eigenes Wissen mit neu Erlerntem zu vernetzen, Hypothesen zu bilden und auszuprobieren. All diese Aspekte fördern die Schreibmotivation. Somit sind produktive Schreibaufgaben – sei es im Rahmen des kommunikativ-funktionalen oder im Rahmen des kreativen Schreibens – schon in der Grundstufe wichtig, weil sie Planungsschritte erfordern und in dieser Hinsicht komplexer sind als reproduktive bzw. gesteuerte Schreibaktivitäten. Ungesteuertes, freies Schreiben kann solchermaßen der frühzeitigen Förderung eines Planungsverhaltens und der schrittweisen Entwicklung eines Bewusstseins für den Aufbau eines Textes dienend – Schreibsicherheit entwickeln.

Von hier aus kann man schließen, dass das Lesen und Schreiben im Lernprozess sehr oft in enger Verbindung auftreten, sie sind miteinander verbunden und sind wichtige Bestandteile der Textkompetenz und viele Probleme, die damit verbunden sind, bleiben noch ungelöst, ohne die richtige Aufmerksamkeit der Forscher.

Reference:

1. Portmann - Tselikas, Paul R. „Textwelten- Literale Praxis- Soziokulturelle Kontexte“, Bayreuth, Februar 2006.
2. Portmann - Tselikas, Paul R. „Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1/ 2001, Leipzig. – S.3-13.
3. Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) „*Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*“. Straßburg: Council of Europe Publishing 2003.
4. Tonhauser, Ingo „Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft39/2008, S.17-22.
5. Kast, Bernd „*Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*“ in: *Fremdsprache Deutsch.Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Bd.2, München1980, S.536-561.
6. Lutjeharms, Madeline „*Leseverstehen*“ in: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Berlin/ New York 2001. – S. 901- 908.
7. Portmann - Tselikas, Paul R. „Was ist Textkompetenz?“ in: *Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland – Süd – Ost – Europa*, 2.- 6.10. 2006, Bonn: DAAD, 267 - 289.
8. Mohr, Imke „*Schreiben lernen in der Fremdsprache „so ganz nebenbei“?*“ in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39/ 2008, 55- 60.
9. Кучеренко Н.Л. *Особенности обучения чтению публицистических текстов в старших классах общеобразовательной школы/ Иностранные языки в школе* 2009. – С. 18-22.
10. Абдрахимова Г.Б. *Основные факторы развития текстовой компетенции будущего учителя иностранного языка / Материалы международного научного симпозиума «Третья модернизация Казахстана: Женщина. Общество. Образование и наука», 21-22 апреля. – Алматы, 2017. – С.376-378.*

МРНТИ 14.35.02

М.Е. Нурғалиева¹, Е.Жұматаева²

¹6D010300–Педагогика және психология мамандығының 2 курс докторанты,
С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар қ., Қазақстан, mirshida80@mail.ru

²п.ғ.д., профессор, С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар қ., Қазақстан

**ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ОРНЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗДІК ЖҰМЫСЫН
ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ БОЙЫНША ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫНЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ**

Аңдатпа

Мақалада педагогикалық шарттар типологиясы ұсынылған, оның құрылымдық компоненттері бөлінеді: ұйымдастырушылық, мазмұндық, технологиялық, әдістемелік, басқарушылық, кадрлық. Өздік жұмыс білім беру және танымдық белсенділіктің ажырамас бөлігі болып табылады және іріктелген мамандыққа сәйкес келетін іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыру, болашақ мамандардың кәсіби қалыптасуы мен дамуы үшін нақты және терең білім алуға көмектеседі. Студенттердің көпшілігі өздік жұмыс істеуді білмейді, өз уақыттарын дұрыс бөлмей, өздерінің жеке жұмысын ұйымдастыруға қабілетсіздіктерін көрсетеді, сонымен қатар, олардың жұмысын жоспарлау қажеттілігін түсінбейді, нәтижесінде білім сапасының төмендеуіне әкеледі. Автор педагогикалық шарттарды студенттердің оқу-танымдық белсенділігі деңгейін көтеру, ұтымды ұйымдастыру және өзін-өзі жұмыс істеу сапасын жоғарылату мақсатында кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың бірден-бір шарты және болашақта табысты кәсіби әлеуметтенудің қажеттілігі болып табылады.

Түйін сөздер: педагогикалық білім, студенттердің өздік жұмысы, педагогикалық шарттары, педагогикалық шарттарының типологиясы, өздік жұмыстарды онтайландыру.

М.Е. Нурғалиева¹, Е.Жұматаева²

¹докторант 2 курса по специальности 6D010300-Педагогика и психология,
Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова,

г. Павлодар, Казахстан, murshida80@mail.ru

²д.п.н., профессор, Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова,
г. Павлодар, Казахстан

ТИПОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация

В статье представлена типология педагогических условий, выделены ее структурные компоненты: организационные, содержательные, технологические, методические, управленческие, кадровые. Самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебно-познавательной деятельности и способствует получению более прочных и глубоких знаний, формированию умений и навыков, соответствующих выбранной профессии, профессиональному становлению и развитию будущих специалистов. В большинстве своем студенты не умеют работать самостоятельно, демонстрируя неумение правильно распределить свое время, организовать свою самостоятельную работу, а также отсутствие понимания необходимости планирования своей работы, что в конечном итоге ведет к снижению качества образования. Автор подчеркивает необходимость соблюдения педагогических условий с целью повышения уровня самостоятельности в учебно-познавательной деятельности студентов, более рациональной организации и повышения качества выполнения самостоятельных работ, что является одним из условий формирования профессиональной компетентности и в дальнейшем – успешной профессиональной социализации.

Ключевые слова: педагогическое образование, самостоятельная работа студентов, педагогические условия, типология педагогических условий, оптимизация самостоятельной работы.

М.Е. Nurgaliyeva¹, Y.Zhumatayeva²

¹2-doctoral course by specialty 6D010300 –Pedagogy and Psychology
S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan

²Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, S.Toraighyrov Pavlodar State University
Pavlodar, Kazakhstan

TYOLOGY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROVIDING UNASSISTED WORK OF UNIVERSITY'S STUDENTS

Abstract

This article suggests the typology of pedagogical conditions, marks out its structural components: organizational, content, technological, methodical, managerial and personal. Independent work is an integral part of educational and cognitive activity and contributes to the acquisition of more solid and profound knowledge, the formation of skills and skills appropriate to the chosen profession, the professional formation and development of future specialists. For the most part, students do not know how to work independently, demonstrating the inability to correctly allocate their time, organize their own independent work, as well as the lack of understanding of the need to plan their work, which ultimately leads to a decline in the quality of education. The author emphasizes the necessity of holding pedagogical conditions with an aim to improve the level of self-dependence in educational students' activity, more efficient organization and quality improvement of unassisted work that can be considered as one of the conditions for professional competence formation and successful professional socialization in future.

Key words: pedagogical education, independent work of students, pedagogical conditions, typology of pedagogical conditions, optimization of independent work.

«Қазақстан–2050» стратегиясында ұсынылған Қазақстанның білім беру саясатының стратегиялық мақсаты – инновациялық дамудың, қоғамның және әрбір жеке тұлғаның қажеттіліктеріне жауап беретін сапалы жоғары кәсіптік білімнің болуын арттыру. Қазіргі кезде студенттерді өздік жұмыс істеуіне ынталандыру мәселесі бар. Қазақстан Республикасының Мемлекеттік білім беру стандартына сәйкес, дайындық кезінде өздік жұмысқа жетекші орын беріледі [1].

Қазіргі кезде студенттердің өздік жұмысы кәсіби білімнің маңызды құрамдастарының бірі болып саналады. Жаңа білім беру стандарттарында студенттердің өздік жұмысына көп сағаттар – оқу жүктемесінің 50 пайызынан астамы бөлінеді. Бұл өздік жұмыс білім беру және танымдық белсенділіктің ажырамас бөлігі болып табылады және іріктелген мамандыққа сәйкес келетін іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыру, болашақ мамандардың кәсіби қалыптасуы мен дамуы үшін нақты және терең білім алуға көмектеседі.

Студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыру – бұл өте күрделі және қиын жұмыс, егер сіз ресми түрде келмеген болсаңыз. Оқу жұмысының нәтижелері мен сапасы студенттердің өздік жұмысына және дағдыларына дайындық деңгейіне, білім беру және ғылыми-зерттеу жұмыстарына құрастыру дайындық дәрежесіне байланысты, бұл зерттеу жұмысының осы түріне жеке дайындықпен, өз-өзімен айналысуға деген ұмтылыспен және осы ниетті жүзеге асыру мүмкіндігімен, сондай-ақ өздік ойлаудың қалыптасу деңгейімен анықталады.

Қазіргі заманғы қоғам және еңбек нарығының жағдайлары жоғары мектептің алдында кәсіби білікті, білімді, ойлау қабілеті бар мамандарды даярлау міндетін тәжірибеде өз бетімен өндіруге және қолдануға қабілетті. Бұл міндет білім беру және мінез-құлық іс-әрекеттерін, өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жүзеге асыруды дербес реттеу қабілетін дамытуға мүмкіндік беретін оқу-тәрбие жұмысының мазмұны, формалары, әдістері мен құралдары арқылы шешіледі. Студенттік жастағы өздік қалыптасуының қажеттілігі мен маңыздылығын В.В. Давыдов, В.С. Мерлин Д.Б., Элконин, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова, А.А. Миролубова, А.И. Зимняя және т.б. жұмыстарындағы назар аударылады.

«Өздік», «өздік жұмыс», «өздік танымдық іс-әрекет» ұғымдарын анықтау авторлар кәсіптік мектептің үдерісінде өздік жұмыс істеу арқылы білім сапасы мен оқыту сапасын жақсарту мүмкіндігін белгілейді.

Алайда, М.И. Дьяченко және Л.А. Кандыбовичтің (XX ғасырдың 90-шы жылдарында) зерттеулері көрсеткендей, студенттердің көпшілігі өздік жұмыс істеуді білмейді, өз уақыттарын дұрыс бөлмей, өздерінің жеке жұмысын ұйымдастыруға қабілетсіздіктерін көрсетеді, сонымен қатар, олардың жұмысын жоспарлау қажеттілігін түсінбейді, нәтижесінде білім сапасының төмендеуіне әкеледі [2].

Білім беру жүйесіндегі (әсіресе, жоғары мектеп) ағымдағы реформалар аясында және жаңа білім беру стандарттарына оқытуға көшуге байланысты студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыру мәселесі өзектілігін жоғалтпады және оқытудың ең маңызды және талқыланатын мәселелерінің бірі болып қала беріп, ерекше маңызға ие және қосымша зерттеулерді қажет етеді. Осыған байланысты, өздік жұмыс пен оның әдістерін анықтау мен түсінудің әртүрлі әдістерін қарастыру қажет, өйткені ол әдістемелік сауатты және саналы ұйымдастырылған өздік жұмыс болып табылады, бұл кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың шарттарының бірі және болашақта студенттердің табысты кәсіби әлеуметтенуі.

Профессор А.А. Миролубованың пікірінше, мектепте және ЖОО-да қазіргі заманғы оқыту әдістемесі өздік жұмыс мұғалімнің ұйымдастырушылық рөлімен міндетті түрде байланысты. Дидактикада өздік жұмыс, А.А. Миролубов көрсетеді, оқытушының тікелей қатысуынсыз, бірақ оның тапсырмалары бойынша сыныптағы және сыныптан тыс іс-шараларға немесе үйде оқитын оқушылардың жеке және ұжымдық әрекеттерінің әр түрлі екенін түсінеді [3].

Академик П.И. Пидкасистыйдің пікірінше, студенттердің өздік жұмысы оқытушының тікелей қатысуынсыз орындалады, бірақ оның тапсырмасы бойынша және арнайы осы үшін бөлінген уақытта. Жоғары мектепте, зерттеуші көрсетеді, өздік жұмыс – оқу үдерісінде өздік қызметті ұйымдастыру мен басқарудың арнайы педагогикалық құралы [5].

Психолог А.И. Зимняя атап өткендей, өздік жұмыс – бұл студенттің өзі реттейтін іс-әрекеті, іштей дәлелденген, мақсатқа сай және өзін-өзі құрған іс-әрекеттердің (өздік жұмыстың нәтижесі мен үдерісі ретінде) жасалатын әрекеті. Өздік жұмыс, автор атап өткендей, жеткілікті жоғары деңгейдегі өзін-өзі тану, рефлексиялық, өзін ұстай білу, жеке жауапкершілік және өзін-өзі жетілдіру процесі ретінде студенттердің қанағаттануын қамтамасыз етеді [6].

Осы анықтамалар негізінде студенттердің өздік жұмысы ұйымдастырылған оқыту формасы ретінде қарастырылуы мүмкін: бір жағынан, танымдық қызығушылықты дамытуға ықпал ететін іс-әрекет, ал екінші жағынан, студенттердің өздік қызметін басқаруды қамтамасыз ететін және өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту үдерісіне ықпал ететін педагогикалық шарттар жүйесі.

Белгілі мақсаттарды қоюға және өз жетістіктеріне қол жеткізуге қабілетінде көрінетін тұлғалық қасиеттердің бірі өздік болып табылады. Сондықтан, осы мақалада біз ұстанатын пікірін, өздік жұмыс –

бұл өздерінің кәсіби әлеуметтенуіне бағытталған студенттердің өздік жұмысымен басқаруды ғана емес, өзін-өзі басқаруды қамтамасыз ететін педагогикалық шарттар жүйесі деп санаймыз.

Өздік жұмыс, аудиториялық және аудиториядан тыс сабақтардың үдерісінде іске асырылатын, шығармашылық жеке немесе топтық жобаларды орындау кезінде, оқу тапсырмаларын, оқытушымен кеңес, куратормен, үйде, жатақханада әңгімелесу кезінде ұйымның тиісті жағдайлары талап етіледі.

Бұл дидактикалық оқу құралдарын, пәндердің оқу-әдістемелік кешендерін, бағалау құралдарының қорын, студенттермен оқытушылардың инновациялық жұмысының технологияларын, сөздіктерді, пәндерді оқу бойынша әдістемелік ұсыныстарды, рефераттарды, курстық жұмыстарды, қорытынды біліктілік жұмыстарын қамтамасыз ету.

Бұдан басқа, үлкен және кіші топтардың, жеке сабақтардың, кітапханада жұмыс істеуге арналған бос уақыттың, оқытудың интерактивті түрлерінің, ынталандыруға ықпал ететін танымдық қызығушылықты, белсенділікті, өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеуді ынталандыруға арналған мамандандырылған үй-жайлармен қамтамасыз ету қажет.

Бұл бағытта студенттердің өзін-өзі басқаруы, арнайы курстар, студенттерге өздік ғылыми және зерттеу жұмыстары, оқытушылар құрамының біліктілігін арттыру курстары және т.б. жұмыс істейді.

Осылайша, оқу және сабақтан тыс іс-шараларда өздік жұмыстарды неғұрлым ұтымды ұйымдастыруды көздейтін жоғарыда аталған шарттар педагогикалық сипатта болады және педагогикалық шарттардың келесі типологиясын құрайды:

Ұйымдастырушылық шарттары – бұл студенттердің өзін-өзі дамыту, өз білімін жетілдіру, өзін-өзі анықтауына ықпал ететін барлық педагогикалық шарттар. Бұл кураторлар, тьюторлардың институттары, психологиялық қолдау қызметтері, студенттерді кәсіби өзін-өзі тануын қызметтері. Тьюторлар студенттің өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі дамыту мәселелеріне, болашақ мамандығына деген сүйіспеншілікті қалыптастыруға, студенттік ортада қолайлы микроклиматты қалыптастыруға, студенттердің білім беделін арттыруға, оқуға деген көзқарасты қалыптастыруға және оқу материалдарын сәтті игеру үшін қажетті ақпаратты өздік алуға ұмтылу керек. Олар педагогиканың әдістерін, формаларын, құралдарын және тәсілдерін пайдалануы керек, сонымен бірге ерекше сақтықпен студенттің сана-сезіміне психологиялық әсері: вербалды емес, эмоциялық әсер ету әдістері, жеке әңгімелер, топтық тақырыптық дәрістер, әңгімелер, сендірулер. Студенттерге әртүрлі мәселелер бойынша кеңес беру, тьютор тек білім алуға ғана емес, нақты мәселелерді шешуге мүмкіндік жасайтын білім беру ортасын қалыптастырады. Психологиялық қолдау қызметі көптеген мәселелерді шешуге көмектесуге арналған, олардың бірі әлеуметтендіру мәселесі, соның ішінде кәсіби. Мұндай қызметтердің негізгі мақсаты – білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық қолдауы, олардың жеке өсуі, біліктілігін арттыру және өзін-өзі жетілдіру, сондай-ақ оқу процесіне қатысушылардың барлық мүшелерінің психикалық денсаулығын сақтау және нығайту үшін жағдай жасау.

Мазмұнды шарттары – «Студенттердің ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің негіздері», «Студенттердің өздік жұмысының әдістемесі» сияқты арнайы курстардың болуы, студенттерге кәсіби әлеуметтендіруге бағытталған оқу және оқудан тыс жұмыстарын тиімді ұйымдастыру. Кәсіптік оқытуды ұйымдастыру және білім беру мекемелерімен байланыс арқылы педагогикалық тәжірибе бөлімдерімен жүзеге асыратын ақпараттық, үйлестірімдік, түсіндірмелік, ұйымдастырушылық, талдамалық іс-әрекеттер.

Технологиялық шарттары – оқыту кезінде студенттерді өздік жұмысына инновациялық технологияларды және оқытудың интерактивті формаларын пайдалану. Атап айтқанда, оқу үрдісінде іскерлік ойындарды пайдалану. Ойын жағдайы қателіктерден қорықпастан, адамның шығармашылық әлеуетін жандандыруға және интеллектуалды түрде шығаруға мүмкіндік береді.

Әдістемелік шарттары – өздік репродуктивті болу, шығармашылық жұмыс, жобалық қызмет үшін тапсырмалар және жұмыстарды орындауға ұсыныстары мен тапсырмалар бар пәндердің оқу-әдістемелік кешендерінің болуы.

Басқарушылық шарттары – студенттік өзін-өзі басқарудың құрылымы. Қоғамдық мәні бар мақсаттарға қол жеткізу үшін шешімдерді қабылдауда және іске асыруда олардың өздігінен дамытуды қамтамасыз ететін студенттік ұжымның өмірлік белсенділігін ұйымдастырудың нысаны бола отырып, студенттік өзін-өзі басқару тұлғаны кәсіби қалыптастыру және көшбасшылық қасиеттерді тәрбиелеу процесінде маңызды рөл атқарады. Студенттік өзін-өзі басқару студенттік ректоратпен, факультеттердің

студенттік кеңестерімен, институт жатақханаларының кеңестерімен, ЖОО-ның студенттік бірлестіктерімен, студенттердің алғашқы кәсіподақ ұйымымен ұсынылуы мүмкін.

Кадрлармен жұмыс істеу шарттары – оқытушылар құрамының біліктілігін арттыру курстары, білім берудің менеджменті мен басқару бойынша қосымша білім алуы, оқытушылардың және студенттердің өзіндік жұмыстың нәтижелеріне деген қызығушылығы.

Қорыта келгенде, педагогикалық шарттардың ұсынылған типологиясында студенттердің өздік жұмысын оқыту мен басқару үдерісін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін негізгі құралдарды анықтауға болады. Біздің ойымызша, осы жағдайлардың орындалуын қамтамасыз ете отырып, студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетінде өздік деңгейін жоғарылатуды, сондай-ақ, білім сапасының жақсаруына әкелетін өздік жұмыс сапасын болжауға болады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1 Қазақстан-2050 стратегиясы. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2014 жылғы 17 қаңтар.

2 Дьяченко М.И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы: учебное пособие / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, С.Л.Кандыбович. Харвест, 2006. – С. 93.

3 Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. М.: МПСУ, 2010. – С. 250.

4 Пидкасистый П.И., Пасекутов А. Е. Навыкисамообразования – важнейшая цель обучения / П.И. Пидкасистый, А.Е. Пасекутов // Вестник высшей школы. 1987. Вып. 4. – С. 32.

5 Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Пермь, 2000. – С. 50.

6 Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: МПСУ, 2010. – С. 256.

МРНТИ 14. 35. 09

Т.Т. Аяпова¹, А.А. Айдарханова², К.С. Дегтярева³

¹профессор, д.ф.н., при КазНПУ им. Абая,

г. Алматы, Казахстан

²магистр педагогических наук, при КазНПУ им. Абая,

г. Алматы, Казахстан

³магистр педагогических наук, при КазНПУ им. Абая,

г. Алматы, Казахстан

САМЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Аннотация

В статье раскрывается сущность предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) и специфики его использования в преподавании естественных наук. На сегодняшний день многие страны успешно внедряют технологию CLIL на практике и выделяют как плюсы, так и некоторые проблемы в ее реализации в процессе обучения. Используя этот подход в обучении, учащимся предоставляется возможность одновременно изучать предметное содержание определенной дисциплины и иностранный язык, что повышает их мотивацию к обучению. Использование технологии предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании таких дисциплин, как математика, физика, химия и биология, имеет свои трудности, которые можно преодолеть за счет использования стратегий CLIL, разработанных профессором О. Майером. Технология CLIL может быть реализована на различных стадиях обучения от дошкольного до старшего класса.

Ключевые слова: CLIL, коммуникация, межкультурная коммуникация, культура, технология, естественные науки.

Т.Т. Аяпова¹, А.А. Айдарханова², К.С. Дегтярева³

¹профессор, ф.э.д., Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы, Қазақстан

²магистр, Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы, Қазақстан

³магистр, Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы, Қазақстан

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ҒЫЛЫМЫН ЕҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫМЕН ОҚЫТУ ӘДІСІ

Аңдатпа

Мақалада жаратылыстану мамандығына мазмұн мен тілді кіріктіру оқыту (CLIL) бағыты сөз болады. Бүгінгі таңда көптеген елдер бұл бағытты оқу үдерісінде нәтижелі қолданып жүр. Студенттер өз мамандығын ағылшын тілінде оқуға машықтанып тіл мен өз мамандығын меңгеруге үлкен құлшыныс танытуда. Дейтұрғанмен де мазмұн мен тілді кіріктіріп оқудың (CLIL) проблемары жоқ емес. Бұл проблемалармен айналысып жүрген ғалымдардың бірі - профессор О. Meir. Мазмұн мен ағылшын тілін кіріктіріп оқыту мектептен жоғары оқу орындарына дейін қолданыла береді.

Түйін сөздер: CLIL, коммуникация, мәдениетаралық қарым-қатынас, мәдениет, технология, жаратылыстану ғылымдары.

T.T. Ayapova¹, A.A. Aidarkhanova², K.S. Degtyareva³
¹professor, doctor of philological sciences at Abay KazNPU,

Almaty, Kazakhstan

²master of pedagogical sciences at Abay KazNPU,

Almaty, Kazakhstan

³master of pedagogical sciences at Abay KazNPU,

Almaty, Kazakhstan

THE MOST MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING NATURAL SCIENCES

Abstract

The article reveals the essence of the integrated subject-language approach to learning (CLIL) and the specificity of its use in the teaching of non-linguistic sciences. To date, many countries have successfully implemented CLIL in practice, and highlight both the pluses and some problems in its implementation in the learning process. Using this approach in teaching students are given the opportunity to learn discipline and language at the same time, language development is natural, which increases their motivation for learning. The use of CLIL in the teaching of non-linguistic sciences has its difficulties, which can be overcome through the use of CLIL strategies developed by professor O.Meier. CLIL can be implemented at various levels of instruction from preschool to high school.

Key words: CLIL, communication, intercultural communication, culture, technology, natural sciences.

В современном обществе вопросы социализации современных людей в межэтническом и межкультурном пространстве становятся приоритетными, а знание иностранного языка рассматривается как один из инструментов расширения профессиональных умений и навыков. Глобализация сделала мир взаимосвязанным. Мир быстро становится единой системой, где роль языков чрезвычайно важна. В связи с этим в преподавании иностранных языков появляются новые образовательные технологии. Одной из таких технологий является интегрированное обучение на основе языка CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Интегрированное преподавание иностранного языка и других учебных дисциплин (CLIL) – это инновационный подход, который относится к образовательным установкам, в которых язык обучения, отличный от родного языка учащегося, используется в качестве средства обучения.

Термин CLIL был впервые предложен в 1994 году Дэвидом Маршем и Анной Малерс (Финляндия) в качестве методологии преподавания неязыковых предметов на иностранном языке [1]. Этот подход

включает в себя различные формы использования иностранного языка в качестве средства обучения, дает возможность ученикам применять свои новые языковые навыки для практики сейчас, а не ждать подходящего момента в будущем. Таким образом, преподавание английского языка является междисциплинарным и тесно связано с другими предметами из школьной учебной программы.

Использование технологии предметно-интегрированного обучения может быть направлено, по мнению Dalton-Puffer, на достижение таких целей, как развитие навыков межкультурной коммуникации, подготовка к интернационализму, предоставление возможности для изучения содержания с разных точек зрения, доступ к терминологии изучаемого иностранного языка при изучении конкретного объекта, темы или феномена, развитие навыков устного общения, диверсификация методов и форм практической работы в классе; а также повышение мотивации учащихся.

Существует много преимуществ для подхода CLIL: он развивает уверенных учеников и улучшает академические познавательные процессы и навыки общения. CLIL поощряет межкультурное взаимопонимание и ценности сообщества. Кроме того, исследования показывают, что учащиеся становятся более чувствительными к лексике и идеям, представленным на их первом языке, а также на целевом языке, учащиеся достигают уровня владения навыками во всех четырех навыках слушания, говорения, чтения и письма.

Специфика методологии CLIL заключается в том, что знание языка становится инструментом для изучения содержания предмета. В то же время внимание сосредоточено как на содержании текстов, так и на необходимой предметной терминологии. В то же время язык интегрирован в учебную программу, и необходимость погружения в языковую среду для возможности обсуждения предметного материала значительно повышает мотивацию использования языка в контексте изучаемой темы.

Этому способствуют тщательно отобранные учебные материалы не только для изучения конкретного предмета, но и для преподавания языка: лексические и грамматические единицы и структуры, все виды речевой деятельности (чтение, речь, письмо и прослушивание). Типы задач должны быть спроектированы в соответствии с уровнем сложности, с уделением особого внимания предметному содержанию, его пониманию, проверке и последующему обсуждению. На разных этапах работы с текстом внимание сосредоточено на словаре, содержании текста, а затем на конкретном грамматическом материале.

Согласно мнению зарубежных ученых Meyer и Ruiz De Zarobe, когда преподаватели планируют урок с использованием технологии CLIL, они должны уделить внимание основным компонентам данной технологии - содержание, познание, коммуникация и культура [2].

Содержание подразумевает реализацию содержательного компонента не только посредством приобретения знаний и навыков, но и в процессе создания обучаемыми своих собственных знаний, понимания и развития навыков (индивидуальное обучение).

Развитие в процессе обучения творческого подхода, более широкого образа мышления и разнообразных способов обработки знаний связано с познанием (когнитивными способностями). Именно поэтому на занятиях необходимо использовать тексты для аналитического и критического чтения, задания на вычленение главного, сопоставление, догадку, нахождение причинно-следственных связей и т.д.

Изучение иностранного языка происходит через коммуникацию (общение), перестраивая содержание и связанные с ним когнитивные процессы. Поэтому язык должен быть ясным и доступным. Причем, взаимодействие в образовательном контексте имеет первостепенное значение для обучения. На занятиях должны превалировать коммуникативные задания для устного и письменного общения на иностранном языке (интерактивные, групповые задания, работа в парах, все виды творческих и развивающих упражнений, использование языка в различных видах деятельности).

Коммуникация - включает в себя понимание языкового триптиха при планировании уроков CLIL: язык (language of learning) / для (language for learning)/ через обучение (language through learning). Язык обучения – это тот язык, на котором студенты должны будут получить доступ к новым знаниям и посредством которого будут изучать ту или иную дисциплину (специфический для конкретной дисциплины словарь / терминология, фразы и грамматика, связанные с темой). Язык для обучения необходим студентам для работы в учебной среде, язык, необходимый во время уроков для эффективного выполнения запланированных действий: язык для успешной работы в группах (например, фразы для согласования или несогласия), язык для презентаций (например, введение тема, заключение), язык для написания рефератов (например, обычный метаязык). Язык через обучение появляется в процессе работы и ставит своей целью развитие у учащихся навыков для дальнейшего общения, с использованием более сложных грамматических и лексических конструкций. Такой тип языка учащиеся перенимают при групповой работе и выполняя индивидуальные задания.

Культура является ядром предметно-языкового обучения. Роль культуры, понимание ценности своей культуры и уважение культуры других народов, является неотъемлемой частью предметно-языкового обучения. Межкультурное знание является основой CLIL, так как понимание особенностей, схожестей и различий отдельных культур поможет обучаемым эффективнее социализироваться в современном поликультурном пространстве, лучше понять собственную культуру и стимулировать её сохранение и развитие.

Культура, являющаяся одной из обязательных компонентов технологии предметно-интегрированного обучения, согласно мнению Coyle [3], имеет сложную взаимосвязь с изучаемым языком, так как не только знание грамматических основ и лексики иностранного языка может в полной мере обеспечить овладение этим языком как средством межкультурной коммуникации. Для достижения такого уровня, необходимо изучать и культуру изучаемого языка, а что касается технологии CLIL, то тут важно обратить внимание на культуру не только иностранного языка, но и предметного содержания. Изучение таких естественных наук, как химия, физика, математика, биология, следует начинать не только с самого содержания предмета, но и с ознакомления с учеными, внесшими весомый вклад в ту или иную научную область. Это и есть проявление культуры в процессе предметно-языкового интегрированного обучения.

Технология CLIL представляет собой неординарный подход к обучению иностранным языкам детей в казахстанских школах, что позволяет решить многие задачи образовательного процесса. При правильном учете всех факторов, применение методики предметно-языкового интегрирования позволит: значительно повысить мотивацию учащихся к изучению иностранных языков, научить детей осознанно и свободно использовать иностранный язык в повседневном общении; расширять кругозор детей, знание и принятие других культур и ценностей; подготовить учащихся к продолжению образования по выбранной специальности; развивать и совершенствовать лингвистические и коммуникативные компетенции через изучение иностранного языка. Внедрение различных форм коммуникаций с использованием инновационных технологий, расширение творческого и научного потенциала обучаемых обеспечивают становление языковой личности, способной реализовать себя в современном обществе [4].

Человеческий мозг – это удивительно сложное и гибкое устройство, способное создавать искусство, науку и культуру. Нет никаких сомнений в том, что изучение языка и обучение через язык являются параллельными процессами, но внедрение CLIL требует пересмотра традиционных концепций языкового класса и преподавателя. Существует ряд причин, по которым развитие CLIL важно в языковом образовании. Обогащение содержания изучения языка и обучения делает его более интересным и более сложным. Языковое обучение, которое концентрируется только на лингвистическом развитии, не дает одинаковых возможностей для развития прагматической и социолингвистической компетенций; интеллектуальные проблемы, предлагаемые хорошим обучением CLIL, могут усилить когнитивный рост.

Все предметы имеют свой вид грамотности; например, «языки» математики, физики и биологии имеют специфические языковые и дискурсивные особенности [5]. Языковое обучение в школах и университетах должно помочь учащимся приобретать эти предметные грамотности, а развитие учебных навыков является важной частью прогресса в языковых компетенциях.

Существует значительный объем исследований по этим и другим задачам. Социально-культурные эффекты в классе многократно изучались в течение многих десятилетий, но часто критический момент не был явным. Речь идет не только об обучающей среде: это восприятие студентом социокультурной среды, которая влияет на поведение этого ученика. Это требует от нас не просто взглянуть на окружающую среду и интерпретировать ее через наше собственное восприятие, а попросить нас рассмотреть, какие социокультурные знания приносит ученик в наш класс и как это знание используется.

Каждая научная дисциплина приносит широкие культурные предположения, подходы и эпистемологии, которые уникальны и сильно влияют на то, как и преподаватели, и ученики формируют деятельность в научном классе.

К примеру, преподавание математики для группы студентов с одинаковыми математическими способностями, одинаковыми стилями обучения и те же культурные предпосылки, вероятно, были бы легкими. Однако это не реальность класса. Студенты одного класса имеют различные живые переживания, культурные традиции и стили обучения [6]. Культурные реалии каждой школьной юрисдикции характеризуют потребности своих учеников, которые, в свою очередь, определяют учебную программу, чтобы удовлетворить потребности культурной реальности внутри нее. Эти культурные различия должны приниматься во внимание, так как обучение, в любом предмете, должно занимать важное место.

Культуру можно определить как убеждения, ценности, отношения, обычаи, традиции, социальные отношения, взгляды, искусство и литературу, которые определяют этническую группу людей. У многих

преподавателей таких предметов, как математика, химия, физика и биология, создается впечатление, что математика является некультурным предметом. Так оно и есть, ведь математика не является культурологической дисциплиной. Но можно сказать, что все культуры богаты артефактами, которые демонстрируют математические концепции. Например, Эглаш изучал математику в дизайнах традиционного бисероплетения и качества корзин в местных культурах. Massarwe, Verner & Bshouty [7] завершили проект, который привлек внимание к взаимосвязи между геометрией и культурой при построении геометрических украшений. Так или иначе, математика является неотъемлемым компонентом всех культурных контекстов, а значение всех культурных контекстов зависит от толкования индивида внутри этой культуры. Чтобы воспользоваться этими богатыми культурными переживаниями, студенты должны быть ознакомлены с разнообразным опытом и культурными ресурсами. Школы могли бы помочь учащимся узнать о своей культуре, а также культуре других людей, что склонны к действиям, которые демонстрируют взаимосвязь между культурой и математикой.

Gajardo & Dasen настаивают на необходимости учитывать социальные и культурные контексты, с которыми студенты ежедневно развиваются в преподавании математики. Каждый человек несет математический багаж, относящийся к компетенциям, приобретенным в школе, а также математические компетенции, полученные через культурные традиции, присущие каждому ученику. Согласно Национальному совету учителей математики, студенты должны быть ознакомлены с разнообразным опытом, связанным с культурной, исторической и научной эволюцией математики.

Civil [8] подчеркивает необходимость создания математического опыта, связанного с культурным опытом студентов, поскольку этот опыт часто богат математическими понятиями. Подобным примером является одеяло. Одеяло имеет историческую и художественную ценность, и его создание является математическим по своей природе.

По словам Raznokas [9] «не только стеганые одеяла помогают преподавать многокультурную историю, грамотность и искусство, но и квилтинг также обеспечивает идеальный и приятный инструмент для обучения математическим концепциям». Одеяло также может рассказать историю. Детали одеяла, мотивы, цвета и состав часто изображают исторические события. Создание одеяла – эта деятельность практикуется во многих культурах и передается из поколения в поколение. Каждое одеяло распознается по его конкретному рисунку, который несет определенное имя. Учитель может обратиться к математическим аспектам одеяла, чтобы рассмотреть несколько математических понятий. Используя такую модель, преподаватель может преподавать различные математические концепции, такие как: площадь, периметр, фракции, оценка, формы, измерение, пропорции, симметрии и преобразования (переводы, отражение, вращение).

Удовлетворение степени культурного многообразия студентов является обязанностью учителя, на самом деле, знание учеников и создание климата, способствующего общению между учениками, являются двумя важными элементами управления многонациональностью в классе. Учитель не только должен знать об этническом или региональном происхождении учащихся и культурной среде, к которой они принадлежат, он также должен стремиться узнать стили обучения студентов. Поскольку учитель отвечает за организацию пристрастных занятий и учебных материалов, и он должен учитывать этнические и культурные особенности учащихся при планировании этих мероприятий.

Согласно Ladson-Billings «интеграция контента относится к тому, как учителя включают и вносят в работу данные и примеры из различных культурных групп». Для этого мы должны учитывать интересы студентов и использовать знакомые ситуации, связанные с их опытом при планировании педагогической деятельности. Это будет мотивировать и позволить учащимся участвовать в мероприятиях, которые побуждают их понимать культурные традиции других. Вместо того, чтобы полагаться на запомненные алгоритмы, студенты имеют возможность изучать математику в значимом и соответствующем контексте.

Скотт [6] указывает, что «поведение учителя - это сложное сочетание знаний, стратегий, взглядов, убеждений и ценностей, используемых учителями» для передачи знаний. Ответственность учителя заключается в понимании культурного разнообразия в его классе. Именно эти знания создают благоприятную связь между учителем, учеником и обучением. Очень важно, чтобы школы создавали условия, благоприятные для культурного обмена. Бытовые ситуации могут быть связаны с социальной деятельностью студентов с друзьями и семьей.

Gay указывает, что «если преподавание должно быть адекватным для разных студентов, это также должно быть культурно разнообразным». Это означает, что математическая учебная деятельность должна способствовать культурной целостности студентов, одновременно обеспечивая академический успех.

Дилемма заключается в том, как важно учитывать культурную практику учащихся и математику в значительной и мотивирующей манере.

Таким образом, разработчики учебных планов и преподаватели должны использовать культурное разнообразие учащихся для того, чтобы улучшить изучение предмета посредством социальных и культурных мероприятий. Студенты должны активно участвовать в классе, например, математики, путем обмена культурным опытом, из которого учитель может создавать математические действия, которые соответствуют конкретным математическим понятиям. Очевидно, что разные культуры имеют разные традиции и разные истории и что обсуждение математики через объектив собственной культуры может заставить думать не только о собственной культуре, но и о других. Поэтому знание разнообразия культур и языков в школах должен быть важным элементом каждой программы подготовки учителей. Педагоги должны понимать свою культуру и как культурные пристрастия могут влиять на стили обучения, которые, в свою очередь, влияют на успеваемость учащихся. Затем это осознание должно воплощаться в действие.

Список использованной литературы:

1. Marsh D., (1994), *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, “Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne”, Paris.

2. Ruiz de Zarobe, Y., & Jimenez Catalan, R. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual matters.

3. Coyle D., P. Hood and D. Marsh (2010) *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

4. Маурапова А. С. Использование методики CLIL на уроках со вторым языком обучения // Молодой ученый. – 2017. – №18.1. – С. 48-51. – URL <https://moluch.ru/archive/152/43289/> (дата обращения: 16.09.2018).

5. Жигерова А.С. Каковы особенности использования CLIL технологии в Казахстане? // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. ЛII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(51). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12\(51\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12(51).pdf) (дата обращения: 16.09.2018).

6. Scott, F. (2001). *Teaching in a Multicultural setting: a canadian perspective*. Toronto, Ontario : Pearson Education Canada Inc.

7. Massarwe K., Verner I. & Bshouty, D. (2012). *Ethnomathematics and multicultural education: analysis and construction of geometric ornaments*. *Journal of Mathematics and Culture*, 6(1), 344-360.

8. Civil M. (2002). *Culture and mathematics: A community approach*. *Journal of International Studies*, 23(2), 133-148.

9. Paznokas L. (2003). *Teaching mathematics though cultural quilting*. *Teaching Children Mathematics*, 9(5), 250-256.

УДК 58.02

МРНТИ 34. 29 .35

С.Е. Джарылжапова¹, Д.К. Айдарбаева²

¹БД011300–Биология 2-курс, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің
Жаратылыстану және география институты,

Алматы қ., Қазақстан

²б.э.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Жаратылыстану және география институты,
Алматы қ., Қазақстан

БИОЛОГИЯДАН БІЛІМ АЛУШЫЛАРҒА ЭТНОБОТАНИКАНЫ ОҚЫТУ НЕГІЗІНДЕ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бүгінгі таңда қазақ халқының рухын асқақтатын, ержүрек, бәсекеге қабілетті азаматтарды тәрбиелеу, қайта рухани жаңғыру өзекті, кезек күттірмес мәселе болып отыр. Осы мақсатта білім берушілердің әрбір іс-әрекетінде ұлттық құндылықтарымыздың элементтері көрініс тауып, қолданысқа енуі шартты және осы мақсатқа жетуде этноботаниканы оқытудың маңызы зор.

Мақалада жабайы дәрілік инсектицидті өсетін адыраспан өсімдігіне түрлі зерттеу қорларынан мәліметтер алынып, жан-жақты сипаттама берілген. Оның тұрмыста, шаруашылықта және медицинадағы қолданыс аясы анықталған. Сонымен қатар, биологиядан білім алушыларға ұлттық құндылықты қалыптастыруда ерекше маңызға ие болатын жас этноботаника ғылымы қарастырылған. Оның елімізде және шет елдегі пайда болуы мен дамуы тарихы, басқа ғылымдармен байланысы көрсетілген.

Түйін сөздер: адыраспан, дәрілік препарат, жабайы өсімдік, инсектицидті өсімдік, халық емшілігі, аластау, этноботаника, ұлттық құндылықтар.

Джарылқапова С.Е.¹, Айдарбаева Д.К.²

¹6D011300–Биология 2-курс, Институт естествознания и географии, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Қазақстан

²Д.б.н., профессор, Институт естествознания и географии, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Қазақстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭТНОБОТАНИКИ У СТУДЕНТОВ БИОЛОГОВ

Аннотация

Возвышение духа казахского народа, воспитание отважных, конкурентоспособных граждан, реконструкция духовного возрождения является актуальным и неотложным вопросом сегодняшнего времени. С этой целью в каждом действии преподавателей должны отражаться и вступить в действие элементы национальных ценностей, при достижении этой цели обучения этноботаники имеет важную роль.

В статье дается подробное описание дикорастущего, лекарственного, инсектицидного растения могильника обыкновенного (*Peganum harmala*). Выявлена область его применения в быту, в хозяйстве и в медицинской сфере. Кроме того, рассматривается молодая наука этноботаника, которая имеет важную роль в формировании национальных ценностей у обучающихся по биологии и ее история возникновения и развития в нашей стране и за рубежом, а также показана связь этноботаники с другими науками.

Ключевые слова: гармала, лекарственный препарат, дикорастущее растения, инсектицидное растения, народная медицина, окуривание этноботаника, национальные ценности.

Jarylkapova S.E.¹, Aidarbaeva D.K.²

¹6D011300-Biology 2-course, Institute of Natural Sciences and Geography, KazNPU after Abay, Almaty, Kazakhstan

² doctor of Biological Sciences, Professor, Institute of Natural Sciences and Geography, KazNPU after Abay, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF NATIONAL VALUES OF THE STUDENTS OF BIOLOGY AT THE LESSONS OF ETHNOBOTANY

Abstract

The elevation of the spirit of the Kazakh people, the education of brave, competitive citizens, the reconstruction of spiritual revival is an actual and urgent issue of today. For this purpose, in each activity of the teachers, elements of national values must be reflected and acted, with the achievement of this goal of teaching ethnobotanics has an important role.

The article gives a detailed description of the wild, medicinal, insecticide plant of the burial ground (*Peganum harmala*). The field of its application in a life, in an economy and in medical sphere is revealed. In addition, the young ethnobotanics is considered, which has an important role in the formation of national values among students in biology and its history of origin and development in our country and abroad, and also shows the relationship of ethnobotany with other sciences.

Key words: harmal, medicinal product, wild plant, insecticidal plant, folk medicine, fumigation of ethnobotany, national values.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың бастамасымен «100 нақты қадам» Ұлт жоспарын іске асыру аясында ЭЫДҰ елдерінің стандарттары негізінде адам капиталының сапасын көтеруге бағытталған білім беру саласындағы 5 қадам жоспарланған. Жоспардың 89-қадамында: «Нұрлы Болашақ» ұлттық жобасын әзірлеу және жүзеге асыру. Мектептік білім берудің қолданыстағы оқу бағдарламаларына «Мәңгілік Ел» құндылықтарын енгізу [1]

Көшпелі қазақ халқы бағзы заманнан бері өзінің өмір сүру салтына орай табиғатпен етене байланыста болды. Дархан ата-бабамыз өзін қоршаған ортамен үйлесімде болуының, оны танып, зерттеп, керегіне жарату нәтижесінде бізге үлкен ғылыми маңызы мол мұра қалдырды.

Бүгінгі таңда, дертке шалдыққандар химиялық жолмен алынған дәрілік препараттарға қарағанда табиғи дәрілік шөптерден жасалған тұнбамен, шырынымен емделгенді жөн көреді және мұны үй жағдайында кеңінен қолдануға әбден болады, тек дәрілік шөптің түр-түсін анықтай алсаңыз болғаны. Ал мұндай білімді, сіз орта білім беруші мекемелерден, биология пәнінен қолданбалы курс есебінде жүргізуге болатын, ал жоғары оқу орындарында жүргізілетін жаңа әрі жас сала – этноботаника пәнінен ала аласыз. Сонымен қатар, этноботаника пәні бойынша биологиядан білім алушылардың бойына, әдет-ғұрпымызда, тілімізде, дінімізде өмір сүруші пайдалы өсімдіктермен таныстыру нәтижесінде, бүгінде елбасымыз алға қойып отырған, қауіпті жағдайдағы ұлттық құндылықтарымыз, ұлттық сана мен ұлттық кодымызды қайта жаңғыртып қалыптастыруымызға болады.

Мысалы, көп жылдық жабайы өсетін инсектицидті – адыраспан (*Peganum harmala*). Қазақстанда адыраспанның бір ғана түрі – ақ адыраспан өседі. Сабағы бұтақшалы болып келетін бұл өсімдіктің тамыр дінгегі 2-3 метрге дейін, жасыл түсті сабағының ұзындығы 30-80 сантиметрге жетеді. Жапырақтары тілімделген, кезектесіп орналасқан, қысқа сырғалы терең 3-5 бөлікке бөлінген. Ақ және сары түсті гүлдері болады. Олар ірі жалғыз, не үш кіші гүлдерден құралады. Үш жеміс қалтасынан тұрады және жемісі қоңыр түсті, құрғақ [2].



Адыраспанның қарапайым халық арасында ерекше емдік қасиеті бар екені белгілі және оны түрлі тылсым күштерге қарсы аластауға қолданады. Шын мәнісінде оның нақты қандай дерттерге шипа екенін, шикізат ретінде қай кезде жинау, сақтау, қай мүшесін қандай жағдайда және қалай пайдалануын бірі білсе бірі біле бермейді.

Атам қазақ өзі аса киелі деп білген бұл өсімдікті өсіп тұрған жерінен жұлып аларда да оның әдеп-ибаасын қатаң сақтаған. Біріншіден, оны қауызы толып, тұқымы толық піскен кезде ғана жұлған. Екіншіден, ер адамның ғана жұлуына рұқсат етілген. Үшіншіден, сол жұлатын адамның жаны ғана емес, үсті-басы таза, дәреті бар екеніне мән берілген. Төртіншіден, жұлушы кісі міндетті түрде Аллаһқа құлшылық етіп, «Бисмиллаһи-ир-рахман-ир-рахим! Мен келдім әр нәрсеге, адыраспан, Атыңды қойған екен Әзіреті Оспан. Бисмиллаһи-ир-рахман-ир-рахим!» - деп барып, өсімдіктің сағағына қолын тигізген [3]. Діни аңыздарда адыраспанға кие берген Әзіреті Мұхамбет пайғамбар (с.ғ.с) делінеді, себебі ол жорықта Әзіреті Оспанның әскерімен жеңіспен оралуына себепші болыпты. Осыған орай ел ішінде: Ассалаумағалейкум, адыраспан, Атыңды қойған екен Әзіреті Оспан. Пайғамбар дұғасынан нәр алған соң, Өзіңе келіп тұрмын жол алыстан, - деген сөз қалыпты [4].

Өсімдік қасиетті деп есептелгендіктен, үйге ырыс-береке, бақ әкеледі, бәле-жаладан сақтайды деп үйдің ішіндегі көрнекілеу жерге – кереге басына іліп қояды. Жаңа үйге кірерде, босағаға жын-шайтан мүлдем жоламасын деп, сонымен қатар, бұл өсімдікті иесіз үйді иесі жоқ кезде жайлап алған беймәлім жын-шайтандардан тазарту үшін адыраспанның бір бұтағын отқа салып тұтатып, аластайтын болған [5].



Тұрмыста аяғы ауыр жас келіні бар үйде адыраспан, арша секілді емдік қасиеті бар өсімдіктерді түгіндетіп қойған, өйткені іштегі баланың тыныс мүшелерінің сезімтал болуына әсер етеді [6].

Сондай-ақ, ауыл әйелдері бірігіп текемет басқанда, әзірленіп жатқан текемет, киіздің қасына көз тимесін деп адыраспан және қызыл түсті мата төсейді. Өйткені, ондайда текеметке немесе киізге көз тисе,

салынған өрнектер қиғаш немесе қисық түседі-мыс. «Адыраспан, адыраспан шыққан жерді, сірә, баспан» деп келетін магиялық формула-тіркес адыраспанның дәстүрлі түсінікке сәйкес айырықша қасиетіне байланысты қалыптасса керек [7].

Ауыл шаруашылығындағы зиянкестермен күресте де адыраспан ерітіндісінің орны ерекше. Бұған қоса, ертеден бояғыш зат ретінде кәдеге асады. Оның тұқымынан, негізінен, жүннен тоқылған бұйымдарды бояйтын бояу алынады. Мәселен, ши тоқымасында әлі күнге дейін адыраспаннан жасалған бояуды пайдаланады. Түркияда ерте кезеңдерден-ақ адыраспаннан қызыл бояу алып, онымен өздерінің ұлттық бас киімдері – фесканы бояған. Тұқымда 14-16 % май бар, оны сабын қайнатуда және лак бояуын дайындауға пайдаланады [8].

Бір ғажабы, адыраспан шілде айында гүлдегенде, оның хош иісі төңіректі алып кетеді және ол өсіп тұрған маңайға шыбын-шіркей жоламайды. Оған тек «ханның қызы» сияқты қасиетті қоңыздар ғана қонады екен [9].

Сондай-ақ емшілікте адамның буынын сырқыраудан, аяқ-қолын қақсаудан емдеу үшін адыраспанды қайнатып, сол сумен ауырған мүшені үш мәрте булайды. Жел-құздан қозған буын ауруын емдеу үшін адыраспанның жас сабағын қиып алып, жаншып буынға тарту керек. Суықтан болған ауруға, терісі бөрткен кезде адамды адыраспан суына шомылдырған. Құяқымен ауырған адам адыраспанның сабақ, жапырақтарын қайнатып, күніне ұдайы екі жеті қатарынан ішуі керек. Тіс қақсап ауырғанда, адыраспанның шөбімен ыстағаннан кейін басылады. Ұмытшақтық меңдетсе адыраспанды сабағы мен жапырағын бірге қайнатып ішеді. Көшпелілер кесіртке тәрізді жәндіктер жараланғанда олардың адыраспанға аунап жазылатынын байқаған.

Медицинада адыраспан дәрілік препаратын қабыну ауруын басу, зәр айдау, тер шығару, ішек құрттарын өлтіру мақсатында, орталық жүйке жүйесін қоздыру үшін қолданады. Ішкі мүшелерге суық тигенде, малярия, лихорадка, мерез ауруларына тұнба ретінде пайдаланады, ал шөптің ваннасы буын және қышыма мен тері ауруларына қолданылады. Мал дәрігерлері шөптің тұнбасымен ірі қара малдардың, жылқы, ешкі қотырын, экземаларын, әсіресе ботаның қотырын емдеген. Қойдың қотырын емдеуге сирек қолданылады. Адыраспан шөбінің қайнатпасын невростенияда, қояншық ауруларына қарсы ішкізеді, ал қызыл иек ауырғанда ауызды шаяды. Ауғанстанда адыраспан түтінімен сал ауруларын емдейді. Жапырағынан ісікке таңатын булама жасайды, тұқымының қайнатпасымен демікпені емдейді. Үндістанда оны ішек құртқа қарсы инсекцидтік құрал ретінде және түсік жасау үшін қолданады. Кавказда адыраспанның жаңадан жасалған шырынымен іш ауруының алғашқы кезеңін емдейді. Көздің көру қабілеті әлсірегенде адыраспанды балмен, шараппен, фенхель шырынымен және тауық өтімен араластырып ем ретінде қолдануға болады. Тұқымынан «дезоксипеганин гидрохлорид» деген препарат алынады. Аталмыш препаратпен мононеврит, неврит, полиневрит, және миастенид ауруларын емдейді. Шикізатты салмағы 20 килограмнан аспайтын қапқа салып сақтайды. Сақтау мерзімі 2 жыл [10].

Емдік қасиетімен қатар, адыраспан өте улы өсімдік. Қазақ халқы қасқырды өлтіру үшін етіне адыраспанды қосып берген, ал моңғолдар болса басты жауларын астыртын өлтіру мақсатында аяқ киімдеріне адыраспаннан ұлтарақ жасап кидірткен, бірнеше күннен соң табаннан кірген у бүкіл денесіне тараған. Сонымен қатар, тарихшыларымыз Сырым батырдың да өліміне себепші адыраспаннан жасалған у деген де мәлімет береді.

Тарихшы ғалымдардың тұжырымын ботаник ғалымдарымыз да растап отыр. Адыраспанды жинап, кептіру және қаптау барысында арнайы қолғаптар мен респираторлар немесе дәкі таңғыштарды қолданбаса, айтарлықтай дәрежеде улану мен тыныс жолдарының зақымдану қаупі бар.

Міне, біз сізге адыраспан туралы сан қырлы ақпарат ұсындық. Салт-дәстүрімізде, халықтық емдеу мен медицинада, тұрмыстық-ауыл шаруашылығында адыраспанның рөлін анықтадық. Дәл осындай зерттеулерді аршаға және тағы басқа өсімдіктерге жүргізуге болады.

Қазақ халқының өсімдіктер әлемімен етене тығыз байланысын «Ағаш ексең күнәң жеңілдейді», «Көк шөпті жүлма», «Ағаш тамырымен мықты, Адам дос-жорасымен мықты», «Мал бітпес деп елден түңілме, Шөп бітпес деп жерден түңілме», «Ағайынға қарап бала өсер, Қарағайға қарап тал өсер», «Өсер жастың алдын кеспе, Өсер ағаштың басын кеспе» және тағы басқа тәрбиелік мәні зор тиым сөздер мен мақал-мәтелдерден, Әйтеке бидің: «Тамыры суда болса да, Уақытысы жеткенде, Қурамайтын құрақ жоқ», Шал ақынның: «Саясы жоқ бәйтерек, Сазға біткен талмен тең» секілді нақыл сөздерінен көруімізге болады. Сондай-ақ, салт-дәстүрімізде «Жеусен беру салты», «Ағашқа ақтық байлау» ғұрыптары бар.

Бұдан байқайтынымыз, пайдалы, жабайы өсетін, дәрілік өсімдіктер бізге біршама жағдайда қызмет етеді: діни-ритуалдық, салт-дәстүрімізде, тілімізде, емдік, шаруашылық. Ал бұл өз кезегінде, этноботаника саласының негізгі міндеттері. Этноботаника – ботаника, география, экология, экономика, лингвистика,

тарих және тағы басқа ғылымдармен өте тығыз байланыста. Ендеше, жаңартылған білім бағдарламасына сәйкес, яғни пән аралық байланыстарды жүзеге асыру мақсатында және ел басымыздың «болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты жолдауына сәйкес нәтижелілікке қол жеткізуде, жаңа ғылым саласы – этноботаниканың алатын орны ерекше. Жаңа ғылым саласына толығырақ тоқтала кететін болсақ...

Этнобиологияның бір саласы болып табылатын, «этноботаника» ғылымы адамдардың өсімдіктер әлемімен өзара байланысын зерттейді. Оның негізгі көздейтін мақсаты өсімдіктердің қолданылуы мен адамның әлеуметтік өміріндегі өсімдіктер рөлін анықтау. Мысалы, тағамдық, дәрілік, алдын ала болжам жасауда, косметика саласында, киімдерді бояу, құрылыста, аспап ретінде, ақша, киім, салт-жоралғыларда және т.б. қолданылуы. Бұл терминді ең алғаш рет 1985 жылы американдық ботаник Д.У. Харшберг енгізді және оның зерттеу пәні «ертедегі жергілікті халықтың дәрілік мақсатта қолданылатын өсімдіктері» болып табылды. Дегенмен, оның тарихы тереңде. Бағзы заманнан бері халықтардың өзіндік шөппен емдейтін жүйесі болған. Көпшілік дәрілік өсімдіктер азық іздеу мақсатында анықталып қолданысқа енген. Түрлі шөптермен қоректене отырып біздің ертедегі ата-бабаларымыз тек дәмді, жеуге жарамды тағамдық шөптерді ғана емес, сонымен қатар түрлі дерттерге шипа болатын шөптерді де жинаған. Жинақталған тәжірибе алғашында ауызекі тілмен жаттанды түрде ұрпақтан ұрпаққа берілсе, кейінірек жазу пайда болған соң бұл білімдердің сенімді сабақтастығы үшін жазылып алып отырды [11; 12].

Этноботаника – бұл ботаника ғылымынан да көлемдірек, өйткені бұл ғылымның құрамында археология, биохимия, фармакология, тарих, социология, мифология және т.б. ғылымдар да бар. Этноботаника әсіресе медицина мен фармакологияда қолдануға болатын жаңа өсімдіктер туралы ақпарат беруші көз ретінде аса маңызды. Соңғы жылдары көпшілік ғалымдар ертедегі жазбалар мен фольклорды пайдалана отырып, пайдалы қасиеттерге ие, ұмыт болған шөптерді зерттеуге ерекше көңіл бөлуде.

Халық медицинасы бүгінде табиғи жолмен емделу аймағында дәстүрлі классикалық медицинаның негізі болып отыр. Қазіргі таңда этноботаникалық зерттеулер бүкіл әлем бойынша жүргізілуде.

Үндістанда, Раджастанда (Кода қ.), жүргізілген этноботаникалық зерттеулер нәтижесінде, қала маңындағы батпақты жердегі өсімдіктердің дәрілік маңыздылығы өте жоғары екендігі анықталған, басым көпшілігі *Euphorbiaceae*, *Acanthaceae*, *Asterceae* және т.б. болған.

Норвегияда халық медицинасында сүтті ұйытуды жылдамдататын зат ретінде танымал *Pinguicula vulgaris*-қа этноботаникалық зерттеулер жүргізілуде. Бұл өсімдіктің жергілікті атамасы «Tettegras», «мәйекті» немесе «қоюлатушы шөп» деген мағына береді. Жергілікті халық оны іріңді жараларды емдеуге, теміреткіде және жануарлардың кейбір ауруларын емдеуде пайдаланады.

Италиядағы Сардиния аралында этноботаникалық зерттеулер нәтижесінің мәліметі бойынша жеңіл патологияларды өз бетінше емдеуге болатын дәрілік өсімдіктер анықталған. Аралдың орталық аймағында 32 тұқымдас және 52 туысты біріктіретін 53 түр, ал жағалауларында 23 тұқымдас және 40 түрдің қолданыста екені көрсетілген [13].

Жоғарыда келтірілгендей, этноботаниканың зерттеу нысаны халықтың тіліндегі, дініндегі, мәдениетіндегі, яғни өміріндегі өсімдіктердің рөлі, ал біздің ұлттық құндылықтарымызға да сол ұлтымыздың мәдениеті, әдебиеті, өнері, музыкасы, спорты, салт-дәстүрі жатады. Қазіргі жас ұрпақты ұлттық құндылықтарға баули тәрбиелеу, олардың бойынан ұмтылысты ояту ертеңгі өнегелі бетке ұстар ел азаматтардың мемлекетіміздің мүддесін биік ұстаудың кепілі.

Жаңартылған білім бағдарламасы мазмұнына сәйкес білім алушы дәйекті алынған білімді өмірлік жағдаяттарда қолдануға дағдылы болуы шарт. Яғни, білім алушылар академиялық білімдерін өз бетімен алууды, талдауды және оларды тиімді пайдалана білуді көздеуі тиіс. Осы орайда этноботаника пәнінің маңызы ерекше. Этноботаниканы оқыту негізінде білім алушының танымдық қабілеттілігі, ойлау, сөйлеу қабілеттіліктері артады, ақпараттық, коммуникативтік, зерттеушілік және т.б. күзінеттіліктері қалыптасады. Төл тілімізде шебер дәл берілген өсімдіктер атауларын меңгере отырып білім алушылардың тілімізге деген құрметі арта түсері сөзсіз. Тіліміздің өркендеуі – ұлттық мүддеміз.

Түрлі көркем шығарма, жыр-дастан, накыл сөз, мақал-мәтелдерде көрініс табатын өсімдіктерді зерттеу барысында ұмыт болған салт-дәстүр, әдет-ғұрып жоралғыларымызға қанық боламыз. Жергілікті жердің жабайы пайдалы өсімдіктерін анықтай отырып сол жердің шежіресін біліп аламыз.

Сонымен, этноботаниканың ұлтжанды ұрпақ тәрбиелеуде, дәстүрлі медицина мен ботаникадан, лингвистикадан құнды білім алуға берері мол екеніне көзімізді жеткіземіз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. http://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy

2. Айдарбаева Д.Қ. Қазақстанның пайдалы өсімдіктері. – Қарағанды: ЖК «АҚНҰР» баспасы, 2014. – 290 б.
3. Әлижан Тауұлы «Қазақ салт-дәстүрлері.» - Алматы: Балауса баспасы, 2017 ж. – 384 б.
4. Бопайұлы Б., Керімбай С., Төлген М., Нөби Ә., Тасболат А. «Салт-дәстүр сөйлейді: Отбасы хрестоматиясы». – Алматы: Орхон баспа үйі, 2014 ж. – 208 б.
5. Долонова Г.М., Омурова К.О., Содомбеков И.С. Отражение в произведениях кыргызского устного творчества сведений о полезных растениях, используемых народом // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Пенза: Академия Естествознания, 2016. 6-4. – С. 706-709.
6. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. – Алматы: DPS, 2011.
7. Мұсабекова Г.Т., Омарбек Қ. Болашақ мұғалімдерді ұлттық салт-дәстүрлер негізінде тәрбиелеу жолдары // Педагогика және психология 3(28) 2016., 138-142б.
8. Пайдалы өсімдіктерді мал дәрігерлігінде қолдану. – Алматы: Қайнар, 1988. – 242 б.
9. <https://massaget.kz/blogs/17509/>
10. <http://kerekinfo.kz/blog/halykemi/1455>
11. Этноботаника: растения в языке и культуре / Отв. ред. В.Б. Колосова, А.Б. Инполитова. – СПб.: Изд-во Наука, 2010. 386 с. (ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН / Отв. редактор Н.Н.Казанский. Т.VI. Ч. 1).
12. Айдарбаева Д.Қ. Растительные ресурсы Казахстана и их рациональное использование: учебное пособие. – Қарағанды: ИП «Издательство АҚНҰР», 2014. – 194 с.
13. Bradley C. Bennett *Ethnobotany Education, Opportunities, and Needs in the U.S. Ethnobotany Research & Applications* 3:113-121 (2005).

МРНТИ 14.35.01

Н.А. Кударова¹, М.Е. Нурғалиева², Е.Жуматаева³

¹6D010300-Педагогика және психология мамандығының 1 курс докторанты,
С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар қ., Қазақстан, nazgul.kudarova@mail.ru

²6D010300-Педагогика және психология мамандығының 2 курс докторанты,
С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар қ., Қазақстан, murshida80@mail.ru

³п.э.д., профессор, С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар қ., Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДІҢ БОЙЫНДА КӨШБАСШЫЛЫҚ ЖӘНЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ӘЛЕУЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі таңдағы студенттердің алдарында күнделікті өсіп келетін талаптар жайлы жазылған. Бүгінгі күні жоғары оқу орнында студенттерге тек кәсіби білім беріп қана қоймай, сонымен қатар психологиялық және жеке тұлғалық қасиеттерін дамыту қажеттілігі туындап отыр. Білім берумен қатар студенттердің бойларында көшбасшылық, интеллектуалды әлеуеттерін қалыптастыру қажет екені барлығымызға мәлім деуге болады. Бүгінгі жас көшбасшы – ертеңгі білікті маман. Әрбір мемлекет өзінің болашағын өсіп келе жатқан ұрпағымен байланыстыратыны сөзсіз.

Қазіргі таңда еліміздегі жоғары оқу орындарының басты ерекшеліктерінің бірі – білім беру кеңістігінде бәсекеге қабілетті маман дамыту болып отыр. Себебі жан-жақты, біліктілігі жоғары, интеллектуалдық, көшбасшылық қабілеті жоғары маманның алдында үлкен мүмкіндіктер туындайды. Қазіргі таңда көптеген мамандықтардың өзектілігі мен сұранысы төмендеп келеді, себебі көптеген бағыттар бойынша мамандарды даярлау артықшылығына байланысты туындап отыр деуге болады. Жоғары оқу орны тәмамдаған кез-келген маман, қоғамның сұраныстарына сай және түрлі қиыншылықтарды бірден мойылмай жеңе алатын болашақ мамандарды даярлау қажет.

Түйін сөздер: білім алушылар, көшбасшылық, әлеует, интеллектуалдық әлеует, әлеуетті дамыту және басқару

Н.А. Кударова¹, М.Е. Нурғалиева², Е.Жұматаева³

¹докторант 1 курса по специальности 6D010300-Педагогика и психология,
Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова,
г. Павлодар, Казахстан, nazgul.kudarova@mail.ru

²докторант 2 курса по специальности 6D010300-Педагогика и психология,
Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова,
г. Павлодар, Казахстан, murshida80@mail.ru

³д.п.н., профессор, Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова,
г. Павлодар, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ

Аннотация

Статья освещает все возрастающие требования к студентам. Необходимо, чтобы высшие учебные заведения не только обеспечивали профессиональное образование, но и развивали психологические и личностные качества. Наряду с образованием у студентов нужно сформировать лидерские качества, а также развить интеллектуальный потенциал. Сегодня лидер – завтра квалифицированный специалист. Будущее нашего государства – в руках молодежи. Молодежь во многом определяет не только настоящее, но и будущее государства. Молодежь – сила нашей страны, стратегический и кадровый ресурс.

Одной из основных особенностей вузов страны является развитие конкурентоспособного специалиста в области образования. Которые имеют большие возможности для высокопрофессионального, высококвалифицированного роста. Актуальность и спрос многих профессий уменьшается, это связано с преимуществами подготовки специалистов во многих областях. Выпускник высшего учебного заведения, должен быть готовым к требованиям работодателя к преодолению жизненных трудностей, которые могут возникнуть при трудоустройстве на работу.

Ключевые слова: обучающиеся, лидерство, потенциал, интеллектуальный потенциал, развитие и управление потенциалом.

N.A. Kudarova¹, M.E. Nurgaliyeva², Y.Zhumatayeva³

¹1-doctoral course by specialty 6D010300 - Pedagogy and Psychology
S.Toraighyrov Pavlodar State University
Pavlodar, Kazakhstan, nazgul.kudarova@mail.ru

²2-doctoral course by specialty 6D010300 - Pedagogy and Psychology
S.Toraighyrov Pavlodar State University
Pavlodar, Kazakhstan, murshida80@mail.ru

³Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, S.Toraighyrov Pavlodar State University
Pavlodar, Kazakhstan

FORMING LEADERSHIP AND INTELLECTUAL POTENTIAL FOR STUDENTS

Abstract

This article highlights the growing demands of today's students. At present, it is necessary that higher educational institutions not only provide vocational education, but also develop psychological and personal qualities. Along with education, students need to build leadership skills, as well as develop intellectual potential. Today the leader is a qualified specialist tomorrow. The future of our state lies in the hands of the youth. Young people largely determine not only the present, but also the future of the state. Youth is the strength of our country, a strategic and human resource.

Currently, one of the main features of the country's universities is the development of a competitive specialist in the field of education. There are great opportunities for a highly professional, highly skilled, intelligent and experienced person. At present, the relevance and demand of many professions is diminishing, since this is due to the advantages of training specialists in many fields.

Key words: learners, leadership, potential, intellectual potential, development and capacity management.

«Қазақстанның интеллектуалды элитасын тәрбиелеудің іргетасы болып табылатын жаңа міндеттер, ұлттық интеллекттің ядросын құруымыз қажет».

Н.Ә. Назарбаев

Көшбасшылық әлеует – бұл жүйелі, интегративті тұлғалық құрылым, ол интеллектуалды, мотивациялық, эмоционалды-еріктік, кәсіби – құндылықты сапалар жиынтығын көрсетеді.

Студенттердің көшбасшылық әлеуеті, көшбасшы болу қажеттілігі туындаған кезде қалыптасады, олар тұлғаның құндылықты – бағдарларына негізделеді. Сәйкесінше, психологиялық білім мазмұны осыған бағытталуы керек. Тек интеллектуалды емес, және де қоғамдық іс-әрекетте жетістікке жету ұстанымы көшбасшылық қызметтерді орындау мотивациясын тудырады. Беделге ие болу, жауапты шешімдер қабылдау құқығын әріптестерінің қабылдауы – бұл өмірдегі маңызды жетістік, ол өзіндік бағасын көтеріп және дербес абырой қалыптастырады.

Сонымен қатар студенттердің бойларында белсенді азаматтық ұстанымдарын, әлеуметтік жауапкершіліктерін, отансүйгіштік сезімдерін, жоғары адамгершілік және көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру қажет.

Әлеует категориясы жалпы ғылыми ұғымдар қатарына кіреді, олардың әдіснамалық негізі педагогика үшін аса маңызды. Әлеуметтік педагогикалық қызметі тұлғаның шығармашылық іс-әрекеті бағытында іске асады, ол өзіндік өмірдің шығармашылық қайта құруына жауап береді. «Көшбасшылық әлеует» термині «шығармашылық тұлға», «тұлға креативтілігі», «дарындылық» деген ұғымдармен теңестіріледі. Сонымен қатар көптеген ғалымдар аталған терминдерді бір мағынада қарастырған.

Тұлғаның лидерлік әлеуетін анықтауда келесілерді қабылдауға болады – бұл дербес мүмкіндіктер мен тұлғаның ішкі қажеттіліктерінің бірлесуі, іс-әрекет нәтижесін анықтаушы білім, білік, сенім, жеткілікті деңгейдегі құзыреттілік интеграциясына қол жеткізу, жауапкершілік, белсенділік, коммуникативтілік, олар топ мүшелеріне белгілі шешімді ортақ қабылдау кезінде ұжымды шығармашылық өзіндік орнын анықтау мен өзіндік дамуы ынталандыру.

Сәйкесінше, студенттердің лидерлік әлеуеті тек табиғи резервтен ғана емес, тұлға резервінен, үздіксіз білім алу және әлеуметтену үдерісі негізінде қалыптасқан білімінен тұрады.

Осыған сәйкес білім алушылық қордың көшбасшылық әлеуетінің қалыптасуы олардың өзіндік көшбасшылық әлеуетін іске асыруы, оған қажетті білім және білік, көшбасшылық позиция мотивациясының іргетасы болатын көшбасшылық іс-әрекет тәжірибесі болады.

Осылайша, активист – студент тұлғасының көшбасшылық әлеуеті астарлармен берілген, оның мәні негізінен мүмкін болатын көшбасшы критерияларды аспектілерімен көрінеді: мәндік – белсенділік және жауапкершілік; стилдік – коммуникативтілікте, ұйымдастырушылық – құзыреттілікте.

Қарқынды ғылыми-техникалық прогрестің дәуірінде ұйымның инновациялық дамуы аса маңызды болып табылады. Қазіргі уақытта нарықта тиімді өмір сүру үшін ұйымдардың тек материалдық және қаржылық ресурстары аз. Ұйымның ішкі ресурстары, яғни, оған бірегей және оған тән ішкі мүмкіндіктер бірінші кезекте келеді. Әрине, ұйымның инновациялық қызметін жүзеге асыру үшін оның ресурстары арасында адам ресурстарына маңызды орын беріледі. Дәлірек айтқанда, жоғары білікті және креативті ойлау қызметкерлері сұраныстың өзгеруіне тез жауап бере алады және әлеуетті тұтынушылардың қажеттіліктерін болжай алады. Осылайша, басты орын адамның интеллектуалды белсенділігіне, яғни интеллектуалды әлеуетке және көшбасшыларға беріледі.

Стратегиялық басқарудың заманауи тұжырымдамаларының бірі (ресурстық тәсіл) фирманың ішкі мүмкіндіктерін зерттеуге негізделген. Ғылыми басқарудағы әдебиетте ресурстарға деген көзқарас «фирманың интеллектуалды әлеуетінің концепциясы» деген ұғым ретінде белгілі болды. Осыған орай, білім беру ұйымдарында интеллектуалды әлеуетті басқару мен көшбасшыларды дамытудың қазіргі заманғы тәсілдерін қарастыру қажет.

Интеллектуалды әлеуетті басқару және көшбасшыларды дамыту мәселелерін шешу механизмдерін қарастырудың алдында біз негізгі тұжырымдамаларға: ұйымның интеллектуалды капиталы мен әлеуетіне, ұйымдағы көшбасшыға басқару жүйесінің элементтері ретінде назар аударуымыз керек.

Әдебиетте белгілі бір дәрежеде еңбектің интеллектуалдылығын сипаттайтын көптеген терминдер бар. Ю.Г. Одогов, Г.Г. Руденко, Л.С. Бабынина «интеллектуалды әлеует - фирманың, аймақтың, елдің ғылыми, техникалық, экономикалық және әлеуметтік даму үшін интеллектуалды алғышарттар қалыптастыратын адамдық, білім беру, ғылыми, ақпараттық, ұйымдастырушылық, өндірістік, инновациялық, инвестиция-

лық, институционалдық және әлеуметтік аспектілерді біріктіретін көпфакторлық, полиструктурлық тұжырымдамасы» деп санайды [3, 13 б.]. Бұдан басқа, авторлар жеке тұлғаның интеллектуалды әлеуетін – жеке тұлғаның білімі, түйсігі және кәсіби дағдылары мен қабілеттерін айқындайды; адамның әлеуметтік әлеуеті – оның ынтымақтастық пен қолдаудың дайындығы, оның коммуникациялық және қарым-қатынас мәдениетін дамыту, адамның топта, командамен жұмыс істеу қабілеті.

В.В. Глухов, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина ұйымның интеллектуалды әлеуетін инновацияны қалыптастыру мен игеруге дайындығы деп санайды [4]. Сонымен бірге авторлар ұйымның интеллектуалды әлеуеті білім жинақталған көлемнен, қызметкерлердің интеллектуалды деңгейі, инновацияның тәжірибесінен тұрады деп айтады. Ұйымның интеллектуалды деңгейін бағалаудағы индикаторлардың құрамы өнімнің жаңалығын, пайдаланылатын технологиялардың жаңалығын, сату технологиясының жаңалығын, бейіндік көрмелерге, конференцияларға, қызметкерлердің білім деңгейіне қатысуын ескеруі тиіс.

В.И. Мухин «интеллектуалды әлеует – бұл жаңа білімді жинақтау, пайдалану және жаңғырту қабілеті. Интеллектуалды әлеуетке ие: әрбір жеке тұлға, адамдар тобы, ұйым, ұлт, қоғам, өркениет» [5].

Интеллектуалды капитал – бұл компанияның интеллектуалдық активтерінің жиынтығы, яғни білім көлемі олардың құрушыларынан айтарлықтай немесе ішінара иеліктен шығарылады және кәсіпорын үшін және оның контрагенттері үшін коммерциялық құндылықты білдіреді. Интеллектуалды капитал интеллектуалдық қызмет үшін ресурс ретінде пайдаланылады; сонымен бірге, ол қызметкерлердің интеллектуалды активтерін және кәсіпорынның іскерлік беделін жинақтайды.

Ұйымның интеллектуалды әлеуетін дамытудағы басты сәт абсолютті және нақты интеллектуалды әлеуеттің арасындағы айырмашылықты азайту болып табылады. Бұл ұйымның тиімділігін арттырудың мүмкін резерві. Сонымен қатар, ұйымның интеллектуалды капиталы қызметкерлердің интеллектуалды әлеуетін құрайды. Әрине, қызметкердің өзінің интеллектуалды әлеуетін толық ашу үшін тиімді басқару арқылы құрылған тиісті еңбек жағдайлары қажет.

Қызметкердің интеллектуалды әлеуетін дамытуға және табысты жүзеге асыруға ықпал ететін факторларға мыналар жатады:

- қызметкерлер арасында қолайлы жұмыс ахуалы;
- корпоративтік мәдениетті қалыптастыру;
- қызметкердің үнемі біліктілігін арттыру;
- оқу бағдарламаларын, тренингтерді, семинарларды жүзеге асыру;
- жұмыстың еңбегін ынталандыру;
- жұмыс еңбегінің мотивациясы;
- қызметкердің жеке ерекшеліктерін ескеріп отыру;
- қызметкер өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндігін қамтамасыз ету [6].

Осындай жағдай жасау үшін басшылықтың маңызды міндеті болып табылады.

Өз кезегінде, ұйымның интеллектуалды әлеуеті жоғары білім деңгейі, біліктілігі, кәсіптік білімі, тәжірибесі, практикалық дағдылары, шығармашылық және интеллектуалды қабілеттері, шығармашылық ойлау қабілеті бар, инновациялық жобаларды дамыта алатын және оларды жүзеге асыратын жұмысшылардың қолжетімділігі, оларды тиімді пайдалануымен сипатталады, яғни ұйымның инновациялық қызметін жүзеге асырады. Ұйымның интеллектуалды әлеуеті инновациялық қызметті жүзеге асыру үшін қажетті іргелі элемент екенін атап өту керек, бірақ, әрине, жалғыз емес.

Алайда, ұйымның интеллектуалды әлеуеті іске асырылмайды, көшбасшылар болмаған кезде капитал болмайды. Стивен Кови көшбасшылықты адамдарға өздерінің қадір-қасиеті мен әлеуеті туралы осы қасиеттерді өздері көре алатын етіп түсіндіру қабілеті ретінде анықтайды [7,8].

Көшбасшының негізгі ерекшеліктері:

тапсырманы стратегиялық көру;

- егер ол мақсатқа жетуге мүмкіндік берсе, көшбасшы басқаларды қадағалай алады;
- өзіне сенеді;
- тәуекелдерді қабылдауға дайын;
- тұрақты өзін-өзі дамытуға бейім;
- өзінің байланыс мүмкіндіктерін жақсартады [8].

Дегенмен, іс жүзінде көшбасшылық дағдыларды практикада қолдана білу маңызды, бұл, әрине, ұйымды басқаруға байланысты. Егер ұйым көшбасшыларды дамыту тетіктерін ойлап тапқан болса, интеллектуалды әлеуетті басқару процесі сәтті және нақты пайда әкеледі.

Ұйымның инновациялық дамуы үшін материалдық-техникалық базаны қоса алғанда, басқа да ресурстар қажет; қаржы, технологиялық, энергетикалық ресурстар және т.б. Дегенмен, бұл жағдайда

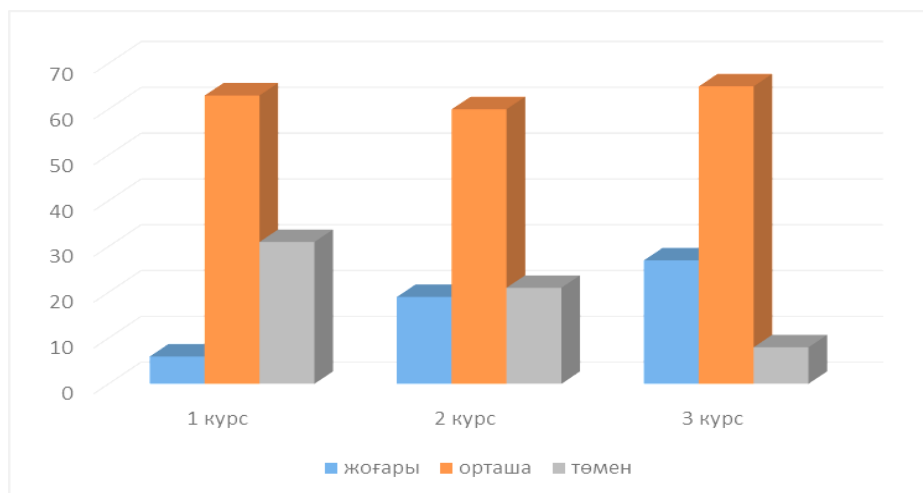
интеллектуалды әлеует басым позицияны алады. Әрине, табысты жұмыс істеу және бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін интеллектуалды әлеуетті үнемі жетілдіру және тиімді пайдалану қажет. Бұдан басқа, еңбек ақыл-ойының өсуімен білімнің менеджменті ұйымның стратегиялық дамуына және оның интеллектуалды әлеуетін барынша пайдалануына шоғырландырылатын өзекті мәселе болып табылады. Бұдан басқа, ақыл-ойдың еңбек арқылы артуымен білім беру жүйесін басқару қажеттілігі туады, ұйымның стратегиялық дамуына және оның зияткерлік әлеуетін барынша пайдалануға бағытталады. Сондықтан ұйымның интеллектуалды әлеуетін дамыту мақсатында еңбек ресурстарын басқару ғана емес, ұйым үшін бәсекелестік артықшылықты қалыптастыратын білімді тиімді басқару қажет.

Ұйымның интеллектуалды әлеуетін арттыру және сонымен қатар ұйымның бәсекелестік артықшылығын қалыптастыру мақсатында, ұйымдар адамдардың ресурстарын басқарып қана қоймай, білімді де тиімді пайдаланған дұрыс.

Интеллектуалды әлеуетті тұлға – адамгершілік және ұлттық құндылықтарға негізделген жаңа және арнайы мамандандырылған білім көздерін жоғары дәрежеде игеру арқылы пайда болған білім, білік, құзыреттерді өзінің, ұлты мен Отанының мүддесіне жарата алатын азамат.

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің студенттерінің көшбасшылық қабілеттерін анықтау үшін Е.Жариков пен Е.Крушельництің әдістемесі қолданылды. Осы әдістеменің негізгі мақсаты: тұлғаның көшбасшылық қабілеттерін, қоғамда өздерін ұстау дәрежелерін анықтау үшін арналған әдістеме. Диагностикалық зерттеу жұмыстарына 1-3 курс студенттері қатысты.

Зерттеу жұмыстарының нәтижесі:



1 сурет – Е.Жариков пен Е.Крушельництің әдістемесінің нәтижесі

Жалпы Е.Жариков пен Е.Крушельництің әдістемесінің нәтижесін қорытындылайтын болсақ: бірінші курста білім алушылардың көшбасшылық қасиеттері төмен екендігін анықтадық, ал екінші курста білім алушылар білімдерін жетілдіріп, интеллектуалды әлеуеттерін жетілдіріп, араласатын орталарына әбден бейімделген соң көшбасшылық қабілеттері арта түскендері анықталды. Үшінші курста білім алушылардың көшбасшылық қабілеттері тіпті атқаның зерттеу жұмыстарының өңдеу барысында анықталды.

Осылайша, қазіргі заманда қызметкерлерге қойылатын жаңа талаптар күделікті өзгеріп туып отырады, бұл өз кезегінде қызметкерге деген қарым-қатынасты түбегейлі өзгертеді, оны жоғары интеллектуалды тұлға ретінде қарастыру қажеттілігі туады. Осыған байланысты ұйымды дамытудың перспективалы бағыттарын анықтауға, идеяларды қалыптастыруға, инновациялық жобаларды іске асыруға және оларды сауатты басқаруға, басқаша айтқанда көшбасшы болуына мүмкіндік беретін қызметкерлерді қалыптастыру, сақтау және дамыту қазіргі заманғы ұйымның ажырамас бөлігі болып табылады.

Қазіргі уақытта ұйымның көшбасшының интеллектуалды әлеуетін дамыту және басқару жүйесінің маңызды элементі болып табылатындығын түсіну қажет.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1 Н.Ә. Назарбаевтың Жолдауы «Қазақстан–2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты // Егемен Қазақстан. - 2013, ақпан - 28.

2 Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығы. Куші жойылды - Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығымен

3 Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г., Бабынина Л.С. Экономика труда: Учебник. В 2 т. Т.2. - М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2007. – 924 с.

4 Экономика знаний / В.В. Глухов, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.

5 Мухин В.И. Управление интеллектуальной собственностью: учебник для вузов//http://www.modernlib.ru/books/vladimir_ivanovich_muhin/upravlenie_intellektualnoy_sobstvennostyu_uchebnik_dlya_vuzov/read_1/

6 Бердникова Л.Ф. Интеллектуальный потенциал в инновационном развитии современной организации // http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/htm

7 Кови С. Восьмой навык: от эффективности к величию. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 340 с.

8 Кови С. Четыре правила успешного лидера. – М.: [Альпина Паблишер](#), 2013. – 138 с.

УДК 37. 03

МРНТИ 14.07.03

Г.К. Шолпанқұлова¹

¹п.ғ.к., доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Астана қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ ЖАҒДАЙЫНДА СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖАУАПКЕРШІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жоғары оқу орны жағдайында студент жастардың әлеуметтік жауапкершілігін дамытудың ерекшеліктері қарастырылады. Жауапкершілік интегративті категория ретінде адамның сана-сезімін және мінез-құлқын қамтиды, оның құрылымдық компоненті жауапкершілік субъектісі (тұлға, қоғам) және жауапкершілік объектісі (субъектінің кім үшін жауапкершілік алатыны немесе орындау үшін қабылданған нәрсе) болып табылады. Ол адамның әрекетін қоғамда қабылданған әлеуметтік нормаларға сәйкес бағыттайды. Осылайша жауапкершілік тұлғаның құрылымдық компоненті болып табылады және студент жастардың іс-әрекетке қатынасын сипаттайды. Мамандар даярлайтын негізгі бөлім ретінде ЖОО-ны педагогтарының алдында қоғамның сұранысына жауап беретін тұлғалық және кәсіби маңызды сапа ретінде студент жастардың әлеуметтік жауапкершілігін дамытуға мүмкіндік туғызатын жағдайлар жасау міндеті тұр. Әлеуметтік жауапкершілік, алдымен тұлғаның әрекетін өзін-өзі бақылауы, өзін-өзі реттеуі, өзін-өзі шектеуі ретінде байқалып, адамның сөзі мен ісінің бірлігінен, әлеуметтік тәртіптігінен, адалдығынан көрінеді.

Түйін сөздер: жауапкершілік, әлеуметтік жауапкершілік, әлеуметтік кемелдену, адамгершілік кемелдену.

Шолпанқұлова Г.К. ¹

¹к.п.н., доцент, Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева

г. Астана, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация

В данной статье рассматривается особенности развития социальной ответственности студенческой молодежи в условиях вуза. Ответственность как интегративная категория, охватывающая сознание, чувства и поведение человека, структурным компонентом которого является субъект ответственности (личность, общество) и объект ответственности (то, за что или за кого субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения). Она направляет действия человека в соответствии с принятыми в обществе социальными нормами. Таким образом, ответственность является структурным компонентом личности и характеризует отношение студенческой молодежи к деятельности. Перед педагогами вуза, как основного звена подготовки специалистов, стоит задача по созданию условий,

способствующих развитию социальной ответственности студенческой молодежи как личностно и профессионально значимого качества, отвечающего потребностям общества. Социальная ответственность, прежде всего, проявляется как самоконтроль, саморегуляция, самоограничение действий личности и выражается в единстве слова и дела, социальной дисциплинированности, добросовестности человека.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, социальная зрелость, нравственная зрелость

Sholpankulova G.K.¹

¹candidate of Science pedagogic, Associate professor, Eurasian National University named after L.N. Gumilev, Astana, Kazakhstan

PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY

Abstract

In this article, the peculiarities of the development of the social responsibility of student youth in the conditions of the university are considered. Responsibility as an integrative category embracing the consciousness, feelings and behavior of a person whose structural components is the subject of responsibility (personality, society) and the object of responsibility (for what or for whom the subject is responsible, what is entrusted to him or accepted by him for execution). It directs the actions of a person in accordance with the social norms accepted in society. Thus, responsibility is a structural component of the personality and characterizes the attitude of student youth towards activity. The teachers of the university, as the main link in the training of specialists, are tasked with creating conditions conducive to the development of the social responsibility of student youth as a personally and professionally significant quality that meets the needs of society. Social responsibility, first of all, manifests itself as self-control, self-regulation, self-restriction of the actions of the individual and is expressed in the unity of words and deeds, social discipline, conscientiousness of a person.

Key words: responsibility, social responsibility, social maturity, moral maturity

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан–2050» стратегиясы» атты Қазақстан халқына жолдауында: «Болашаққа деген сенім болмаса, толыққанды мемлекет құруға болмайды. Мемлекет пен азаматтың мақсаттары барлық бағыттар бойынша сәйкес келуі өмірлік тұрғыдан маңызды» – деп белгіленуі, сондай-ақ Еуропа Кеңесі деңгейінде түйінді құзыреттілік топтарының ішінде әлеуметтік құзыреттілік өзіне жауапкершілік алу қабілетімен байланысты екендігі жоғары оқу орны жағдайында студент жастардың әлеуметтік жауапкершілігін дамытуға мән берудің қажеттілігін айқындай түседі [1].

Тұлғаның қалыптасуында әлеуметтік шынайылықты меңгерудегі белсенділік ретінде маңызды сипатама болып табылады. Мұнда тұлғаның кемелдену, өзін-өзі танытуы, өзіне өзінің жеткіліктілігін сипаттайтын әлеуметтік жауапкершілікті қалыптастыру мақсатының өзектілігін анықтайды.

Философия ғылымында жауапкершіліктің адамзаттық тұрмыс-тіршіліктің құндылығы және өзінің іс-әрекетіне конструктивті әсер ететін әлеуметтік реттеуші ретінде теориялық-әдіснамалық негіздемесі қалыптасқан.

Ежелгі грек философтары Гераклит, Демокрит, Сократ, Аристотель жауапкершілікті индивидтің ішкі қасиеті ретінде түснудің негізі қаланған. Ежелгі грек философиясы адамдағы өзіндік өмір жолын таңдауды ғана емес, өз таңдауына ішкі сенімі негізінде жауар беру қабілетін жоғары бағалаған. Аристотельдің пікірінше, өз шешіміне жауапкершілікті қабылдау қажеттілігі адамгершілік, әлеуметтік дамыған индивидке тән қасиет [2].

Абай «Толық Адам» концепциясында дүниенің басты құндылығы – адам, жай ғана адам емес, рухани тұрғыда кемелденген толымды адам деп атап көрсетеді [3]. Ж.Баласағұн «кемел адамды» ақыл-ойы толысқан кісі дей отырып, кісілікке жат қылықтардан арылып, рухани қасиеті артқан кемел адамның әрбір іс-әрекеті өмірге қызмет етуге ұмтылуы тиіс деп тұжырымдайды [4]. Қазақ ойшылдарының ұсынған идеяларының негізгі мәні жауапкершілікті тұлғаның басты сапасы, мінез-құлқы ретінде сипаттайтынын көрсетеді.

А.Ф. Плахотный «жауапкершілік» ұғымының құрылымын: объективті жауапкершілікті әрекет пен оның салдарының арасындағы тәуелділік, бақылаудың сыртқы формасы (есеп берушілік, болжамдылық,

міндеттілік) ретінде; субъективті жауапкершілікті бақылаудың ішкі формасы (жауапкершілік сезімі, тұлғалық сапа, жауапкершілік қатынас) ретінде сипаттайды [5].

Э.Фром жауапкершілікті кемелденген тұлға сапаларының жиынтығы деп санаса [6], В.Франкл өзінің концепциясында жауапкершілікке маңызды орын бере отырып, руханилық, бостандық және жауапкершілік – бұл адамның өмір сүруінің үш негізі деп есептейді. Адамзаттық жауапкершілік әрбір индивидтің қайталанбастығы мен өзіндік ерекшелігін сипаттайды. Осыдан, жауапкершілік кемелденген тұлға тіршілігінің мәні ғана емес, сондай-ақ оның өзін-өзі өзектендіру тәсілі және табыстылығы деп тұжырымдайды [7].

Психология ғылымында «жауапкершілік» тұлғаның сапасы ретінде қарастырылады. Б.Г.Ананьев жауапкершілік – бұл тұлғаның басқа адамға, өзіне қоғамдық мінез-құлқынан көрінетін субъективті қатынасы, өмір сүру салтында бекітілген қасиеттер жүйесі деп есептейді [8]. В.Н. Мясичев жауапкершілікті ақиқаттың әртүрлі жақтарына қатынастар жүйесін, осы қатынастардың тұлға үшін күнделікті мінез-құлқынан көріну тәсілдерін, әрбір тұлғадағы тұрақтылық деп сипаттайды [9].

Әлеуметтік жауапкершілік тұлға мен қоғамның көптүрлі қарым-қатынасының жиынтығына, адамның тіршілік әрекетінің барлық саалсына, қоғамдық жеке сананың барлық формасына табиғи енеді. А.В. Петровский жауапкершіліктің екі формасын бөліп көрсете отырып, сыртқысы субъектінің іс-әрекетінің нәтижесін, ал ішкі формасы субъектінің іс-әрекетін өзін-өзі реттеуін қамтамасыз етеді деп тұжырым жасайды [10].

Педагогика ғылымында жауапкершілікті қалыптастырудың құралдары мен шарттарын айқындауға мән беріледі. А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский педагогикалық жүйесінде қоғамдағы адамдар арасындағы тәуелділіктің нәтижесі ретінде анықталады. А.В. Мудрик жауапкершілікті тәрбиенің гуманистік бағыттылығын қалыптастырудың шарты ретінде сипаттайды, сонымен бірге рефлексия мен өзін-өзі реттеуді, әлемге және өзіне сенімді қатынасты дамыту құралдары деп есептейді. Жауапкершіліктің дамуына өзіндік бедел, төзімділік, қоғамдағы гуманистік қарым-қатынасты мойындаудың ықпал етегіндігін ерекше атап көрсетеді [11].

Жауапкершілікті қалыптастырудың құралдары ретінде қоғамдық пайдалы еңбекті (В.В. Игнатова), іс-әрекеттің әлеуметтік маңызы ретінде (В.Г.Хворостовская). Сонымен философия, психология, педагогика ғылымдарындағы «жауапкершілік» категориясы өзінің мазмұнына әлеуметтік құраушыны енгізеді. Осыдан оның әлеуметтік басымдылық сипатын көрсету үшін жауапкершіліктің ерекше түрі ретінде әлеуметтік жауапкершілікті бөліп көрсетеді.

Сондықтан тұлғаның әлеуметтік жауапкершілігі осындай күрделі қоғамдық құбылыс ретінде қоғамдық дамудың объективті заңдарында, қоғамның қызығушылықтарымен қатар тұлғаның субъективті белсендігінде, оның құндылығы мен, қажеттілігінде, қызығушылығы мен бағалауында өзіндік ерекшелігімен көрінеді.

Әлеуметтік жауапкершілік ғылыми категория ретінде ХХ ғасырдың 70-жылдары үлкен қызығушылықпен зерттеліне бастады. Мұнда қоғам мен нарық арасындағы серіктестік қатынастың қарқынды дамуына байланысты ұйымдар мен мекемелердің әлеуметтік мәселелеріне ерікті түрде жауап беру деңгейін анықтау тұрғысынан қарастырылды (М.Фридман).

Сонымен жауапкершіліктің кәсіби, әлеуметтік, құқықтық, экологиялық, этикалық, экономикалық түрлері бөліп көрсетілді. Экономикалық тұрғыдан әлеуметтік жауапкершілігі кәсіпорынның (компания) қоғам алдындағы корпоративті жауапкершілігі ретінде сипатталды.

Психология мен педагогика ғылымында да әлеуметтік жауапкершілік ұғымына анықтамалар беріле бастады. Мысалы, К.Муздыбаев әлеуметтік жауапкершілікті тұлғаның қоғам алдындағы рөлдік міндеттерді атқаруда жалпы қабылданған әлеуметтік нормаларды өзінің мінез-құлқында ұстану, өз әрекетіне дайындық қабілеті деп анықтады [12].

Бұл анықтама тұлғалық және әлеуметтік жауапкершілік деп шартты түрде бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Демек тұлғалық жауапкершілік қоғам алдындағы өзінің парызын саналы түсінуді сипаттаса, ал әлеуметтік жауапкершілік қоғамның нормативті талаптарын және оны жүзеге асыру жолдарын таңдауын жете ұғынуын және түсінуді көрсетеді.

Отандық және шетелдік зерттеушілер бұл феноменді кеңінен түсіндіріп, әртүрлі тұрғыдан анықтайды:

- жалпы қабылданған мақсат пен құндылықтардың адамның іс-әрекетіне тәуелділігін жете ұғыну негізінде мінез-құлқын анықтайтын интегралды сипаттамасын тұлғаның әлеуметтік кемелденуінің көрсеткіші ретінде (А.Ф. Платхотный);

- адамның жалпы қабылданған мақсат пен құндылықтарға байланысын саналы түсіндіретін өзінің мінез-құлқының интегралды сипатын (Г.В. Ковалева);

- қызметкерді басқару үрдісі ретінде (Р.Дж. Спейди);
- моральдық пікірдің нәтижесі ретінде (Л.Кольберг);
- тәртіптілік көрсету ретінде (С.И. Гессен, А.Фром);
- әлеуметтік интеллекті құраушы ретінде (Р.Сельман);
- әлеуметтік құзыреттілік (Р.Мертон).

Осы ғалымдар еңбектеріне жасалған талдау әлеуметтік жауапкершілікті тұлғаның әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды жете ұғынуының негізінде мінез-құлқын анықтайтын, өзінің әрекетінің нәтижесін бағалауға қабілетті, оның әлеуметтік кемелденуінің көрсеткіші ретіндегі интегративті сапасы деп түсіндіруге мүмкіндік береді.

Бүгінде әлеуметтік жауапкершілікті сипаттайтын әртүрлі әдіснамалық тұғыр/тәсілдер қалыптасқан. В.И. Сперанский оның құрылымдық моделін ұсынған, онда әлеуметтік жауапкершілікті қарым-қатынастың екі жүйе асты түрінде бөліп көрсетеді. Біріншісіне ретроспективті қатынастар жатқызылады, яғни субъект (тұлға, топ, класс, қоғам) өзінің жасаған әрекеттеріне жауап береді. Екіншісі «субъектінің қоғамның мақсаты мен мұратына, даму сұранысына саналы, шығармашылық қатынастағы жауапкершілігі жеке адамдар, қоғам, сала арасындағы өзара байланысқа негізделеді [13].

Екінші құрылымдық-функционалдық тұрғыны жақтаушы өкілдер құрылымның әрбір элементі белгілі бір функцияналдық міндет атақарады деп есептейді. Осыдан әлеуметтік жауапкершіліктің қоғамның тіршілік әрекетінің әртүрлі саласына сәйкес компоненттері бөліп көрсетіледі: саяси, азаматтық, экономикалық, құқықтық, моральдық, сондай-ақ отбасылық-тұрмыстық қарым-қатынас.

Сондықтан әлеуметтік жауапкершілік құрылымының мынадай компоненттері бөліп көрсетіледі:

- когнитивтік (тұлғаның қоғамдағы адамның мінез-құлық нормалары мен ережелері, құқығы мен міндеттері және олардың мәні, оларды реттеу тәсілдері жайлы білімді меңгеру жүйесі);
- мотивациялық (әлеуметтік жауапкершілікті мінез-құлық мотивтерінің иерархиясы, жауапкершілікті іс-қылықтарын жүзеге асыруға адамгершілік тұрғыдағы талпынысы, өзінің іс-әрекетін саналы реттеуін ояту);
- іс-әрекеттік (адамның мінез-құлықты саналы таңдауды жүзеге асыруға дайындығы, шешім қабылдау және оның салдарын бағалау мен қабілеті).

Әлеуметтік жауапкершілік көптеген қызметтерді атқарады:

- құндылық бағдарлық, осы қоғамның нормасына, құндылығына, дәстүріне бағдарлайды;
- нормативті – реттеушілік, сол қоғамдағы мінез-құлықты реттеу тәсілдері мен моральдық талаптар кешені, адамгершілік қатынастарды сипаттайды;
- өзгерту, осы әлемдегі өзіне және өзінің орнына, айналасына көзқарастар жүйесін, сенімін, білімін түрлендіруге мүмкіндік туғызады.

Субъектінің тіршілік әрекетіне қатынасы ретінде оның жағдайларымен бірлікте әлеуметтік жауапкершілік «таза түрінде» көрінбеуі мүмкін, ол адамның позитивті белсенді өмірлік ұстанымы мен диспозициясы (өзгеріс жасау қабілеті) арқылы көрініс табады. Еңбекке, өзіне, нормаларға (тәртіпке), қоғамның талаптарына (тұлға үшін) және тұлғаның талаптарына (қоғам үшін) қатынасы – өзінің тіршілік әрекетінің жағдайлары болып табылады. Қоғамдағы жауапкершіліктің әлеуметтік мәні кез келген адамды іс-қылығына, әрекетіне қарай ұстап тұру емес. Оның негізгі міндеті – бұл қоғамдық өмірдің барлық саласындағы қоғамдық пайдалы әрекетке деген сезімін ояту функциясы.

Сондықтан әлеуметтік жауапкершілікті субъектінің жауапкершілік әрекетіне қарай түрлі тұрғыдан сипаттауға болады: сыртқы, ішкі, жеке немесе ұжымды. Бұлар бір бірімен интеграциялана отырып, «әлеуметтік жауапкершілік» ұғымының жаңа мазмұндық және құрылымдық тұрғыдағы мәнін әртүрлі деңгейде ашуға мүмкіндік береді: тұлғалық (микроденгей); әлеуметтік топтық (мезоденгей); нақты қоғамдық (макроденгей); тұтас адамзаттық (мегаденгей).

Әлеуметтік жауапкершіліктің барлық құрылымдық компоненттері өзара күрделі және қарама-қайшылықты диалектикалық байланыста да болады. Субъектінің іс-әрекетін реттеу әлеуметтік жауапкершіліктің механизмдері арқылы әртүрлі жолдармен жүзеге асыралады: әлеуметтік негативті мінез-құлықты шектеу; әлеуметтік-позитивті мінез-құлықты ынталандыру; шығармашылық өзгеретін мінез-құлықты мотивациялау.

Қорыта келгенде, жоғары оқу орны жағдайында студент жастардың әлеуметтік жауапкершілігін дамытуды үздіксіз үрдіс ретінде бірізділік, жалғаспалылық, қайталанушылық параллелдер негізінде шешуге болады. Сондықтан әлеуметтік жауапкершілік қасиеті қатарына тұлғаның немесе топтың әлеуметтік санасын, кәсіби өсуін, еңбекке ынтасын анықтайтын әлеуметтік қызығушылықтары жатқызылады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі

1. «Қазақстан–2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы (2012 ж. 14.12.) //Ақиқат. №1, 2013. – 5-27 б.
2. Аристотель. Сочинение: в 4 т. – М.: Мысль, 1984. – Т. 4. – 830 с.
3. Абай. Өлеңдер, поэмалар, қара сөздер. – Алматы: «Раритет», 2008. – 348 б.
4. Баласағұнның «кемел адам».
5. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности. – Харьков, 1981. – 84с.
6. Фром Э. Иметь или быть? Психоанализ и религия. Искусство любить: исследование природы любви /пер. с англ. Н.Петренко, О.Иванчук. – Киев: Ника-центр: Вист – С., 1998. – 400 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла/пер. с англ. и нем. Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
9. Мясницев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 1995. – 356 с.
10. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.
11. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: МПСИ, 2010. – 624 с.
12. Муздыбаев К. Психология ответственности/Под ред. В.Е.Семенова. Изд. 2-е доп. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 248 с.
13. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 152 с.

МРНТИ 14.09. 01

А. М. Әбдіров¹, М.Д. Есекешова², Ж.К. Сағалиева³, Н.Д. Тастанбекова⁴

¹ п.ғ.д., С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінің профессоры,
E-mail: abdugov@ Rambler.ru. Астана қаласы, Қазақстан

³п.ғ.к., С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінің доценті,
E-mail: maral-astana@mail.ru. Астана қаласы, Қазақстан

³п.ғ.к., С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университетінің аға оқытушысы,
E-mail: eleuraevazhanar@mail.ru. Астана қаласы, Қазақстан

⁴БД012000–"Кәсіптік оқыту" білім беру бағдарламасының докторанты С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті E-mail:nurzaule.84@mail.ru
Астана қаласы, Қазақстан

ДУАЛЬДЫ ОҚЫТУ ЖАҒДАЙЫНДА БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ БІЛІКТІЛІГІН ЖЕТІЛДІРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіруге ықпал ететін педагогикалық шарттар қарастырылады. Білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіруге ықпал ететін объективті және субъективті шарттардың тиімділігі анықталды. Дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдірудің тиімділігін арттыратын педагогикалық шарттар кешені берілген.

Мақалада дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың өндірісте іс-тәжірибеден өтуі мен өндірістегі заманауи технологияларды меңгеру арқылы олардың таңдаған мамандығына деген ықыластарын тудырып, кәсіби біліктіліктері мен дағдыларын меңгеруіне ықпал етуі зерделенген. Білім алушылар теориялық білімдерінің нақты көлемін бірізділікпен өндіріс орындарында, кәсіпорындарда әлеуметтік серіктестіктердің мекемесінде іс-тәжірибеде бекітіп отыратындығы көрсетілген. Білім алушылардың кәсіби біліктіліктерін дуальді оқыту жағдайында жетілдірудің тағы бір педагогикалық шарты өндірісте білім алушыға білікті тәлімгер тағайындау екендігі негізделген. Тәлімгердің іс-әрекеті кәсіптік білім беру мен білім алушылардың кәсіби біліктіліктері жетілдіру тетігі ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: шарт, педагогикалық шарт, білім алушы, біліктілік, кәсіби біліктілік, дуальді оқыту, әлеуметтік серіктестік, тәлімгерлік.

А.М. Абдыров¹, Т.Т. Галиев², М.Д. Есекешова³, Н.Д. Тастанбекова⁴

¹д.п.н., профессор Казахского агротехнического университета им.С.Сейфуллина, E-mail: abdyrov@rambler.ru. г. Астана, Казахстан

²к.п.н., доцент Казахского агротехнического университета им.С.Сейфуллина, E-mail: maral-astana@mail.ru. Астана қаласы, Қазақстан

³к.п.н., старший преподаватель Казахского агротехнического университета им.С.Сейфуллина, E-mail: eleuraevazhanar@mail.ru. г. Астана, Казахстан

⁴докторант образовательной программы БД012000- "Профессиональное образование", Казахского агротехнического университета им.С.Сейфуллина, E-mail:nursaule.84@mail.ru, г. Астана, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается педагогические условия совершенствования профессиональных умений обучающихся в условиях дуального обучения. Выявлена и обоснована эффективность объективных и субъективных условий, влияющий на совершенствование профессиональных умений обучающихся. Определен комплекс педагогических условий, который эффективно влияет на совершенствование профессиональных умений обучающихся в условиях дуального обучения.

Особое внимание в статье уделено практике, организованной на производстве, которая рассматривается как одно из условий совершенствования профессиональных умений и навыков. Авторами показаны роль практики на формировании положительного отношения к выбранной профессии у обучающихся, путем овладения новыми технологиями на производстве. В данной статье авторами грамотно указаны то, что точный объем теоретических знаний полученных обучающимся последовательно закрепляются на практике в учреждениях социального партнера, предприятий и производства.

Следует отметить, что в данной научной статье обосновано и доказано, что закрепление за обучающимся опытного наставника на производстве, является одним из условий совершенствования профессиональных умений обучающихся в дуальном обучении. При этом действия наставника рассматриваются как механизм совершенствования профессиональных умений обучающихся.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, обучающиеся, умение, профессиональное умение, дуальное обучение, социальный партнер, наставничество.

A.M. Abdyrov¹, M.D. Yessekeshova², Zh.K.Sagaliyeva³, N.D. Tastanbekova⁴

¹d.p.s., professor of the S. Seifullin Kazakh AgroTechnical University, E-mail: abdyrov@rambler.ru. Astana Kazakhstan

²c.p.n., docent of the S. Seifullin Kazakh AgroTechnical University E-mail: maral-astana@mail.ru. Astana Kazakhstan

³c.p.n., senior lecturer of the S. Seifullin Kazakh AgroTechnical University, E-mail: maral-astana@mail.ru. Astana Kazakhstan

⁴doctoral student of the educational program 6D012000- "Vocational education", of the S. Seifullin Kazakh AgroTechnical University, E-mail:nursaule.84@mail.ru Astana Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITIONS IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DUAL TRAINING

Abstract

In this article, the pedagogical condition for improving the professional skills of students in conditions of dual training is considered. Identified and justified the effectiveness of objective and subjective conditions, affecting the improvement of professional skills of students. A set of pedagogical conditions has been identified that effectively influences the improvement of the professional skills of students in dual training conditions.

Particular attention is paid in the article to practice organized in the workplace, which is regarded as one of the conditions for improving professional skills. The authors show the role of practice in shaping a positive attitude toward the chosen profession among learners, by mastering new technologies in production. In this article, authors correctly indicate that the exact amount of theoretical knowledge received by students is consistently fixed in practice in institutions of the social partner, enterprises and production. It should be noted that in this scientific article it is justified and proven that the assignment of an experienced tutor to the students at work is one of the

conditions for improving the professional skills of students in dual training. In this case, the actions of the mentor are considered as a mechanism for improving the professional skills of students.

Key words: condition, pedagogical condition, trained, skill, professional skill, dual training, social partner, mentoring.

Қазақстанда еңбек нарығында болып жатқан жағдай білім беру жүйесіндегі дәстүрлі тәсілдерді қайта қарастыру қажеттілігі туындауда. Еліміздің нарықтық экономикаға ауысуы білім беру жүйесінде түбегейлі өзгерістер алып келді. Тұлғаны жұмысқа қабылдағанда жұмыс берушілерді жоғары оқу орнын бітірушілерінің теориялық білімінен бұрын олардың кәсіби іс-әрекетті орындай алуы қызықтырады.

Бүгінгі жоғары білім беру мекемелері маман дайындаудың жаңа бағытына ауысуға дайын емес. Себебі, теориялық оқыту мен практикалық оқыту өндірістен жырақта өткізіледі. Ал бұл алшақтықты жоғары білім беру жүйесіне дуальді оқытуды енгізу арқылы жақындатуға болатындығына жүргізілген теориялық зерттеу негізінде көз жетіздік. Өйткені әлемдік білім беру кеңістігіне енуге, білім беру жүйесіне жаңа білім беру технологияларын енгізу, жоғары білім беру мекемелерінің материалдық-техникалық базасын жаңартып, қазіргі өзгермелі заман шарттарында өмір сүруге дайын жоғары білікті мамандардың жаңа буынын дайындай алғанда мүмкіндік туады. Осы орайда дуальды оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдірудің педагогикалық шарттарын терең зерделеу қажеттілігі айқындалды.

Аталған мәселені қарастыруды «шарт» ұғымына берілген педагогикалық сөздіктегі анықтамаларды талдаудан бастауды жөн санадық. Шарт – бір нәрсеге қатысты жағдай; өмірдің немесе іс-әрекеттің бір саласында бекітілген ережелер; оқиға жүріп жатқан жағдай [1]. Педагогика ғылымда шарт тұлғаның дамуына, оның мінез-құлқының, тәрбиесінің және білім алуының, тұлғалық қалыптасуының негізгі әсер етуші әлеуметтік, сыртқы және ішкі факторлардың жиынтығы ретінде қарастырылады.

«Педагогикалық шарттар» ұғымы мәні:

- шарттар дегеніміз себептер мен жағдайлардың жиынтығы;
- бұл жиынтық тұлғаның дамуына, тәрбиесіне және білім алуына ықпал етеді;
- шарттардың ықпалы тұлғаның дамуы, тәрбие және білім алуы үдерісін арттыруы немесе баяулатуы мүмкін, сонымен қатар оның нәтижеге жетуіндегі белсенділігіне де ықпал етеді [2].

Білім алушылардың кәсіби біліктіліктерін жетілдірудің ең негізгі шарты жоғары оқу орнында оның қалыптасуы үшін жағдай жасау. Жоғары оқу орнындағы кредиттік-модульдік оқыту жүйесінде дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктіліктерін жетілдірудің тиімді мүмкіндіктері анықталды. Болашақ кәсіптік оқыту педагогының кәсіби біліктілігін жоғары оқу орнында дуальді оқыту жағдайында жетілдірудің төмендегідей педагогикалық шарттарын анықталды:

- білім алушыларға кәсіптік оқыту педагогының кәсіби іс-әрекетінің маңызын түсіндіру және оны жүзеге асыруға қажетті теориялық білім, іскерлік, дағдыны меңгеру;
- кәсіптік дайындықтың теориялық және практикалық бағытағы мүмкіндіктерін, инновациялық педагогикалық технологияларды барынша жоғары деңгейде қолдануды қамтамасыз ету;
- болашақ кәсіптік оқыту педагогтарының кәсіби біліктіліктерін жетілдіру үдерісінде оқытудың нәтижелі және белсенді әдістерін қолдану;
- білім алушылардың кәсіптік оқыту мамандығына деген мотивациялық құндылықтық қарым-қатынасын қалыптастыру.

Сонымен қатар, мынадай қосымша шарттардың орындалуына көңіл бөлеміз: кәсіби шеберлікті психологиялық-педагогикалық пәндерді оқыту барысында қалыптастыру; жоғары оқу орнында оқу кезеңінде практикалық дайындықтың үздіксіздігі; болашақ мұғалімнің кәсіби біліктіліктерін жетілдіруде "Дуальді оқытудың теориясы мен тәжірибесі" элективті курсының мүмкіндіктерін пайдалану; оқу үдерісін оқытудың белсенді әдістері мен технологиялары негізінде ұйымдастыру және әдістемелік құралдармен, ақпараттық технолоиялармен қамтамасыз ету.

Білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіруге ықпал ететін объективті және субъективті шарттардың тиімділігі анықталды. Субъективті шарттарға: тұлға белсенділігі, оның даралық және отбасындағы алған тәрбиесінің ерекшеліктері кіреді. Объективті шарттарға: білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіруге ықпал ететін дуальді оқытуға қатысушы әлеуметтік серіктестіктер: кәсіпорын тарапынан жұмыс беруші, тәлімгер, еңбек ұжымы, университет тарапынан оқытушылар, білім алушылар ортасы кіреді.

Өзінің зерттеулерінде Ж.О. Нуржанбаева педагогикалық шарттар ұғымына берілген ғылыми-әдіснамалық әдебиеттердегі тұжырымдарға сүйене отырып, педагогикалық шарттарды білім беру және материалдық-кеңістік ортаның мүмкіндіктерін бейнелейтін және оның қызмет етуі мен дамуын

қамтамасыз ететін педагогикалық жүйенің бір компоненті ретінде қарастырады [3]. Дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіру моделінің тиімді қызмет етуі үшін педагогикалық шарттар кешенін қолдану арқылы кәсіби біліктілігін жетілдіру үдерісін жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Педагогикалық шарттар кешенін құруда Ж.О. Нуржанбаева келесі факторларға мән береді:

- жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде дуальді оқытуды ендіру ұйымдастыру ерекшеліктеріне;
- әлеуметтік тапсырыс мазмұны, қоғам және жұмыс берушілер сұраныстары мен талаптарына;
- жоғары оқу орын білім алушыларын теориялық және іс-тәжірибелік кәсіптік даярлау мазмұны мен оның материалдық – техникалық қамтамасыз етілуіне;
- дуальді оқытудың жоғары кәсіптік білім беру мен тәрбиелеу үдерісіне тәлімгердің білім алушылармен жұмыс істеудегі педагогикалық-психологиялық қабілетіне [3].

Дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдірудің тиімділігін арттыратын педагогикалық шарттар кешені анықталды:

- педагогикалық-ұйымдастырушылық: өндірісте дуальді оқыту жағдайында оқу-өндірістік қолайлы ортаны құру, өндірістің ресурстық, материалдық-техникалық базасын білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіру үшін ұтымды пайдалану;
- функционалды-дидактикалық: дуальді оқыту мазмұнында білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіруді ескеру, әлеуметтік серіктестің саласындағы күзіреттілік негізіне сай етіп құрастырылған тәлімгерлік жүйесін дамыту.

Осы анықталған шарттардың мәнін ашып қарастыруда келесі тұжырымдар түйінделді. Дуальді оқыту жағдайында білім алушылар университет қабырғасына келген күннен бастап кәсіпорынның жұмысына араласуға мүмкіндік алады, мұның салдарынан білім алушылардың бойында өзі таңдаған мамандығына деген оң көзқарасы қалыптасып, қоғам алдындағы жауапкершілігі ұлғаяды, кәсіпорында ұстаз-тәлімгердің басшылығымен заманауи технологиялық қондырғыларда нақты жұмыстар жасайды, кәсіптік дағдыларды меңгереді және кәсіби біліктілігі жетілдіріледі.

Дуальді оқыту жағдайында әлеуметтік серіктестік өз кәсіпорындарына мамандар даярлауға үшін белгілі бір көлемде қаражат бөледі, сондай-ақ кәсіпорын базасында оқу орталықтарын ашып, сол орталықтардың материалдық-техникалық базасын қамтамасыз етеді. Аталған шаралар жоғары кәсіптік білім беру сапасының жоғарлауына әсер етіп, әлеуметтік серіктестердің кәсіби білікті маман дайындауға тікелей қатысуы олардың жауапкершіліктерін жоғарлатады. Бұл өз кезегінде өндіріс басшыларының жоғары кәсіптік білім беру мазмұны мен оның құрылымына, модульдік білім беру бағдарламаларының мазмұнын жасақтауға қатысуға қызығушылықтарын арттырады. Міне, осы жағдай болашақ мамандардың кәсіби біліктілігінің артуына ықпал ететін нақты өндірістік жағдайында дуальді білім беру ортасын құру маңыздылығын артуына себеп болады.

Жоғары кәсіптік білім беру мен жұмыс берушілердің талаптары арасындағы алшақтықты нақты өндіріс жағдайында дуальді оқыту аймағын құру арқылы білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіру негізінде жақындатуға мүмкіндік болады.

Ж.О. Нұржанбаева «дуальді білім беру ортасы» кәсіптік білім беру жүйесіндегі дәстүрлі теориялық оқыту мен өндіріс, кәсіпорын базасында тәлімгер жетекшілігімен іс-тәжірибелік оқыту үдерісінің үйлесімді ұйымдастырылуы, білім алушылардың кәсіпорын жұмысшысы ретінде нақты еңбек тапсырмаларын орындауы арқылы кәсіби құзыреттіліктері мен дағдыларын меңгеруі, еңбек құндылықтарының қалыптасуына ыңғайлы орта ретінде анықтайды [3].

Дуальді білім беру ортасында білім алушылар нақты өндірістегі жұмыс жағдайымен, еңбек ұжымымен, заманауи қондырғылардың жұмыс барысымен етене танысып, өз ісінің шеберлерімен жұмыс істейді. Бұл өз кезегінде білім алушылардың кәсіби біліктілігін жетілдіруге дуальді білім беру ортасының маңыздылығын айқындай түсуде.

Дуальді оқыту жағдайында білім алушылардың өндірісте іс-тәжірибеден өтуі мен өндірістегі заманауи технологияларды меңгеру арқылы олардың таңдаған мамандығына деген ықыластарын тудырып, кәсіби біліктіліктері мен дағдыларын меңгеруіне ықпал етеді. Білім алушылар теориялық білімдерінің нақты көлемін бірізділікпен өндіріс орындарында, кәсіпорындарда әлеуметтік серіктестік-тердің мекемесінде іс-тәжірибеде бекітіп отырады.

Жоғары оқу орны білім алушыларының кәсіпорындарда ұйымдастырылатын түрлі (психолого-педагогикалық, педагогикалық, технолониялық, өндірістік және т.б.) іс-тәжірибелері аптасына бір күндіктен, бірнеше апта, бірнеше ай аралығында кәсіптік мамандығы ерекшеліктеріне сай өткізіледі. Аталған шарттың ұтымдылығы білім алушылар ұзақ мерзімге созылған іс-тәжірибеден өтуі барысында жұмыс берушінің

мекемесінде, бөлімдерінде тәжірибе жинауға, заманауи қондырғылар мен технологиялардың жұмыс істеуі және өзіндік ерекшеліктерін өндірісте жүріп меңгеруге мүмкіндік алады, сондай-ақ мамандығының кәсіби біліктілігі мен дағдыларын меңгереді. Білім алушылар кәсіпорын ұжымымен терең таныса отырып, еңбек ортасына кірігуіне ықпал етеді. Өздерін ұжымының бір мүшесі ретінде сезіне алады.

Осылай түбегейлі ойластырылып ұйымдастырылған іс-тәжірибенің арқасында білім алушылар ұжым қызметкерлерінің кәсіптік, тұлғалық қасиеттерін тануына, болашақ мамандығының қыр-сырын терең меңгере отырып тұлғалық кәсіби сапаларының дамуы мен кәсіби біліктілігінің жетілдіруге әсер етеді.

Бұл педагогикалық шарт білім алушылардың тәжірибелік дағдыларын бекітуі мен өз бетінше кәсіптік дағдыларды меңгеруіне қолайлы жағдай жасауда білім беру үдерісін ұйымдастыруда жұмыс берушінің жауапкершілікпен қарауы және кәсіптік білім беру мекемелерімен тығыз байланыста оқу бағдарламасы аясында бірігіп жұмыс істеген жағдайда жүзеге асады.

Білім алушыларды маман ретінде даярлауда жоғары кәсіптік білім беру және тәрбие үдерісінің мазмұнын дайындауда жұмыс берушілердің талаптарын ескеру және оларды модульдік білім беру бағдарламаларын құрастыруға қатыстыру шарты.

Бүгінгі таңдағы, жұмыс берушілердің болашақ мамандарды кәсіптік даярлауға қоятын талаптарын ескере отырып, жоғары кәсіптік білім берудің модульдік бағдарламасының бағыттарының мазмұны толықтырылуы қажет:

- кәсіптік білімі;
- бейіндік білімі;
- кез келген ұжымды басқара білу және лидерлік қабілеті;
- іскерлік қарым-қатынас мәдениеті мен мінез-құлық нормалары, кәсіби этика ережелерімен таныс болуы;

- шебер сөйлеуге (ораторлық) бейімділігі;
- кәсіптік шығармашылығы мен өзін жетілдіруі;
- шег тілін меңгеру.

Жұмыс берушілердің талаптары және еңбек нарығындағы сұранысты зерттеу арқылы болашақ мамандардың келесі кәсіптік сапалары маңызды:

- білім беру сапасы (кәсіптік білім, іскерлік және дағдыларының деңгейі);
- бәсекеге қабілеттілігі, кәсіптік білім, іскерлік және дағдыларының деңгейін арттыру үшін жеке тәжірибесінің болуы;
- кәсіптік білімін жетілдіруге қабілеттілігі, оның ішінде мамандығына жақын салаларды меңгеру қабілетінің болуы, басқа мамандыққа жылдам ауыса білу мен оны меңгеруі; ұтқырлығы, танымдық қабілеті, дүниетанымының кеңдігі, қосымша кәсіптік даярлығының болуы.

Бұл орайда жұмыс беруші болашақ маманның тұлғалық сапаларына келесі талаптар қояды:

- өз мамандығына деген сүйіспеншілігі;
- заманауи ақпараттық технологияларды меңгеруі;
- алдына қойған мақсатына жетуге ұмтылысы;
- өзінің мамандығы бойынша білімін және кәсіби біліктілігін заман ағымына орай жетілдіруге ұмтылысы;

- қоршағар ортамен мәдени қарым-қатынас орната білу қабілеті.

Жұмыс берушілердің болашақ мамандарға қоятын талаптарын нақтылайтын болсақ, онда Астана қаласының кәсіптік және техникалық білім беретін мекемелері Көпбейінді колледж, Энергетика және Байланыс колледжі, Техникалық колледж және т.б. дуальді оқытуға белсене қатысып отырған мекемелер жоғары оқу орны бітірушілерінің бойында келесі кәсіптік және тұлғалық сапаларды меңгеруі қажетті және маңызды деп есептейді:

- мамандығына және балаға деген сүйіспеншілігі мен сол салада шығармашылық жетістіктерге жетуге ұмтылысы;
- заманауи оқыту технологияларын меңгеруі;
- өндірістік қондырғы технологияларымен жұмыс істей білуі және оны жөндеу тәжірибесінің болуы;
- тігін машиналарының технологияларын меңгеруі;
- компьютерлік модельдеу, заманауи арнайы мамандықтарға негізделген компьютерлік бағдарламаларда жұмыс істей білуі;
- ағылшын, қытай тілдерін меңгеру.

Жұмыс берушілердің болашақ мамандардың кәсіптік даярлығы мазмұнының маңызды бөлігі ретінде өз мамандығына деген сүйіспеншілігі мен сол салада шығармашылық жетістіктерге жету ұмтылысы

маңызды деп санайды. Өйткені, қазіргі кезеңде білім беру мекемелерінде жұмыс істейтін жастардың қатары әлі де болса төмен, олар қиындықтарға шыдамайды, мамандықты уақытша деп есептейді, жұмыс орнында тұрақтамайды, мұғалім мәртебесі төмендеп кетті.

Аталған педагогикалық шарт жоғары кәсіптік білім беру мекемелері мен жұмыс берушілердің болашақ маманға қоятын талаптарын ескере отырып модульдік білім беру бағдарламаларының кәсіптендіру циклінің мазмұны мен құрылымын құрастыруда көрініс табады. Бұл өз кезегінде жоғары кәсіптік білім беру үдерісінің кәсіптендіру циклінің кәсіптік білім, іскерлік, дағдылары және кәсіби біліктіліктерін жетілдіруге бағытталған мазмұнын құрастыруды көздейді.

Дуальды оқытуды ұйымдастыру қағидаларын бекіту туралы құжатты білім алушы өндірістік оқыту мен практикадан өту уақытында білім алушының еңбек өтіліне есептелетін белгілі бір функционалдық міндеттерді орындайды және сол уақыт үшін өтемақы төлемі жүргізіледі деп көрсетілген [4]. Алайда бүгінгі таңда жұмыс берушілердің барлығы бірдей бұл тәжірибеден өтетін білім алушыға жұмыс орнын беріп еңбек ақы төлеуге құлықсыз. Себебі жұмыс берушілердің маман даярлау ісіне етене араласып қаржы бөліп ат салысуын реттейтін заң жоқ. Сондай-ақ, дуальді оқытуды іске асыруға белесене қатысқан жұмыс берушілерге мемлекет тарапынан жоғары қолдау көрсетілсе бұл іске әлеуметтік серіктестіктер тарапынан қызығушылық артар еді деген тұжырымға келдік.

Білім алушылардың кәсіби біліктіліктерін дуальді оқыту жағдайында жетілдірудің тағы бір педагогикалық шарты өндірісте білім алушыға білікті тәлімгер тағайындау.

Тақырыптық түсіндірме сөздіктер қызметі тәлімгерлікті - жастарды өндірісте кәсіби тәрбиелеу және дайындау формасын деп түсіндіреді. Осы сөздіктің персоналды басқару бөлімінде тәлімгерлікті - тәжірибелі жұмысшылардың жас мамандарға немесе олардың тобына жеке және ұжымдық басшылық етуі деп анықтама берілген [5].

Тәлімгерлік - тәжірибелі мамандардың жастарды тиісті мамандыққа дайындау және тәрбиелеуге қатысу формасы. Тәлімгерліктің мәні - кәсіби маманның жеке тәжірибесін жас маманға үйрету және оның кәсіби іс-әрекетке бейімделу үдерісін жеделдетуге көмек пен қолдау көрсету [6].

Н.Клименко тәлімгерлік жүйесін оқыту әдісі ретінде осы жүйедегі негізгі тұлға - тәлімгер студенттің өндірістік үдеріске қатысуына ықпал етеді деп есептейді.

Автор тәлімгерлік жүйенің келесі компоненттерден тұратынын анықтады: қажеттіліктерді анықтау; бағдарламаны жоспарлау және құрастыру; нәтижелерді бағалау [7].

Ғылыми зерттеулерде тәлімгерлік болашақ мамандарды еңбек етуге, кәсіби бейімделуге, еңбек ұжымына кірігуіне тәрбиелеу түрі деп анықтайды. Тәлімгерліктің мақсаты кәсіптік күзінеттіліктерді меңгеру, ұжымдағы қарым-қатынас мәдениетін меңгеру, әріптестеріне құрмет, мамандығын сүюге тәрбиелеу болып табылады. Тәлімгерді бекіту үшін кәсіпорын басшысы оның кәсіптік шеберлігіне, кәсіптік және тұлғалық сапаларының деңгейіне қарап тандайды. Тәлімгердің іс-әрекеті кәсіптік білім беру мен білім алушылардың кәсіби біліктіліктері жетілдіру тетігі ретінде қарастырылады.

Қазіргі таңдағы жұмыс берушінің жоғары кәсіптік білім беру мекемелеріне қоятын талаптары болашақ мамандардың кәсіби дайын болуымен қатар жеке тұлғалық сапаларының көрініс ретінде кәсіби біліктіліктерінің жетілдірілуі болып отыр. Инновациялық индустриалды даму бағытына түскен Қазақстан үшін кәсіби білікті мамандарды даярлау өзекті мәселеге айналды. Сондықтан мемлекеттік тапсырыс бойынша білім алған түлектер жұмыс берушілердің талаптарына сай келіп, олардың сұраныстарын қанағаттандырулары тиіс.

Жоғарыда көрсетілген педагогикалық шарттарды жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде маман дайындау үдерісінде іске асыруды ғылыми-әдістемелік жағынан қамтамасыз ететін орталықтар құрылу керек. Бұл орталықтар аталған шарттардың бір-бірімен сабақтаса жүйелі жұмыс істеуін қадағалайды. Сондай-ақ ол орталықтарда өндірісте тәлімгерлік ететін практиктерді тәлімгерлікті тиімді атқару бойынша әдістемелік нұсқаулықтармен қолдау көрсетіп отырады. Осылай аталған педагогикалық шарттардың орындалуына жағдай жасалғанда болашақ мамандардың кәсіби біліктіліктері жетілдіріліп және еңбек нарығында бәсе кеге қабілеттіліктері артып, жұмыссыздардың саны азаятындығына кәміл сенеміз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1 Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И.Скворцова. - 24-е изд., испр. - М.: ООО "Издательство Оникс": ООО "Издательство Мир и образование", 2007. -640 с.

2 Инполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия "педагогические условия": сущность классификация //General and Professional Education [Электронный ресурс] - 2012. - URL://http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf

3 Нуржанбаева Ж.О. Дуальді оқыту жүйесінде колледж студенттерінің бойында еңбек құндылығын қалыптастырудың педагогикалық негіздері: философия докторы (PhD) ...дисс. – Шымкент, 2017

4 Дуальды оқытуды ұйымдастыру қағидаларын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 21 қаңтардағы № 50 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2016 жылы 9 наурызда № 13422 болып тіркелді. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1600013422>

5 Тақырыптық түсіндірме сөздік. [Электронный ресурс] - URL://<http://www.glossary.ru/>

6 Фетисова М.В., Антонова Е.Н. Наставничество как одна из форм работы по адаптации персонала [Электронный ресурс] - URL://<http://docplayer.ru/43069043-Nastavnichestvo-kak-odna-iz-form-raboty-po-adaptacii-personala-fetisova-m-v-antonova-e-n-pervuyu-mgmi-im-i-m-sechenova.html>

7 Клименко М. Наставничество как система и метод обучения [Электронный ресурс] - URL: <http://www.rhr.ru/index/rule/edu/trainings/16361,0.html>

ӘОЖ: 378.16

МРНТИ 14.01.29

Ә.С. Бейсенова¹, М.Д. Алиев²

¹г.ғ.д., профессор, академик. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

² «6D011600 – география» мамандығының I курс докторанты,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

МУЛЬТИМЕДИАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ ҮРДСІНДЕ ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Бүгінде жылдам өзгеріп отырған әлемде білім саласын реформалау уақыт талабына сай, қажеттіліктен туындап отыр. Себебі қоғамда ақпараттандыру үрдісінің дамуына байланысты білім беру мазмұны да жаңартылып дамыту қажеттілігін талап етеді. Қазіргі таңда электрондық оқулықтарды, компьютерлік оқыту бағдарламаларын, дыбыстық және бейнелік оқу материалдарын пайдалануда мультимедиялық технологиялар оқыту үрдісіндегі инновациялық әдістерді жүзеге асыратын бірден-бір жаңа ақпараттық технология болып саналады.

Мақалада білім беруде мультимедиялық технологияның маңыздылығы және оны тиімді пайдалану мәселелері қарастырылады. Сонымен қатар, мультимедиялық технологияның құрылымдық ерекшеліктері мен оқыту үрдісінде пайдаланудың ұтымды әдістері көрсетілген.

Түйін сөздер: мультимедиялық технология, сандық видео, анимация, дыбыс, графика, бейнелер, мультимедиа ортасы, инновациялық әдіс-тәсілдер.

А.С. Бейсенова¹, М.Д. Алиев²

¹д.ғ.н., профессор, академик. Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

²докторант I курса специальности «6D011600 – география»,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

На сегодняшний день развития процесса информатизации в обществе требует необходимости обновлять и развивать содержание образования, мультимедийные технологии в использовании электронных учебников, компьютерных учебных программ, аудиовизуальных учебных материалов – это новая информационная технология, которая использует инновационные методы в процессе обучения.

В статье рассматривается важность мультимедийных технологий и их эффективное использование в образовании. Кроме того, показаны структурные особенности мультимедийных технологий и рациональные способы их использования в процессе обучения.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, цифровое видео, анимация, аудио, графика, видео, мультимедийная среда, инновационные методы.

A.S. Beisenova¹, M.D. Aliyev²

¹doctor of Geographical Sciences, professor, academician the
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan

²doctoral 1 courses of a specialty «6D011600– geography»,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan

POSSIBILITIES OF USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS

Abstract

To date, the development of the process of informatization in society requires the need to update and develop the content of education, multimedia technologies in the use of electronic textbooks, computer curricula, audiovisual training materials is a new information technology that uses innovative methods in the learning process.

The article considers the importance of multimedia technologies and their effective use in education. In addition, the structural features of multimedia technologies and rational ways of using them in the learning process are shown.

Key words: multimedia technologies, digital video, animation, audio, graphics, video, multimedia environment, innovative methods.

Елбасымыз Н.Назарбаев 2018 жылғы Қазақстан халқына арнаған «Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері» Жолдауында «Цифрлық білім беру ресурстарын дамыту, кең жолақты Интернетке қосу және мектептерімізді видеокұрылғылармен жабдықтау жұмыстарын жалғастыру қажет» деп атап көрсеткеніндей, инновациялық әдіс-тәсілдерді кеңінен қолдану жаңаша білім берудің негізі болмақ [1].

Заман талабына сай білім беру білім алушылардың адамгершілік, интеллектуалдық дамуының жоғары деңгейі мен білімін қамтамасыз етуге бағытталған оқыту үрдісі десек, оның тиімділігі мен сапасын арттыру оқытудың жаңашыл әдістеріне көшуді талап етеді.

Мультимедиялық технологиялар (латын тілінде multimedia – «көп орталы») - әр түрлі типті мәліметтерді дайындау, өңдеу, біріктіру, ұсыну әрекеттерін аппараттық және бағдарламалық жабдықтарды пайдалану арқылы жүзеге асыратын технологиялар (әдістер мен тәсілдер) жиынтығы. Бұл технология визуалды және аудиоэффектілерден құралған электрондық өнімдерді дайындау әдістеріне жатады [2].

Ал «мультимедиа құралдары» графика, гипермәтіндер, дыбыс, анимация, видео сияқты әртүрлі орталарды қолдану арқылы адамға компьютермен тілдесуге мүмкіндік беретін бағдарламалық және ақпараттық құралдардың кешені ретінде қарастырылады. Бүгінгі мультимедиялық жүйелер білім алушыға ақпараттың келесі түрлерін көрсетеді: мәтін (doc, txt, html), бейнелер (bmp, gif, jpeg), анимациялар (gif, flic, flv, swf), аудио комментарийлер (wav, mp3, au, MIDI), сандық видео (avi, mpeg) және т.б. (1-сурет) [4].



Сурет –1. Мультимедиа құрылымы

Мультимедиялық бағдарламалардың негізгі атқаратын функцияларының бірі - басқаруды қамтамасыз ету, яғни, қажетті ақпаратты тез алу мүмкіндігінің болуы [3].

Демек, мәтіндік ақпаратпен, графикалық бейнемен, дыбыспен, анимациялы компьютерлік графикамен бір кешенде жұмыс істеуге мүмкіндік беретін қазіргі заманғы техникалы орталар «мультимедиа ортасы» деп аталады.

Мультимедиа статикалық (мәтіндік, кестелік, графиктік), динамикалық (анимациялық, бейнелік) және дыбыстық ақпараттарды талапқа сай дәрежеде ұсынуды жүзеге асырады [5].

Қазіргі уақытта мультимедиалық әдістерді көптеген экрандық ақпарат көздерінің - мультимедиалық кешендер, бейне магнитофондар, бейне проекторлар, компьютердің жаңа мүмкіндіктері (мультимедиа-лық презентациялар, үйренуші бейнефайлдар, желі арқылы оқыту ақпаратын көрсету үшін алмастырушы бағдарламалар) пайда болуына байланысты оқу барысында қолдану заман талабынан туындап отыр. Мультимедиалық технологиялар құбылыстардың даму динамикасын көрсетуді және тақырыптың оқу көлемін белгілі бір реттілікпен беріп отыруды жүзеге асырады.

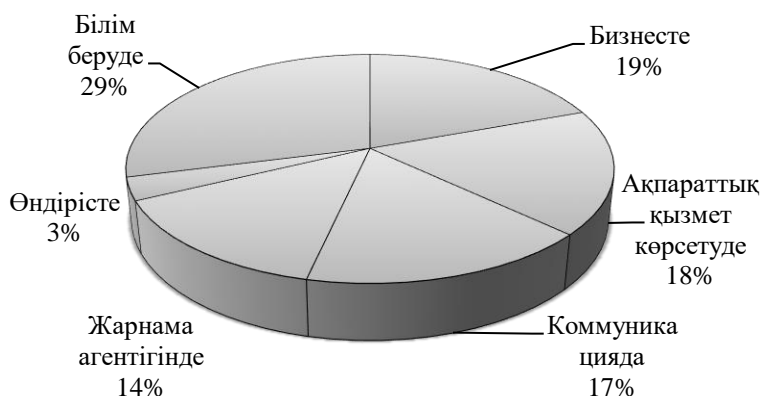
Осыған орай, ХХІ ғасырда ақпараттанған қоғам қажеттілігін қанағаттандыру үшін білім беру саласында келесі міндеттерді шешу көзделіп отыр:

- компьютерлік техниканы дамыту;
- ақпараттық және телекоммуникациялық құралдарды тиімді пайдалану;
- интернет желісіне қолжетімділік;
- электрондық оқулықтарды оқу үрдісінде қолдану арқылы білім сапасын көтеру [4].

Жоғары оқу орындарында студенттердің өзіндік жұмыстарын дамытуда мультимедианың мүмкіндіктері Д.Э. Френкидің, студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетінде мультимедиалық технологияларды пайдалану даярлығын қалыптастыру О.Г. Смолянинованың, О.В. Лобачтың, А.И. Гридюшконың, Е.Я. Шипнягованың, жоғары оқу орындары оқытушыларының оқу-әдістемелік іс-әрекетінде мультимедиа пайдалану әдістемесі Т.Ю. Волошинова мен И.В. Голубятников еңбектерінде зерттелген [3].

Білім берудегі мультимедиа - *біріншіден*, таным үрдісінің жоғарылауына септігін тигізетін, *екіншіден*, әртүрлі типті ақпараттарды біріктіре пайдалануға мүмкіндік беретін, *үшіншіден*, білім беру мазмұнын интерактивті формада ұсынатын, дидактикалық ақпараттық-бағдарламалық құрал болып табылады [6].

Бүгінде мультимедиалық технологияның қолданылу аясы кең, жекелеген салалар бойынша мультимедиа қосымшалары, әсіресе білім беру саласында кең қолданылуда (2-сурет).



Сурет –2. Мультимедианың қолданылу салалары

Мультимедиалық құралдар оқыту процесінде қолданылатын ақпараттарды жылдам қабылдауға мүмкіндік беріп, жаңа материалдарды оқу, қайталау, бекіту, талдау және білімін бағалау үшін кеңінен қолданылады, яғни ол барлық дидактикалық функцияларды орындау мүмкіндігіне ие .

Оқыту үрдісінде мультимедиалық технологиялар:

- әрбір білім алушының қабілеті мен ерекшелігін ескере отырып, олардың оқу мотивациясын арттыруға септігін тигізеді;

- түрлі типті ақпараттарды біріктіріп ұсыну арқылы оқытудың интерактивтілік ұстанымын қамтамасыз етеді, өйкені, әртүрлі типті ақпаратты пайдалану адамның әр түрлі сезім мүшелері арқылы оқу материалын жан-жақты қабылдауына ықпал етеді;

- нақты, күрделі экспериментті модельдеуді жүзеге асырады;

- құбылыстар мен үрдістерді динамикада көрсету арқылы абстрактілі ақпараттарды көрнекі тұрғыда ұсына алады;

- макро- және микроәлемдегі нысандарды визуалдауға мүмкіндік береді;

- білім беруге жұмсалатын шығынның азаюына ықпалын тигізеді (1-кесте) [2].

Кесте – 1. Дәстүрлі оқыту үлгісі мен мультимедиалық технология құралдары арқылы оқыту үлгісінің салыстырмалы сипаттамасы [7].

| Негізгі сипаттамалар | Дәстүрлі оқыту үлгісі | Мультимедиалық технология құралдары арқылы жаңаша оқыту үлгісі |
|---------------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Оқыту мақсаты | Оқыту бағдарламасында белгіленген білім көлемін меңгеруге бағытталған оқыту нәтижесі | Оқушының оқу қызметін оның танымдық қызметі негізінде ұйымдастыру, білім алуға үйрету |
| Оқушының рөлі | Дайын білімді енжар алушы, оқыту үрдісінің объектісі | Белсенді, білімді өзі іздеп табушы, оқу үрдісінің субъектісі |
| Оқытушының рөлі | Жетекші, оқыту үрдісінің субъектісі, білім көзі | Оқыту үрдісін, оқушының танымдық қызметін ұйымдастырушы, кеңесші, менеджер |
| Білімді ұсыну формалары | Дайын күйінде, үлгі бойынша, сөздік әдістер мен мәтіндік формалар арқылы | Аудио, визуалдық, графикалық көрнекіліктер мен интерактивті әдістер арқылы (ойын, проблемалық әдістер өзіндік жұмыс, жоба қорғау, т.б.) |
| Білімді қолдану | Білімді бақылауға дайындық мақсатында, типтік үлгідегі тапсырмалар мен жаттығуларда қолдану | Алынған білімді нақты және жаңа жағдайларда қолданбалы тұрғыда пайдалану |
| Оқу қызметінің басым формасы | Фронтальды және жеке жұмыстар | Оқушының өзіндік жұмысы және оқу қызметін ұйымдастырудың ұжымдық, топтық, жұптық формалары |
| Оқытудың негізгі әдіс-тәсілдері | Сөздік әдістері | Оқушы мен компьютердің, оқытушы мен оқушының, өзара әрекетіне негізделген интерактивті әдістер мен тәсілдер |

Әлемнің атлас картасы, жекелеген қалалардың картасы сияқты әр түрлі электрондық-картографиялық жүйелер, қажетті дағдыны қалыптастыруға, жетілдіруге негізделген бағдарламалар, адамның ой-өрісін дамытуға бағытталған ойын түріндегі бағдарламалар географияны оқыту үрдісінде жиі қолданылуда [3].

Мультимедиалық технологияларды географияны оқытуда тиімді қолдана білгенде бірқатар жетістіктерге жетуге болады:

- Анимация құру арқылы табиғи үрдістерге салыстырмалы сипаттама береді.

- Табиғи құбылыстардың заңдылықтарын жан-жақты көрсетуге карта, диаграмма, кесте сияқты графикалық көрнекіліктерді пайдалану біліктілігі қалыптасады.

- Геоақпараттық карталар негізінде географиялық нысандарға баға береді.

- Геохронологиялық тарихи кезеңдер бойынша жер бедері өзгерістерін бейнеролик арқылы көрсете алады.

Жалпы алғанда, үздіксіз білім білу жүйесінде мультимедиалық технологияларды қолдану оқыту үрдісін жетілдіру мәселелерін шешуге бағытталған жаңа қадам болып отыр. Сондықтан, жаңа тұрпатты мұғалім білім алушының қызығушылығын арттыру, зейінін шоғырландыру, дүниетанымын кеңейту мақсатында мультимедиалық ресурстарымен жұмыс істеу іскерліктерін жетілдіріп, көрнекі құралдар топтамасын: слайд шоу, электрондық оқулық әзірлей алуы да керек.

Білім беруде мультимедиалық технологияларды тиімді пайдалана алуы үшін болашақ педагог мамандар:

- пәндік, пәнаралық, арнаулы курстарды жүргізуде мультимедиалық технологияларды қалай пайдалануы керектігін білуі;

- мультимедианы өтілетін тақырыпқа сәйкес, қандай мақсатта және қай кезде қолдану керектігін жоспарлауды;

- сабақтың мазмұны мен формасына байланысты мультимедиалық технологияларды мүмкіндігінше алдын ала дайындап жоспар жасау;

- оқу материалдарына әдістемелік талдау жасау, белгілі бір материалды жаңа мәліметтермен үйлестіріп, қосымша мәліметпен толықтыру.

- білім алушылардың оқу материалдарын қабылдау ерекшеліктерін ескеру;

- оқыту мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес, мультимедиалық технологияларды қолдану үшін іс-әрекет мазмұнын таңдауды меңгеруі тиіс [3].

Оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолдану арқылы, ең бастысы, білім

алушының пәнге деген қызығушылығы, жауапкершілігі, өз бетінше жұмыс істеу ынтасы, шығармашылық және зерттеушілік қабілеттері, сондай-ақ оқу тапсырмаларын игеру мүмкіндіктері артады. Демек, әрбір жаңашыл педагог оқу үрдісінде түрлі мультимедиа технологияларын тиімді пайдалана білсе, сабақ сапасының жақсара түсері де сөзсіз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2018 жылғы 10 қаңтар «Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері» <http://www.akorda.kz/>
2. Байшағанова Ш.Н. Мультимедиялық технологияларды пайдалану/ Ш.Н. Байшағанова, К.Е. Нуркожаева// Әдіскер жаршысы. – 2016.- № 2. – 44-47 б.
3. Молдасапарова Ж. Мультимедиялық технология мүмкіндіктері / Ж.Молдасапарова, Б.Заурбекова, К. Әбдиева, ж.б. // Қазақстан мектебі. – 2014. - № 2. – 27-29 б.
4. Нуркасымова С.Н. Мультимедиа құралдары, оларды оқу үрдісінде қолдану/ С.Н. Нуркасымова, Ү.Оспан// Қазақстан жоғары мектебі.–2016.- № 1.-123-125 б. =Высшая школа Казахстана.
5. Досжанов Баянәлі Амантайұлы Мультимедиялық технологияларды пайдалану арқылы оқыту процесін жетілдірудің диалектикалық негіздері: Пед. ғыл. канд. автореф./ Б.А. Досжанов; Ғыл. жет.; Құдайқұлов М.А., Жаңабергенев Қ.Ж.. – Түркістан : null2007. – 30 бет.
6. Бақытбекова З. Мультимедиялық технологияны қолдану ерекшеліктері / З.Бақытбекова, Б.Рақымбаева // Қазақстан мектебі. – 2011. - № 9. – 20-23 б.
7. Мультимедиа технологиясы және дәстүрлі оқыту формасын оқыту үдерісінде қолдану ерекшеліктері Нұрғазина Жұлдыз Мұхаметбекқызы, С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті <http://alashainasy.kz/>.

УДК 37.015.3
МРНТИ 14.07.07

A.B. Nurlybekova¹, S.D. Polatova², A.M. Shymyrbekova³

*¹d.ed, professor of South Kazakh State University named after M.Ayezov,
Shymkent, Kazakhstan*

*² PhD student of 6D010300 - Pedagogy and Psychology specialty,
South Kazakh State University named after M.Ayezov,
Shymkent, Kazakhstan*

*³ a senior teacher of South Kazakh State University named after M.Ayezov,
Shymkent, Kazakhstan*

MULTILINGUALISM AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF KAZAKHSTAN

Abstract

This article discusses topical issues in the field of education in the Republic of Kazakhstan; they are the implementation of trilingualism and the role of innovative technologies in the system of education.

Also this article shows foreign experience proves that the implementation of multilingualism will be successful and effective using new methods, innovative techniques, technologies in the classroom. So, innovative teaching technologies include: interactive learning technologies and computer technologies. Studying the experience of using innovative methods in pedagogical work, one can single out their advantages: they can help to teach students active methods of obtaining new knowledge; give an opportunity to master a higher level of personal social activity; create conditions in which students can learn; stimulate the creative abilities; help to bring learning closer to the practice of everyday life, form not only knowledge, skills and abilities on the subject, but also an active life position.

Key words: multilingualism, trilingual education, trilingualism, innovative technologies, modernization, globalization.

А.Б. Нурлыбекова¹, С.Д. Полатова², А.М. Шымырбекова³

¹п.ғ.д., профессор, М.Әуезов атындағы

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің профессоры,
Шымкент қ., Қазақстан

²М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің

бД010300 – Педагогика және психология мамандығының докторанты,
Шымкент қ., Қазақстан

³М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университетінің аға оқушысы,
Шымкент қ., Қазақстан

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ КӨПТІЛДІЛІК ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯЛЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ

Аңдатпа

Бұл мақалада Қазақстан Республикасында білім беру саласындағы өзекті мәселелер талқыланады; білім беру жүйесіне қазіргі заманғы педагогикалық технологиялардың үш тілдесуін және тиімділігін енгізу кіреді. Қазақстанда үш тілдік идеясын Елбасының бастамасы ең маңызды әлеуметтік басымдықтардың бірі ретінде жариялады, оның мәні әрбір қазақстандықтың үш тіл меңгеру идеясын алуы керек, ал білім беру жүйесі инновациялық технологияларды қолдану арқылы қолайлы жағдай жасайды.

Сондай-ақ, осы мақалада шетелдік тәжірибе көрсетіліп, көптілділік енгізу жаңа әдістерді, оқу үрдісіндегі инновациялық технологияларды қолдану арқылы табысты әрі тиімді болатындығын дәлелдейді. Осылайша, оқытуға инновациялық технологиялар кіреді: интерактивті оқыту технологиялары және компьютерлік технологиялар.

Осылайша, заманауи білім берудің қазіргі заманғы үрдістеріне тоқтала отырып, жоғары оқу орнында үштілді оқыту мен оқыту технологиясының тиімді әдістерін дамытуға байланысты. Осылайша, білім берудің негізгі мақсаты - мамандық бойынша тиімді кәсіби қызметке қабілетті білікті маман, еңбек нарығының бәсекеге қабілеттілігін арттыру, бұл біздің еліміздегі экономиканың гүлденуіне әсер етеді.

Түйін сөздер: көп тілдік, үш тілде білім беру, үштілділік, инновациялық технологиялар, жаңғырту, жаһандану

А.Б. Нурлыбекова¹, С.Д. Полатова², А.М. Шымырбекова³

¹д.п.н., профессор Южно-Казахстанского Государственного Университета им. М.Ауэзова,
Шымкент, Казахстан

²докторант Южно-Казахстанского Государственного Университета им. М.Ауэзова
специальности бД010300-Педагогика и психология,
Шымкент, Казахстан

³ст.преподаватель Южно-Казахстанского Государственного Университета им. М.Ауэзова,
Шымкент, Казахстан

ПОЛИЛИНГВИЗМ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА

Аннотация

В этой статье рассматриваются актуальные вопросы в области образования в Республике Казахстан; это внедрения трехязычия и эффективность современных педагогических технологий в системе образования. В Казахстане идея трехязычия провозглашена Президентом страны как один из важнейших социальных приоритетов, суть которого в том, что каждый казахстанский гражданин должен получить идею освоения трех языков, а система образования создает благоприятные условия применяя инновационные технологии.

Также эта статья показывает зарубежный опыт, доказывает, что внедрение многоязычия будет успешным и эффективным с использованием новых методов, инновационных технологий в учебном процессе.

Таким образом, затрагивая актуальное направления исследований современного образования – это область, связанная с развитием эффективных методов трехязычного обучения и технологий обучения в высшем учебном заведении. Таким образом, основной целью образования является подготовка

квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной деятельности по специальности и конкурентоспособности на рынке труда, которая повлияет на процветание экономики в нашей стране.

Ключевые слова: полилингвизм, трехязычное образование, трехязычие, инновационные технологии, модернизация, глобализация

In the period of modernization and globalization, Kazakhstan strives to build up worthy conditions for its citizens to acquire a modern and up-to-date education and to take the dominant positions in the world, economic, political, cultural sphere.

The President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbaev set a challenge to establish a high level of national education, i.e. education must be competitive, efficient, so that all graduates of modern schools and high schools of our country could easily speak three languages, which would positively affect the development and stability of all public activities in the country.

The most significant step in the implementation of the language trilingual learning in Kazakhstan is the development of a cultural project of the President of the Republic of Kazakhstan "The trinity of languages". This project defines that multilingual education - it is object-orientated, organized, normative and triune process of learning, upbringing of individual development as a multilingual personality on the basis of simultaneous engagement in several languages as a "fragment" of a socially meaningful experience of reality embodied in linguistic knowledge and skills, linguistic and childlike activity, as well as in an emotionally-centric relation to languages and cultures.. On this basis, the Kazakh language is the state language, this conception is aimed at improving the quality of teaching the state language, ensuring the functioning of the state language in all spheres of social life, raising its role as a factor in consolidating the international agreement and Kazakhstani patriotism. The Russian language is the language of the international community, the conception of the language policy of the Republic of Kazakhstan defines the Russian language as the main source of information in different regions of science and technology, as well as the communication between neighbors and foreigners. Knowing the English language is the successful integration of Kazakhstan into the global economy. The main provisions of the Conception are on the need for a sound knowledge of English by a graduate of a modern school - this is an imperative necessity, because the intensive level and level of development of science and technology in the world require a free knowledge of foreign languages. These positions are very well implemented in schools, where the education is taught in the languages of the Russian, Kazakh and Russian languages. This contributes to the development of the skills of the community of students. In addition, the formation of three languages and, as a matter of fact, their motherland is almost identical; it will help to involve people who are studying in culture and traditions of different nations.

Acting in the conference of teachers, the president of our country, N.A. Nasarbaev noted that "Teaching Kazakh language will always be prioritized. The need in the English language is a world-wide phenomenon and also a need for reality. And a perfect knowledge of Russian language - this is our wealth, which it would be silly to lose it. For us, there is a huge advantage, if we are to be a Kazakh, Russian, English language".

According to this linguistic concession, for the citizens of Kazakhstan, the language situation became multilingual. That, a today's day of active reality is such that for the Kazakhstan community, bilingualism gradually begins to mingle with polylingualism.

Based on the experience of countries where polylingual education has been tested, it is worth noting that a gradual transition to the study of subjects in several languages is necessary, since a sharp transition can negatively affect not only the quality of the assimilation of the material, but also the development of the unwillingness to study the subject students. In this regard, the introduction of multilingual education into separate parts of the lesson with the application of new teaching methods based on non-standard types of lessons is primarily proposed.

Multilingualism is an important direction of the development of mankind was realized long ago. Today it is impossible to imagine that somewhere else there are countries whose people have only one language. And in reality there are no civilized states where only one nation would live. For the normal functioning of any multinational state, the formation of bilingualism and multilingualism is very important.

Multilingualism - "the use of several languages within a certain social community (primarily the state); the use of an individual (a group of people) of several languages, each of which is selected in accordance with a specific communicative situation".

Levels of formation of a multilingual personality are to some extent conditional, since they can have a wide variety of combinations. The formation of a multicultural, multi-lingual personality with informational, communicative and intellectual needs, abilities and competencies, which will enable it to function successfully in

the context of intercultural communication and professional-language activity as a subject of foreign-language cognition, foreign-language communication and foreign-language creativity, as the fundamental goal of teaching foreign languages.

Along with the current topic as trilingualism, there is another important theme as innovative technologies in the educational system of the Republic of Kazakhstan. Undoubtedly, the use of innovative methods by the teachers, the formation of interest in learning, methods of forming a debt and responsibility in training, intensify the process of language learning and contribute to the effectiveness of mastering Kazakh, Russian and English languages.

The roots of modern innovation processes in education lie in the historically formed for many decades of philosophical concepts, characteristic of a particular country. It is these theories that predetermine the main directions of educational policy, the content of reforms and the modernization of educational systems.

In the conditions of modern Kazakhstan, the education system faces the problem of developing a program for adapting young people to life in a new society, i.e. multilingual. Today it is difficult to imagine the activities of a professional educational institution without various innovations: changing educational paradigms, modernizing the content of education, optimizing the educational process. Pedagogical innovation is a purposeful change, bringing into the educational environment stable elements (innovations) that improve the characteristics of individual parts, components and the educational system as a whole; search for ideal methods and programs, their implementation in the educational process. The social order to the education system is connected with the formation of personal qualities among graduates, which would be adequate to the situation of dynamic changes, would allow them to be active builders of society and realize themselves in it. To solve these problems, remaining within the framework of only traditional pedagogical approaches, is not possible. The effectiveness of training in modern conditions is largely due to the awareness of the urgent need to use innovative educational technologies in the educational process.

Application of these pedagogical technologies in trilingual education in the teaching and educational process contributes to: the expansion of the general cultural outlook of students; development of their intellectual abilities, research and organizational skills, creative qualities, communicative skills, oratorical abilities; the formation of a civic position and skills of life in society, etc.

In the field of education, a large number of innovations of a different nature, direction and significance are being introduced.

The concept of "learning technology" is not generally accepted in traditional pedagogy. In UNESCO documents, learning technology is viewed as a systematic method of consciousness, application and definition of the whole process of teaching and learning, taking into account technical and human resources and their interaction, which aims to optimize the forms of education. Pedagogical technology is a model of joint pedagogical activity in designing, organizing and conducting educational process, with unconditional provision of comfortable conditions for the teacher and student.

The problem of introducing into the modern system of intensive technologies training does not lose its relevance, primarily because practice and employers do not reduce, but, on the contrary, raise the requirements for graduates of educational institutions and for all those who claim to be a manager, marketer, banker, specialist in public relations agent, sales agent, commercial director and, finally, a doctor, educator, psychologist, insurance agent, journalist, etc. At the moment, not only documents about higher or secondary education, and their confirmation in the form of specific competencies that include practical skills, the skills and the willingness to implement them.

Long-term practice shows that training with traditional technologies does not allow developing key, basic competencies in a particular academic discipline, so a drastic reorganization of the educational process is needed. In recent years, as is known, a great deal has been done to develop, for example, the information competence of teachers, and the process of better assimilability of theoretical material by the students and the improvement of teaching are now visible everywhere, with many students possessing information technologies that are often better than the teachers themselves. However, this does not prevent, but, on the contrary, contributes to the effective perception of information. Future teachers need to masterfully and aggressively master intensive interactive learning technologies: games, trainings, case studies, game design, creative techniques and many other techniques, because they develop the basic competence and metacompetence of the student, form the skills and skills necessary for the profession, create the prerequisites for psychological readiness to introduce into real practice mastered skills. At the same time, as practice shows, today the biggest The prevalence of intensive technologies are not received in educational institutions and in the system of learning organizations, which for this purpose established corporate universities, training courses, assessment-centers, etc.

An example can be the experience of using the game model of conducting classes using video lessons in a foreign language. Since in its essence the educational game is a practical lesson modeling the corresponding aspects of the language activity of trainees, it creates the conditions for the complex formation of the respective competencies of the students. Gaming methods contribute to a more natural mastery of a foreign language. The advantage of the offered model of game training is that the mastering of a new language and speech material in a non-native language is more effective, since it is carried out in an emotionally free playing environment in the process of communication, maximum motor activity.

On the one hand, the learning technology is a set of methods and means for processing, presenting, changing and presenting educational information; on the other hand, it is the science of how the instructor influences students in the process of training using the necessary technical or information means. In the technology of teaching, the content, methods and tools of learning are interconnected and interdependent. The pedagogical skill of the teacher is to select the necessary content, apply the best methods and means of instruction in accordance with the program and the educational objectives set.

There are many definitions of the essence of pedagogical technologies:

- Pedagogical technology - a set of psychological and pedagogical settings that define a special set and layout of forms, methods, methods, methods of teaching, educational tools; it is a tool for the pedagogical process (B.T. Likhachev).

- Pedagogical technology is a meaningful technique for the realization of the educational process (V.P. Bespalko).

- Pedagogical technology is a description of the process of achieving planned learning outcomes (I.V. Volkov).

- Pedagogical technology is a model of joint pedagogical activity in designing, organizing and conducting educational process with unconditional provision of comfortable conditions for students and teachers (V.M. Monakhov), which is thoroughly thought out in every detail.

- Pedagogical technology - the system set and the order of functioning of all personal, instrumental and methodological tools used to achieve pedagogical goals (M.V. Clarin).

- Pedagogical technology - a meaningful generalization, incorporating the meanings of all previous authors (G.K. Selevko).

All these definitions define effective techniques, approaches and methods for improving and understanding the subject in three languages using innovative technologies. Since the subject will be absorbed very naturally, with ease, without having psychological pressure on students.

Innovative learning technologies include: interactive learning technologies and computer technologies.

There are the most common Pedagogical technologies and approaches in the teaching and educational process:

- developing training;
- problem training;
- communicative learning;
- design technology;
- gaming technologies;
- dialogue of cultures;
- information and communication technologies; which is of great importance, because the

student must possess information, be able to use it, choose from it necessary for making a decision, work with all kinds of information, etc. And today the teacher should understand that in the information society he ceases to be the only carrier of knowledge, as it was before. In some situations, the student knows more than he does, and the role of the modern teacher is more of a conductor role in the information world.

- didactic multidimensional technology;
- group technologies;
- competence approach;
- activity approach; assumes the presence of children's cognitive motive (desire to learn,

discover, learn) and a specific learning goal (understanding what exactly needs to be learned, mastered); fulfillment of certain actions by pupils for the acquisition of missing knowledge; the identification and mastering by the students of the mode of action that allows consciously applying the acquired knowledge; the ability of

schoolchildren to control their actions - both after their completion, and along the way; Inclusion of the content of training in the context of solving significant life problems.

- a person-centered approach

What is actually their novelty or innovation?

They are a pedagogical technology that contains a certain set of methods and stages of implementation.

This we all "passed", here we all know. But...

First, unlike traditional technology, innovation is focused on RESULT, rather than on the process. The main thing in these technologies is the achievement of a certain (of course, INNOVATIVE, that is new in comparison with the traditional result) result.

Secondly, the goal of implementing innovative technologies is not the accumulation of KASC (knowledge, abilities, skills, competence) by the student, but the ability to apply the received KASC in practical activities (that is, the goal is not knowledge, but the ability to use them for yourself!

Thirdly, the difference between innovative technologies is in the way of obtaining knowledge in the educational process - this is an activity approach. The student learns not in the process of memorizing theory, rules, etc. , but in the process of activities to achieve the goal of the lesson, which is of interest to him. He comprehends knowledge in the process of conscious necessity gradually, step by step under the guidance of the teacher.

Fourth, innovative technologies create conditions for the realization of students' activities in order to achieve their knowledge. But knowledge is not set as a goal in the lessons of these technologies. In the first place is the organization of the educational space of the class, which serves as an educational environment for the formation of KASC students.

Fifth, innovative technologies change the essence of the relationship of the teacher and student to the lesson. The teacher acts as the organizer of this very educational space of employment. His role in the lesson is a consultant, an expert. A large role is assigned to the organization of the class, its preparation - preparation is the cornerstone of the organization of such classes.

Sixth, innovative technologies are technologies that are personally oriented, that is, aimed at personal, that is, individual development, focused on the personality of each individual student. In other words, it is pedagogical technologies that create conditions in the lesson or in extra-curricular activities for the training of each individual student, taking into account his personal characteristics (stability of attention, memorization, speed and strength of mastering the material, the way of perception of educational information, health status, pace of activity, abilities and makings, etc.).

Seventh, innovative technologies take into account the fact of socialization of students in the process of education and after graduation. That is why in their arsenal there are techniques and methods of forming communication skills and skills in working with a couple, a group, a team, a team.

By and large, their use is directed to the development of all forms of thinking that will contribute to the formation of a creative and intellectually developed personality and ensure the constant development of the child after graduation.

Thus, we can distinguish the following features of innovative technologies:

- are focused on obtaining a concrete result;
- the purpose of the lesson with their use is the acquisition of knowledge in the course of activities;
- individualization of the learning process, - promotes the socialization of students in the learning process and after graduation from the school or university;
- uses other innovative technologies;
- requires the teacher of the organization of the educational space classes;
- establishes a qualitatively new relationship between the teacher and student for the lesson;
- contributes to the creative and intellectual development of the student's personality.

Thus, the relevance of the use of multilingualism in different spheres and functions generates new forms of language teaching, the original uses of educational technologies for these pairs of languages, forms innovative approaches and methods of teaching these languages. For the multilingual and innovative teaching of languages, the following tasks are relevant: a) special monitoring and analysis of existing experience, expertise of the experts' work, a stage of approbation and subsequent dissemination of effective developments in the Kazakh language; b) analysis of an acceptable world experience of developments for the English language with subsequent localization in the RK is necessary; c) it is necessary to analyze successful achievements in the Russian language for the possible

application of it in a given language environment. The nationalizing and internationalizing sphere of education requires a particularly balanced introduction of multilingualism and innovation, understanding the entire national and language context in Kazakhstan's education is a task that includes many and heterogeneous parameters complicated both by external language problems and by the actual educational transformations in the national higher school. Issues of innovation, educational technologies for teaching languages, Kazakh-English educational bilingualism - all this problem requires its special solution of academic and university science of Kazakhstan.

In conclusion, I would like to note that one of the most relevant and promising areas of research for modern education is the development of multilingual teaching methods and technologies, and in particular the methods and technologies for teaching disciplines in English.

I would also like to note that the use of new methods and technologies of instruction in trilingual learning will contribute to the development of such personal qualities that are in demand in a modern multicultural and multilingual society. Therefore, the problem of using an effective teaching methodology in a university is very important.

References:

1. Nazarbayev N.A. *Message of the President of the Republic of Kazakhstan "Social and economic modernization is the main vector of Kazakhstan's development."* – Astana, 2012.
2. Nazarbayev N.A. *New Kazakhstan in a new world // Kazakhstan's truth.* - 2007. - 1 March. - No. 33 (25278).
3. *Education in the Multilingual World: UNESCO's Outline Document.* - Paris, 2003. - 38 p. - [ER]. Access mode: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/multilingualism_a_key_to_inclusive_education/#.VNbyXufqCJU.
4. Panfilova A.P. *Innovative pedagogical technologies: Active teaching: textbook for students of higher educational institutions / A.P. Panfilova.* - M.: The Publishing Center "Academy", 2009.-192 p.
5. Polat E.S. *New pedagogical and information technologies in the educational system: Textbook for students of pedagogical universities and the system of professional development of pedagogical staff / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkin, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov.* Moscow: Publishing Center "Academy", 2002.

УДК 378

МРПТИ 14. 35. 09

A.K. Sariyeva¹, B.T. Abykanova², A.K. Danlybaeva³, G.K. Tashkeyeva⁴

¹c.p.s., senior lecturer of the Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

²c.p.s, acting associate professor of Atyrau State University named after Khalel Dosmukhamedov,
Atyrau, Kazakhstan

³c.p.- m.s., senior lecturer of the Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

⁴c.p.s., senior lecturer of the Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL ISSUES OF STUDYING PROFESSIONAL ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

ESP teaching presumes teaching of English as a foreign language regarding specific profession, subject or purpose. Foreign Language Teachers for Specific Purposes have a lot in common with teachers of general foreign language. For both it is necessary to consider linguistic development and teaching theories, to have insights in contemporary ideas regarding their own position and role as well as the position and role of foreign language learners in education and to face new technologies offered as an aid to improve their methodology. The needs to understand the requirements of other professions and willingness to adapt to these requirements differentiate the foreign language teachers for specific purposes and their colleagues teaching general foreign language.

Key words: specific purpose, competence of foreign language, structural training, methodology.

А.Қ. Сариева¹, Б.Т. Абықанова², А.К. Данлыбаева³, Г.К. Ташкеева⁴

¹п.ғ.к., Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің доцент м.а.,
Алматы қ., Қазақстан

²п.ғ.к., Халел Досмұхамедов атындағы

Атырау мемлекеттік Университетінің қауымдастырылған профессоры,
Атырау қ., Қазақстан

³ф.-м.ғ.к., Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің аға оқытушысы,
Алматы қ., Қазақстан

⁴п.ғ.к., Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің аға оқытушысы,
Алматы қ., Қазақстан

АРНАЙЫ МАҚСАТТА КӘСІБИ АҒЫЛШЫН ТІЛІН МЕНГЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Ағылшын тілін арнайы мақсатта оқыту нақты мамандыққа, пәнге немесе мақсатқа қатысты тілді оқыту мәселесі болып табылады. Арнайы мақсат үшін оқытылатын ағылшын тілінің оқытушыларының оқытудағы бағыт-бағдарлары жалпы шет тілі мұғалімдерінің ұстанымдарымен көп жалпылама ұқсастықтарға ие. Екі жағдайда да лингвистикалық даму және оқытудың теориясын ескеру қажет, олардың оқытудағы алатын орны мен қолданысы туралы заманауи көзқарастарды, сонымен қатар, білім саласында шет тілін меңгеріп жүрген оқушылардың орны мен ұстанымын, оқытудың әдіснамасын жақсарту мақсатында пайдаланылатын жаңа технологиялардың қолданысын білу маңызды саналады. Шет тілін арнайы мақсатта оқытатын оқытушылардың басқа мамандықтардың шет тілін меңгеруде қойылатын талаптарын түсінуі және осы талаптарға бейімделуге қажеттілікке ие болулары оларды жалпы шет тілін оқытатын әріптестерінен ерекшелейді.

Түйін сөздер: арнайы мақсат, шет тілдік күзіреттілік, құрылымдық оқыту, әдіснама

А.К. Сариева¹, Б.Т. Абықанова², А.К. Данлыбаева³, Г.К. Ташкеева⁴

¹к.п.н., и.о. доцента Казахского Национального Университета имени Аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан

²к.п.н., ассоциированный профессор

Атырауского государственного университета имени Х.Досмұхамедова,
г. Атырау, Казахстан

³к.ф.-м.н., старший преподаватель Казахского Национального Университета имени Аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан

⁴к.п.н., старший преподаватель Казахского Национального Университета имени Аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КОНКРЕТНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация

Обучение ESP предполагает преподавание английского языка как иностранного в отношении конкретной профессии, предмета или цели. Преподаватели иностранных языков для специальных целей имеют много общего с учителями общего иностранного языка. Для обоих необходимо учитывать лингвистическое развитие и теории преподавания, иметь представление о современных представлениях об их собственной позиции и роли, а также о позиции и роли учащихся, изучающих иностранные языки в образовании, и сталкиваться с новыми технологиями, предлагаемыми в качестве помощи для улучшения их методология. Потребности в понимании требований других профессий и готовности адаптироваться к этим требованиям различают преподавателей иностранных языков для конкретных целей и их коллег, преподающих общий иностранный язык.

Ключевые слова: специальная цель, иноязычная компетенция, структурное обучение, методология.

From the early 1960's, English for Specific Purposes (ESP) has grown to become one of the most prominent areas of EFL teaching today. Its development is reflected in the increasing number of universities offering an MA in ESP (e.g. The University of Birmingham, and Aston University in the UK) and in the number of ESP courses offered to overseas students in English speaking countries. There is now a well-established international journal dedicated to ESP discussion, "English for Specific Purposes: An international journal", and the ESP SIG groups of the IATEFL and TESOL are always active at their national conferences [1]. By results of these examinations students have opportunity to participate in many foreign training programs where teaching is conducted in English. Some scientific and professional certified programs also demand from candidates to deliver international examination in English.

The analysis of many scientific works [2,3] show that only a few institutions of the country pay attention on preparation of foreign-language where level of students is rather high. Thus, problems and possibilities of formation special purposes is an actual problem. In this regard, the main problem arising before teachers of professional English is combination of knowledge of a foreign language with knowledge of technical subjects.

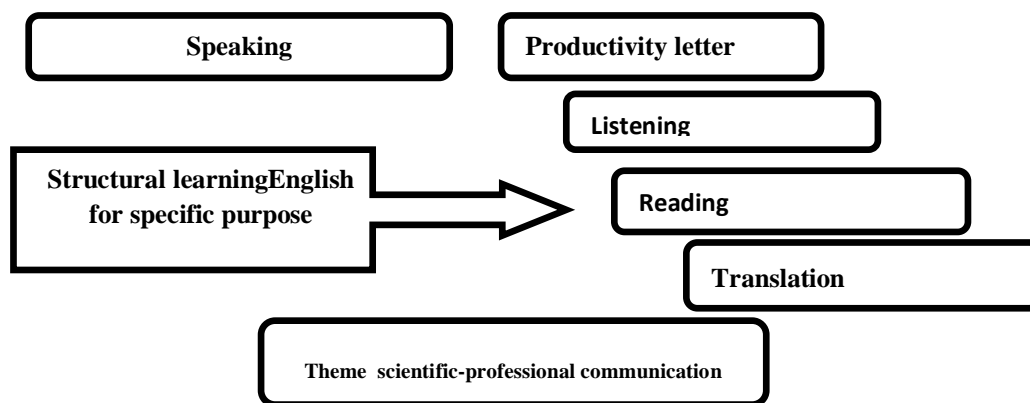
For studying the following provisions are adopted:

- in order to satisfy professional needs of future specialists by mastering basic level of English;
- giving out specific functions, which characterized future profession.

Integration of the basic language, professionally language and lingo-regional geography brings informative activity of students to new qualitative level.

Addressing lingo - professional training technology should be noted that design of the main directions of the contents language professionally focused education, promoting development of professional competence of future specialists, – necessary, but an insufficient condition for the solution of this problem [4]. A lot of things depend on technologies of training (methods, means and organizational forms).

Structural learning English for specific purpose for the special purposes (drawing-1) promotes development of professional competence of future specialists, forms the valuable relation to a profession.



1 drawing. Structural training of English for specific purpose

Speaking. For achievement scientifically - a professional orientation of oral speech skills of speaking and audition develop in interaction with reading skills. The main attention is paid to communicativeness of oral speech, natural motivated to the statement in forms of the prepared and unprepared monologue and dialogue speech.

Oral monologue communication.

In the field of monologue speech the trainee has to show:

- ability is logical and complete both in semantic, and in structural the relations to express the point of view on a research problem;
- ability to make the plan and to choose strategy of the message, the report, project presentation on a problem of scientific research;
- ability to establish and support speech contact with audience by means of adequate stylistic means (the explanation, definitions, the argument, conclusions, an assessment of the phenomena).

Situations:

Performance at a scientific seminar; presentation of scientific conference.

Showing and representation of the equipment, materials and their properties, experiment and its results, schedules and schemes, formulas, symbols.

Oral dialogical communication. In the field of dialogical speech the trainee has to show ability:

- to observe rules of speech etiquette in situations of the scientific dialogical communication;
- to carry on dialogue of problem character with use of adequate speech forms (questions, a consent, disagreement, objections, comparisons, oppositions, requests, etc.);
- is reasoned to express the point of view.
- to own strategy and communication tactics in the polyamine (discussion, debate, debate)

Situations:

- character, and representation of scientific and professional interests;
- daily communication which has been directly connected with implementation scientific professional activity;
- communication with colleagues (discussions, debates, debate);
- communication on scientific and professional subjects (conferences, round tables).

Productive letter. Development writing skills of the letter in a foreign language to activate skills and abilities of written scientific language is logical and reasoned to state the thoughts, to observe stylistic features.

In the field of written language the trainee has to show ability:

- to state the contents of reading in the form of the summary, the summary and the paper;
- to make report theses, the message on a research subject;
- to make the application for participation in scientific conference, foreign training, receiving a grant;
- to conduct scientific correspondence (including on the Internet);
- to write scientific articles, observing spelling and moral and ethical standards of scientific style.

The skills providing the solution of communicative tasks:

- Planning the contents and the organization of the scientific text according to the communication purpose, communicative tasks, communicative situation, knowledge of the addressee and to reflect it in the form of the plan, draft records, schemes;
- writing short or detailed scientific text according to the plan;
- observe requirements of norms of spelling and a punctuation of studied language;
- correct to use the lexical material which is including special terms;
- using dictionaries, correctly choosing words for use in the text according to the retold matter;
- using the grammatical material adequate stated in the message to the contents, using grammatical forms in compliance with norms of studied language;
- using stylistic registration of the text and the register, the answering purpose of communication, to message and addressee characteristics.

Situations:

- Registration documents in connection with participation in conference, competition (receiving a grant, etc.), with providing information and representation of scientific and professional interests;
- writing working and technical documentation at carrying out scientific and professional activity: description of the equipment, materials and their properties, description of experiment and its results, description of schedules and schemes;
- writing the scientific article, theses, reviews.

Listening.

- o to understand sounding authentic monologue and dialogue speech on scientific and professional perspective;
- o to understand speech at direct contact in situations scientific, business professional communication (the report, interview, lecture, discussion, debate).
- In the field of perception of speech aurally (audition) trainee should demonstrate ability:
- Distinguish speech value of multiple-valued language units according context.
- Distinguish information transferred by rhythm-intonation of sounding speech.
- Extract sounding speech information actual (narrative and descriptive) character.
- Extract from sounding speech information reflecting estimated opinion the speaking.
- Extract from sounding speech information reflecting the argument.

Reading. The skills providing the solution of communicative tasks:

- Distinguish value of multiple-valued language units on a context.
- Guessing the value of unfamiliar language units on a context.
- looking for necessary information on keywords.
- Understanding common the maintenance of fragments of the text.

- to components: to headings and subtitles, first offers, etc.;
- taking information of the actual (narrative and descriptive) character;
- Distinguish from the read text information reflecting the estimated opinion of the author;

Situations:

Reading business correspondence with in the subject connected by a scientific activity;

Reading scientific articles, summaries, theses, bibliographic descriptions within studied scientific and professional subject.

Translation. Interpretation and translation from a foreign language on native using one of means of mastering by a foreign language, as most efficiency method of control of understanding of the contents. The being trained has to:

- to own the necessary volume of knowledge in the field of the transfer theory: equivalent analog, translational transformations;
- to have skills of compensation of losses when translating, contextual replacements, to distinguish different meaning of words, dictionary and contextual meaning of words, values of international words in a native and foreign language, etc.;
- to be able to convey adequately meaning of the scientific and technical text with observe standard the native language; to own skills of transformation of an initial material of the scientific text;
- to use bilingual dictionaries, correctly defining the meaning of using lexicon in the text or choosing words for use in the text according to the retold matter.

The scope of scientific and professional communication consists of the following:

1. Describing instruments, specific materials, experiments. Reading Mathematical Terminology.
2. Devices and the materials used in scientific activity. Experiment description. Reading math and physical formulas.
3. Topic of research: methods, relevance, significance
4. Research subject: methods, practical importance.
5. Recent Developments in Science & Engineering. International Conferences.
6. Achievements of modern science and techniques. International conferences.
7. Mental & Ethical Standards in Modern Society. Scientific. Etiquette: referring to sources, reporting information etc.
8. Science & Education: Career Opportunities for Masters of Science & Philosophy Degree.
9. Science and education: opportunities career move young scientist.

Such creation of a training material maintains interest of students to professional and foreign-language preparation and understanding of its importance for future career. Students can understand professionally significant values of professional significant knowledge, and promotes development of professional competence of future specialists.

References:

1. Gatehouse, K. (2001) *Key issues in English for Specific Purposes: (ESP) Curriculum development. TESL Journal Vol. VII, No.10*, <http://www.iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>, Retrieved August 2006.
2. Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of training in foreign languages: linguistics and technique.* – M: Publishing center//Academy -2004. - Page 336.
3. Mystaphin A.T. *Problems and solutions in modern physics.* – Almaty, 2010.
4. Sariyeva A.K. *Problems of formation of foreign-language competence of students. /"In the education world" No. 5.* – Almaty, 2012.

УДК 378.09
МРНТИ 14. 07. 01

Абдиганбарова У.М.¹, Байсултанова С.Ч.²

¹д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая,
Алматы, Казахстан

²докторант 3 курса по специальности
6D010300 – Педагогика и Психология, КазНПУ им.Абая,
Алматы, Казахстан

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ

Аннотация

В статье раскрывается интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными средствами на основе полиязычного обучения. Развитие интегрального личностного качества магистрантов осуществляется в процессе личностно-ориентированного обучения и создает условия для формирования чрезвычайно важных коммуникативных умений.

Авторы стремились сделать доказательным тезис о том, что концепция интегративного подхода к освоению языков становится ведущей в условиях полиязычного обучения и является своего рода платформой для создания учебных программ и учебных пособий, для разработки инновационных методик обучения. Инновационным в этой концепции является то, что аппарат формирования высказывания на уровне объединения предложений, а именно грамматика и лексика, не рассматриваются как цель обучения сами по себе, а характеризуются как средство реализации обучающих и образовательных задач становления магистра, овладевшего полилингвальной коммуникативной компетентностью на профессиональном уровне.

Ключевые слова: личностное качество, полиязычное обучение, интегративный подход, личность, коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность

Ұ.М. Әбдіганбарова¹, С.Ч. Байсултанова²

¹ п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры,
Алматы қ., Қазақстан

² 6D010300 – Педагогика және Психология мамандығының
3 курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

МАГИСТРАНТТАРДЫ ДАЯРЛАУДАҒЫ КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДІҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада көптілді білім беру негізінде магистранттардың интегралды тұлғалық сапасы қарастырылады, ол ауызша құралдары арқылы ситуациялық бейімдеу мен бостандығын қамтамасыз етеді. Магистранттардың интегралды тұлғалық сапасын дамыту - тұлғалық-бағдарлы оқыту негізінде жүзеге асады және маңызды коммуникативтік білікті қалыптастыру үшін жағдай жасайды.

Авторлар көптілді білім беру жағдайында тілдерді меңгеру - интегративті тәсілінің тұжырымдамасы жетекші болып табылатыны туралы тезис жасауға ұмтылды және инновациялық оқыту әдістерін дамыту үшін білім беру бағдарламалары мен оқу құралдарын құрудың бір түрі болып табылады. Бұл тұжырымдаманың инновациясы - сөйлемдерді біріктіру деңгейінде, атап айтқанда грамматика және сөздік қорлар деңгейінде сөйлеуді қалыптастыру аппараты өздігінен білім алудың мақсаты ретінде қарастырылмайды, бірақ ол кәсіби деңгейде көптілді коммуникативті құзыреттілікті меңгерген шебер болудың оқу-тәрбиелік міндеттерін жүзеге асыру құралы ретінде сипатталады.

Түйін сөздер: тұлғалық сапа, көптілді білім беру, интегративтік амал, тұлға, коммуникативтік құзыреттілік, кәсіби іс-әрекет

Abdygapparova U.M.¹, Baisultanova S.Ch.²

¹ doctor of pedagogical Sciences, professor of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

² PhD student of the 3rd year, Abai Kazakh National Pedagogical University

SOME PROBLEMS OF MULTILINGUAL EDUCATION IN TRAINING POST GRADUATE STUDENTS

Abstract

The article reveals the integral personal quality, providing situational adaptability and freedom of verbal means on the basis of multilingual education. The development of integral personality quality of post graduate students is carried out in the process of personality-oriented training and creates conditions for the formation of extremely important communication skills.

The authors sought to prove the thesis that the concept of an integrative approach to the development of languages becomes the leading one in terms of multilingual education and it is a kind of platform for the creation of curricula and textbooks for the development of innovative teaching methods. Innovative in this concept is the fact that the apparatus of formation of statements at the level of unification of proposals, namely grammar and vocabulary are not considered as the purpose of learning in themselves but they are characterized as a means of implementing training and educational tasks of formation of the master, who mastered the multilingual communicative competence at the professional level.

Key words: personality trait, multilingual education, integrative approach, personality, communicative competence, professional activity

Обучение магистрантов в вузах Республики Казахстан организуется по двум направлениям (профильному, научно-педагогическому), обеспеченным специальными программами, ориентированными на расширение и углубление знаний о методологическом и философском аспектах тех отраслей наук, которые направлены на овладение конкретной специальностью. Содержание образовательных программ филологических специальностей имеет ярко выраженную гуманистическую составляющую, обусловленную современными требованиями к языковой подготовке магистров. Объектами профессиональной деятельности магистров-филологов являются вузы и научно-исследовательские организации, организации культуры и управления государственного и негосударственного профиля, редакции и издательства научного и информационного направлений [1:3].

В современных условиях уровень культуры как отдельного человека, так и целого народа определяется в первую очередь его отношением к языкам; сохранение и обогащение научных и культурных ценностей возможно при условии ответственного, уважительного отношения к их изучению. Вузовской методикой накоплен достаточный опыт, определены общие направления учебно-методического обеспечения лингвистических курсов, в трудах современных лингводидактов описана специфика его отдельных компонентов. Но возникает необходимость обратиться к рассмотрению указанной проблемы с учетом новых условий, в которых на сегодняшний день функционируют высшие учебные заведения, осуществляющие послевузовскую подготовку специалистов, и именно с этих позиций определить рациональные подходы к обучению языкам.

Большое внимание вопросу изучения языков уделено в Стратегии «Казахстан–2050». Первоочередная роль отводится казахскому языку, который, как указывает Президент страны Н.А. Назарбаев, должен стать консолидатором народа Казахстана. В Стратегии намечены конкретные пути роста его статусной значимости: уже к 2025 году казахский язык станет главенствовать во всех сферах жизни, станет языком повсеместного общения. Четко определены ориентиры в изучении русского и английского языков: охарактеризовав владение русским языком «как историческое преимущество нашей нации», Президент Н.А. Назарбаев указал на безграничные возможности, которые даст казахстанцам знание английского языка [2: 35].

Дидактическая значимость сформулированных в Стратегии задач безусловна: речь идет о необходимости разработки таких подходов к полиязыковой подготовке молодежи, при которых создаются условия для изучения языков в сопоставительном плане, для формирования важного качества личности – межкультурной толерантности. Признание важности полиязычного образования является следствием интернационализации всех сфер жизни нашего общества, вхождения его в мировое сообщество. Такое позиционирование обусловлено комплексом причин, к которым относятся и необходимость изучения законов и принципов развития мировой экономики, и значительное расширение международных научных

контактов, и межкультурный диалог, и личностный характер отношений с гражданами иностранных государств.

На международных семинарах Юнеско по проблемам изучения иностранных языков специалисты из разных стран единодушны: изучение иностранного языка должно служить средством формирования иноязычной коммуникативной компетентности, что, в конечном итоге, является основой формирования грамотной и разносторонне развитой личности. Реализация такой задачи инициирует поиск содержания и технологического обеспечения дидактического процесса полилингвальной подготовки специалиста в условиях послевузовского обучения.

В нашем исследовании рассматривается вопрос о перспективах интегрированного подхода к усвоению английского и русского языков на основе углубления и расширения знаний родного языка – казахского. В последние годы методика обучения неродным языкам обогатилась многими концепциями, составившими базовую основу различных образовательных технологий. Наибольшую значимость для формирования иноязычной коммуникативной компетентности представляют следующие:

- личностно-ориентированные (Б.М. Бим-Бад, И.Л. Бим, И.Д. Гальскова, И.А. Захарченко, Е.С. Полат и др.);
- культурологические (З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, А.В.Сысоев и др.);
- коммуникативно-деятельностные – Е.И. Пассов;
- гностические (М.З. Биболетова, Е.И. Негневицкая и др.).

Несомненно, что каждая из перечисленных технологий позволяет решать дидактические задачи формирования иноязычной коммуникативной компетентности, но возможности интеграции данных технологий применительно к полиязычному обучению специалистов на послевузовском этапе подготовки остаются неисследованными.

Полиязычное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой науке и культуре средствами нескольких языков, когда изучаемые языки выступают в качестве способа постижения сферы специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта других стран и народов. Суть полиязычной системы образования состоит в том, что наряду с родным языком второй и третий языки используются в качестве средств обучения и поликультурного воспитания.

Анализ педагогической теории и практики полиязычного обучения позволил обозначить существующие объективные противоречия: во-первых, между общественно-детерминированными требованиями ГОСО к формированию иноязычной коммуникативной компетентности магистрантов и традиционно сложившейся практикой обучения иностранным языкам; во-вторых, между потенциальными дидактическими возможностями интегративного подхода к формированию полиязычной личности и его научной и программно-технологической неразработанностью. Выявленные противоречия определили проблему исследования, суть которой – в выявлении условий, обеспечивающих эффективное формирование полиязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов - на этапе их послевузовского становления.

Основное направление нашей работы связано с выявлением потенциала интегративного подхода, который в настоящее время рассматривается как дидактическое условие рационализации образования, как стратегия педагогической деятельности – в трудах К.И. Бузаровой, А.Я. Данилюк, В.Н. Максимовой, Н.С. Светловской, Ю.С. Тюнникова, Г.Ф. Федоренко. Изученная нами литература позволяет сделать вывод: интегративный подход обладает значительным потенциалом в культурно-коммуникативном развитии обучающихся и в настоящее время находится на стадии изучения и становления.

Интеграция (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) – объединение в целое каких-либо элементов, состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние. История науки свидетельствует, что в ней самой всегда существовала интеграция как категория, отражающая процессы, противоположные дифференциации. В наши дни с возрастающей стремительностью и интенсивностью идет процесс взаимопроникновения наук. В основе его лежат познанные человечеством связи между различными системами знаний, которые, в свою очередь, обусловлены существованием отношений взаимной зависимости и взаимообусловленности предметов и явлений объективной действительности [7: 49].

В современной дидактике принцип интеграции является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает его целостность и системность. Описание составляющих понятийно-терминологического обеспечения педагогической интеграции позволяет выработать подходы, отражающие эвристическую значимость этого педагогического

ческого феномена. Знакомство с философской и психолого-педагогической литературой позволяет сделать вывод: процесс интеграции в обучении необходим для целенаправленного формирования всесторонней, комплексной, диалектически взаимосвязанной целостной системы научных представлений о тех или иных явлениях, сторонах и свойствах материального мира или общественной жизни.

Интеграция в педагогическом аспекте соотносится с одним из ведущих общедидактических принципов – принципом межпредметных связей, идея которого, по мнению дидактов, играет организующую роль: влияет на построение программ, структуру учебных предметов, содержание учебников, на отбор методов и форм обучения. Говоря о взаимообусловленности понятий *межпредметные связи* и *интеграция*, мы опираемся на точку зрения Б.А. Тахохова, который считает интеграцию высокой формой воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию целого «монолита знаний» [8: 33].

Механизм интеграции активно исследуется в психологии: его учет в развитии интеллектуальных, творческих способностей опирается на положения об ассоциативных связях и межсистемных ассоциациях, которые способствуют формированию обобщений, столь необходимых на каждом этапе и познавательной, и исследовательской деятельности. Говоря о поиске, связанном с решением задач интеграции учебных предметов в образовательных заведениях нашей страны, необходимо обратиться к историческому аспекту и указать на значение трудов отечественных ученых, исследующих пути организации межпредметных связей в условиях вузовского обучения. О них пишет в своем диссертационном исследовании на тему «Межпредметные связи в аспекте кредитной технологии обучения» Б.С. Козбагарова. В автореферате указанной диссертации представлен анализ работ, посвященных исследованию в дидактических целях интегративных подходов (А.А. Бейсенбаева, К.О. Шайхеслямова, Б.М. Тажигулова, П.Ш. Турекулова), содержится ссылка на работы А.Г. Казмагамбетова, в которых обусловленность интеграции учебных предметов охарактеризована как «... необходимое условие и средство совершенствования, повышения качества знаний ...» [9:12].

Не только предметные области пересекаются внутри образовательных областей, но и сами образовательные области в большей или меньшей мере пересекаются между собой (либо каждая в целом, либо через пересечение отдельных входящих в них предметов). Можно предположить, что стратегические интеграционные процессы в будущем станут основным способом объединения образовательных областей. Дальнейшее наше исследование будет связано с уже описанным в дидактике типом интеграции: общую интегрированную часть дает пересечение предметных областей «Казахский язык», «Иностраный язык» и «Русский язык» в рамках образовательной области «Филология». Интегрированная часть будет представлена не только обобщенным грамматическим материалом, но и технологиями обучения, связанными отношениями подобия. Концепция интегративного подхода к освоению языков становится ведущей в условиях полилингвального обучения и является своего рода платформой для создания учебных программ и учебных пособий, для разработки инновационных методик обучения. Инновационным в этой концепции является то, что аппарат формирования высказывания на уровне объединения предложений, а именно грамматика и лексика, не рассматриваются как цель обучения сами по себе, а характеризуются как средство реализации обучающих и образовательных задач становления магистра, овладевшего полилингвальной коммуникативной компетентностью на профессиональном уровне.

Разработка дидактической модели полилингвального обучения на интегративной основе строится с опорой на предшествующий опыт, на привлечение ИКТ, на творческий поиск преподавателя при разработке и комбинировании таких методических приемов, которые соответствуют современным требованиям и призваны сделать аудиторные и внеаудиторные формы познавательной деятельности магистранта творческими и эффективными.

Список использованной литературы:

1. Государственный общеобязательный стандарт послевузовского образования «Магистратура» в редакции постановления Правительства РК от 13.05.2016, № 292
2. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства/ Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана, г. Астана, 14 декабря 2012 года
3. Горбачева С.С. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции у магистрантов высшего профессионального образования / http://vuzirossii.ru/publ/kommunikativnoj_kompetencii/15-1-0-5306.

4. Бодалев А.А. *Личность в общении*. – М.: Просвещение, 1989. – 228 с.
5. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. *Межличностное общение: Учебник для вузов*. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растьянников П. В. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. – М.: Академия, 1991. – 96 с.
7. Краевский В.В. *Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов*. — СПб.: СПб. ГУП, 2001 – 324 с.
8. Тахохов Б.А. *Междисциплинарная интеграция в подготовке специалиста. Интеграция учебной, научной, воспитательной деятельности высшего учебного заведения – основа качественной подготовки специалиста // Материалы межвузовской научно-методической конференции*. – Рязань, 2003. – С.32–33.
9. Козбагарова Б.С. *Межпредметные связи в аспекте кредитной технологии обучения*. – Автореферат дис. канд. пед. наук. – Туркестан, 2009. – 28 с.

МРНТИ 14. 35. 01

Хамитова Д.С.¹, Жагипарова Г.Б.², Камзина Э.М.³

¹докторант 2 курса специальности 6D010500 – Дефектология, КазНПУ им. Абая г. Алматы, Казахстан

²магистран 2 курса специальности 6M010500 – Дефектология, КазНПУ им. Абая г. Алматы, Казахстан

³докторант 2 курса специальности 6D010500 – Дефектология, КазНПУ им. Абая г. Алматы, Казахстан

ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАКОНАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся получения высшего образования студентов с особыми образовательными потребностями, которые находят свое отражение в Законах и законодательных актах, в нормативно-правовых документах Республики Казахстан. Авторами был проведен анализ нормативно-правовых и законодательных документов. В статье приводятся выдержки из этих законов, регламентирующие вопросы образования лиц с особыми образовательными потребностями, проблемы доступности высшего образования студентов-инвалидов. Так же приводятся сведения по высшим учебным заведениям Республики Казахстан по обеспечению доступности высшего образования для студентов с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: высшее образование, доступная среда, студенты с особыми образовательными потребностями, студенты-инвалиды, инклюзивное образование.

Д.С. Хамитова¹, Г.Б. Жагипарова², Э.М. Камзина³

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 6D010500 – Дефектология мамандығы, 2 курс докторанты Алматы қ., Қазақстан

²Абай атындағы ҚазҰПУ, 6M010500 – Дефектология мамандығы, 2 курс магистранты Алматы қ., Қазақстан

³Абай атындағы ҚазҰПУ, 6D010500 – Дефектология мамандығы, 2 курс докторанты Алматы қ., Қазақстан

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ЗАҢДАРЫНДАҒЫ ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚОЛЖЕТІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалардың жоғары білім алуына қатысты Қазақстан Республикасының заңдар мен заңнамалық актілерінде, нормативтік-құқықтық құжаттарда көрініс табатын мәселелер қарастырылады. Авторлармен нормативтік-құқықтық актілер мен заңнамалық құжаттарға талдау жасалды. Мақалада аталған заңдардағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалардың жоғары білім алуына қатысты сұрақтар, мүгедек студенттерге қолжетімді білім берудің

мәселелерін шешетін баптары қарастырылады. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасының жоғар оқу орындарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерге қолжетімді білім беруді қамтамасыз ету бойынша мәліметтер кетіріледі.

Түйін сөздер: жоғары білім, кедергісіз орта, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер, мүгедек студенттер, инклюзивті білім беру.

Khamitova D.S.¹, Zhagiparova G.B.², Kamzina A.M.³

¹PhD second-year student, speciality - 6D010500 – Defectology,

Abai Kazakh National Pedagogical University

Kazakhstan, Almaty

²Master's Degree second-year student, speciality – 6M010500 – Defectology,

Abai Kazakh National Pedagogical University.

Kazakhstan, Almaty

³PhD second-year student, speciality - 6D010500 – Defectology,

Abai Kazakh National Pedagogical University

Kazakhstan, Almaty

HIGHER EDUCATION ACCESSIBILITY IN THE LAWS OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract

This article considers the issues related to higher education for students with special educational needs, which are reflected in the Laws and in the regulatory legal acts of the Republic of Kazakhstan. The authors have analyzed the regulatory legal acts and legislative documents: the article includes excerpts from the laws regulating the education of persons with special educational needs and accessibility problems of higher education for students with disabilities. Information on accessibility of higher education for students with special educational needs in higher education institutions of the Republic of Kazakhstan is also provided in this article.

Key words: higher education, barrier-free access, students with disabilities, students with special educational needs, inclusive education.

Высшими ценностями для Республики Казахстан являются человек, его жизнь, права и свобода. Политика нашего государства направлена на рост рождаемости, формирование здорового образа жизни, снижение смертности и, как следствие, на повышение качества жизни человека и увеличение продолжительности жизни. Наиболее важные вопросы по улучшению благосостояния жителей нашей страны, они являются приоритетными в государственной политике Республики Казахстан, что находит свое отражение в социально-экономических, образовательных и правовых предпосылках для всестороннего развития, воспитания и образования граждан.

В нашей стране нормативно-правовую базу, которая регламентирует права людей с особыми образовательными потребностями, на получение образовательных услуг составляют международные и государственные нормативно-правовые документы: Саламанская декларация [1], Конституция Республики Казахстан [2], Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» [3], «Об образовании» [4], «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [5], Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [6].

Самым главным законом, то есть Конституцией нашей республики гарантируются права и свобода всех людей, а также говорится о том, что у каждого человека имеется право на образование. Этот закон, который регулирует вопросы обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями, отражен как в Конституции Республики Казахстан, так и в Законе об образовании.

В настоящее время в Республике Казахстан действуют множество законов и кодексов, которые регламентируют сферу образования, в том числе и образование лиц с особыми образовательными потребностями.

Согласно Конституции нашего государства каждый человек, независимо от пола, национальности, языка, происхождения, места жительства, убеждений, социального положения, имеет реальную

возможность учиться и получать знания. А в Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319 – III указаны основные принципы государственной политики в области образования:

- 1) равенство прав всех на получение качественного образования;
- 2) приоритетность развития системы образования;
- 3) доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого человека.

Для успешного получения высшего образования студентами с особыми образовательными потребностями, необходимо поступить в желаемый ВУЗ и на интересующую специальность. С целью решения всех проблем, которые могут возникнуть у данной категории студентов в стенах университетов при поступлении, государство регулирует их на основе п. 3 ст. 29 Закона РК «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан». Где говорится о том, что «При участии в конкурсе на получение бесплатного государственного образования через бюджетное финансирование государственных образовательных грантов в случае одинаковых показателей преимущественное право имеют инвалиды I и II групп, инвалиды с детства, дети-инвалиды, которым согласно медицинскому заключению не противопоказано обучение в соответствующих организациях образования». Это в свою очередь подчеркивает значимость в нашей стране людей с инвалидностью и людей с особыми образовательными потребностями наряду с остальной категорией граждан.

Так, в Законе Республики Казахстан «О правах ребенка» от 8 августа 2002 года №345 – II, а именно в статье 4, говорится о равноправии детей. В данной статье говорится «...Все дети имеют равные права независимо от происхождения, расовой и национальной принадлежности, социального и имущественного положения, пола, языка, образования, отношения к религии, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств, касающихся ребенка и его родителей или других законных представителей».

В статье 2. Закона Республики Казахстан «О государственной молодежной политике» от 9 февраля 2015 года № 285 – V есть несколько пунктов, в которых затрагиваются проблемы образования лиц с особыми образовательными потребностями. В выдержках этих статей говорится о следующем: - Законодательство Республики Казахстан в сфере государственной молодежной политики основывается на Конституции Республики Казахстан и состоит из настоящего Закона и иных нормативных правовых актов Республики Казахстан.

В статье 3. данного законодательства целью, задачами и принципами государственной молодежной политики отмечается: «...Целью государственной молодежной политики является создание условий для полноценного духовного, культурного, образовательного, профессионального и физического развития молодежи, участия в процессе принятия решений, успешной социализации и направления ее потенциала на дальнейшее развитие страны».

В статье 4. основными направлениями государственной молодежной политики отмечается следующее:

- обеспечение доступного и качественного образования, развитие научно-технического потенциала;
- сохранение и укрепление здоровья, формирование здорового образа жизни;
- создание условий для трудоустройства и занятости.

П. 3, ст. 29 Закона РК “О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан” гласит: “При участии в конкурсе, на получение бесплатного государственного образования, через бюджетное финансирование государственных образовательных грантов, в случае одинаковых показателей преимущественное право имеют инвалиды I и II групп, инвалиды с детства, дети-инвалиды, которым согласно медицинскому заключению не противопоказано обучение в соответствующих организациях образования”. Важные задачи по реализации цели в сфере образования заложены как и в Законе Республики Казахстан «Об образовании», так и в Государственной программе развития образования и науки на 2016-2019 годы.

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы к 2020 году предусмотрено создать условия для инклюзивного образования в 70% школ, обеспечить «безбарьерный доступ» для 20% детей-инвалидов, обеспечить охват инклюзивным образованием детей с ограниченными возможностями до 50%.

Сегодня казахстанское образование находится в стадии модернизации. Ее главная цель состоит в том, чтобы надежно гарантировать конституционные права, свободы и интересы граждан в образовательной сфере и привести систему образования в соответствие с потребностями личности, общества и государства.

Одним из важнейших аспектов государственной политики в области образования является создание оптимальных условий для реализации права на образование студентов с ограниченными возможностями. Реализуя политику нашего государства каждое учебное заведение, на всех уровнях образования (начальной, средней и высшей) по мере своих полномочий создают все необходимые условия для успешности образовательного процесса. Это предусматривает обеспечение безбарьерного доступа к образованию лиц с особыми образовательными потребностями.

В трудах отечественных и зарубежных ученых описываются методы и приемы по внедрению системы доступного образования. Типы включения людей с проблемами в обучении в общеобразовательный процесс и их социальной адаптации носят разный характер. В целом для обучения людей, в частности студентов с особыми образовательными потребностями прорабатывается вопрос по созданию специальных условий, разработке специальных учебных программ, учебников и УМК, обеспечению компенсаторными вспомогательными техническими и иными средствами, оказанию медицинских, социальных услуг для освоения общеобразовательных и профессиональных учебных программ [7].

Одна из целей Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы является увеличение доли организаций ТиПО, создавших равные условия и безбарьерный доступ для студентов с особыми образовательными потребностями с 15% до 25 % в 2017 году и 40% к 2020 году.

Для дальнейшей успешной реализации государственной политики Республики Казахстан создаются все необходимые условия на государственном уровне: разрабатываются специальные образовательные программы; в целях создания условий для лиц с особыми образовательными потребностями будут разработаны учебные планы по специальностям; будет разработан перечень специальностей для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В целях обеспечения равного доступа к образованию в высших учебных заведениях проводится апробация программы инклюзивного образования. Доля вузов, создавших равные условия и безбарьерный доступ для обучения студентов с особыми образовательными потребностями, должна достигнуть к 2019 году 100%. Так же в документе говорится, что будет продолжена работа по созданию равных условий и безбарьерного доступа для студентов с особыми образовательными потребностями (пандусы, подъемники, лифты, а также обеспечение информационными и библиотечными ресурсами и другие). Это также предусматривает дальнейшее расширение технологий дистанционного образования, открытие массовых онлайн курсов, разработку специальных образовательных программ и учебно-методических материалов, а также переподготовку ППС вузов для работы со студентами с особыми образовательными потребностями.

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы [8] говорится, что безбарьерная среда обучения создана в вузах Акмолинской, Алматинской, Западно-Казахстанской, Карагандинской, Костанайской и Южно-Казахстанской областей, городов Астаны и Алматы. В них обучается сотни студентов с особыми образовательными потребностями, что является низким показателем и составляет всего 15 % от общего числа студентов.

Все меры, принимаемые в сфере образования, направлены на обеспечение его доступности и качества. В этой связи ведущие вузы нашей республики создают все необходимые условия для реализации доступной среды, которые в свою очередь облегчают процесс получения знаний студентами с особыми образовательными потребностями.

В условиях сегодняшнего развития Казахстана, траектория развития технического и профессионального образования направлена на создание эффективной системы подготовки квалифицированных кадров для экономики страны. Это в полной мере относится и к лицам с инвалидностью для получения качественного начального, среднего и высшего образования.

В статье 4. Трудового кодекса Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414 – V [9] рассматриваются принципы трудового законодательства Республики Казахстан, в котором защищаются права лиц с особыми образовательными потребностями. В данной статье говорится о недопустимости ограничения прав человека и гражданина в сфере труда, свободы труда, запрещение и дискриминации в сфере труда, и обеспечение прав лиц с особыми образовательными потребностями на условия труда, которые отвечают требованиям безопасности и гигиены.

В целях обеспечения равного доступа к образованию в высших учебных заведениях проводится апробация инклюзивного образования, которая находит свое отражение в нормативно-правовых

документах Республики Казахстан. В системе высшего образования сейчас идет активный поиск путей и средств реализации прав людей с особыми образовательными потребностями на образование, в частности средствами инклюзивного образования. Инклюзивное образование в системе высших учебных заведений рассматривается как средство включения субъектов сферы образования в условиях традиционной организации образовательного процесса вместе и наряду с другими получающими образовательные услуги. Продукт совершенствования образования студентов с особыми образовательными потребностями и студентов-инвалидов на основе конституционных принципов демократии и правильного функционирования гражданского общества является соответствие развития образования ценностям социальной справедливости.

Для благополучного освоения учебной программы университетам необходимо не только обеспечить материально-техническим оснащением, как уже говорилось в исследованиях отечественных ученых, но и нужно уделять особое внимание на содержание самого образовательного процесса. Для студентов с особыми образовательными потребностями не должно вызывать затруднения программа, которую он должен освоить в течение всего периода обучения. Для этого необходимо в доступной форме предоставлять образовательные услуги, что в свою очередь указывает на важность подготовки ППС в условиях инклюзивного образования. В качестве примера успешной реализации образовательных услуг для студентов с инвалидностью можно выделить систему дистанционного обучения. Которое находит благоприятное отражение во многих законах и законодательных актах нашей Республики.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Соблюдая все международные и государственные Законы и Законодательные акты государства, в частности высшие учебные заведения Республики Казахстан должны создавать все необходимые условия для успешной реализации идеи инклюзивного образования, доступной системы высшего образования. На уровне руководства организаций образования, в частности высших учебных заведений должно уделяться особое внимание по созданию доступной среды. Это гарантирует получение качественного образования студентам с особыми образовательными потребностями и их дальнейшее трудоустройство, которое в свою очередь является гарантом успешности их жизни и самореализации.

Список использованной литературы:

1. Саламанкская декларация.
2. Конституция Республики Казахстан
3. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», <http://edu.resurs.kz/elegal/zakon-o-pravah-rebenka>
4. Об образовании: Закон Республики Казахстан. - № 319-III. – Астана, Акорда, 27.07.2007 [Электронный ресурс]: URL: <https://online.zakon.kz/document/>.
5. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»
6. Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»
7. Мовкебаева З.А. Организация образовательного процесса в университете для лиц с особыми образовательными потребностями Вестник КазНПУ им. Абая Сер. «Педагогические науки». - №2 (54). – 2017. – С. 69-73.
8. Государственная Программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. - Указ Президента Республики Казахстан № 205 от 1 марта 2016 года.
9. Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414 – V <http://edu.resurs.kz/elegal/trudovoi-kodeks/1/>

УДК 378.14
МРНТИ 14.35.07

Мовкебаева З.А.¹, Жолтаева Г.Н.²

¹ д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

²к.п.н., доцент ЖГУ имени И.Жансугурова,
г. Талдықорган, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ

Аннотация

В статье на основе изучения материалов по проблемам развития инклюзивного образования в вузах рассматриваются вопросы организации учебного процесса для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями в организациях высшего образования; затрагиваются проблемы организации обучения по дистанционной технологии и разработки адаптированных программ, вопросы готовности профессорско-преподавательского состава к обучению студентов с особыми образовательными потребностями. Описываются условия, способствующие повышению эффективности организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с особыми образовательными потребностями, студенты-инвалиды, дистанционное обучение, высшее образование.

З.А. Мовкебаева¹, Г.Н. Жолтаева²

¹п.э.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

²п.э.к., доцент, І.Жансүгіров атындағы ЖМУ,
Талдықорган қ., Қазақстан

МҮГЕДЕК СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚАШЫҚТЫҚТАН БІЛІМ АЛУЫ ҮШІН ЖОО БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ҚҰРУ

Аңдатпа

Мақалада жоғары оқу орындарында инклюзивті білім беруді дамытудың проблемалары бойынша материалдарды зерттеу негізінде жоғары білім беру мекемелеріндегі мүгедектер мен ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларға арналған оқу үдерісін ұйымдастыру мәселелері, қашықтықтан оқыту технологиясы бойынша білім беруді ұйымдастыру және бейімделген бағдарламаларды әзірлеу мәселелері, сондай-ақ профессорлық-педагогикалық құрамның ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді оқытуға қатысты дайындықтарының мәселелері қарастырылады. Мүгедек және ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларға қашықтықтан оқыту технологияларын қолдану арқылы білім беру үдерісін ұйымдастырудың тиімділігін арттыруға ықпал ететін жағдайлар сипатталады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар, мүгедек - студенттер, қашықтықтан оқыту, жоғары білім.

Z.A. Movkebayeva¹, Zholtaeva G. N.²

¹d.p.s., professor, KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

²c.p.s., Associate professor, Zhetysu State University named after I. Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan

THE FORMATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGH SCHOOLS FOR DISTANCE TRAINING OF STUDENTS WITH DISABLED PEOPLE

Abstract

In the article, on the basis of the study of materials on the problems of the development of inclusive education in higher education institutions, the organization of the educational process for disabled people and persons with special educational needs in higher education organizations is being considered; the problems of organization of training in distance technology and the development of adapted programs are discussed, as well as questions of

the readiness of the teaching staff for teaching students with special educational needs. Conditions are described that contribute to improving the effectiveness of the organization of the educational process for people with disabilities and people with special educational needs using distance educational technologies.

Key words: inclusive education, persons with special educational needs, students with disabilities, distance learning, higher education.

Защита людей с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью является одним из приоритетных направлений социальной политики нашего государства. Социальная защита инвалидов обеспечивается путем предоставления социальной помощи, медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, образования и иных мер, направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей для участия в общественной жизни.

Несмотря на активное проведение государственной политики содействия занятости лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов, без профессионального образования им сложно конкурировать на рынке труда. Зачастую их сфера деятельности по своему качеству отстает от потенциальных возможностей этой категории населения.

В связи с этим в последние годы происходит повышение интереса к проблемам обеспечения инвалидам возможности получения качественного образования и участия в инновационной деятельности. Это связано, как с ростом понимания необходимости содействия устойчивой трудовой занятости инвалидов, стабилизации их трудовых отношений и поддержки в профессиональном становлении, так и ростом числа инвалидов среди населения.

На современном этапе одним из актуальных направлений развития системы образования является внедрение в широкую практику инклюзивного образования. Становление системы инклюзивного обучения в Республике Казахстан коснулось всех уровней современного образования, в том числе и профессиональной подготовки инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование выступает предметом интеграции молодых людей с особыми образовательными потребностями в трудовую деятельность.

Для этого процесса характерны поиск новой парадигмы образования, совершенствование стандартов образования, требований к уровню подготовки выпускников учебных заведений, информатизация образования и внедрение новых технологий обучения.

В контексте этих требований необходимо развитие системы инклюзивного образования как «процесса, обеспечивающего равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. Правовые основы, обеспечивающие «доступность и равные права инвалидов, наряду с другими гражданами, на охрану здоровья, образование и свободный выбор рода деятельности, в том числе трудовой» регламентированы Законом «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» [2], Государственной Программой развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы [3], Конвенцией о правах инвалидов [4], ратифицированной Республикой Казахстан в 2015 году и др.

В последние годы повысилась активность лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в получении высшего профессионального образования. В связи с необходимостью обеспечения доступа данной категории обучающихся к качественному профессиональному образованию возникла проблема теоретического обоснования и практической разработки способов организации обучения лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов в организациях высшего профессионального образования.

Как показывает мировая практика в высших учебных заведениях при создании соответствующих условий возможны три основных способа организации учебного процесса для лиц с особыми образовательными потребностями:

- интегрированное (инклюзивное) обучение;
- смешанное обучение;
- дистанционное обучение [5].

По мнению многих специалистов дистанционное обучение может открыть новые возможности маломобильным инвалидам в получении высшего образования. Использование дистанционных технологий позволяет учиться студентам-инвалидам с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, не выходя из дома. Они позволяют студенту взаимодействовать с компьютером, компенсируя имеющиеся у него физические или сенсорные дефекты.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет открыть широкий доступ к учебной, методической и научной информации, помимо этого, становится возможным оперативная организация консультационной помощи, а также моделирование научной и исследовательской деятельности. И, конечно же, проведение виртуальных занятий (лекций, семинаров) в реальном времени.

При этом можно констатировать, что значительная часть вузов не располагает условиями для беспрепятственного доступа к качественному образованию, во многих организациях требует улучшения материальная база для проведения коррекционной работы с обучающимися из числа инвалидов, их психолого-медико-педагогической реабилитации, вузы недостаточно укомплектованы квалифицированными педагогическими кадрами, обладающими необходимыми знаниями для организации обучения инвалидов.

Обзор материалов [6,7,8 и др.], касающихся вопросов инклюзивного образования в вузе, показал, что в наиболее развитых странах мира уделяется большое внимание решению проблемы обеспечения доступа лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов к профессиональному образованию. В научных исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы доступности высшего образования лицам с особыми образовательными потребностями [9,10 и др.], психолого-педагогического и медико-социального сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями в процессе образования [11,12 и др.], рекомендации по разработке специальных образовательных технологий и адаптированных программ [13,14,15 и др.], пути и способы организации учебного процесса для лиц с особыми образовательными потребностями [16,17], возможности развития образовательной среды учебных заведений для обучения лиц с инвалидностью [18 и др.].

В последние годы во многих вузах Казахстана начата планомерная работа по созданию условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Анализ результатов исследований и научных позиций ученых показал, что вузы, взявшие на себя ответственность заниматься вопросами обучения инвалидов, наработали различные методики и опыт в области обучения инвалидов. Однако высшие учебные заведения работают автономно, в вузах нет единых подходов к организации обучения студентов с инвалидностью и с особыми образовательными потребностями, в том числе дистанционного; различен характер процесса создания электронного образовательного контента, продолжается поиск новых моделей обучения лиц с инвалидностью и с особыми образовательными потребностями. Как отмечают авторы отечественных исследований [18,19 и др.] получение высшего образования лицами с особыми образовательными потребностями и их обучение в вузах Казахстана на современном этапе не является распространенным процессом и сопряжено с определенными проблемами. Одной из них является потребность социума и обучающихся в особой организации дистанционной образовательной среды вуза для обучения маломобильных (неподвижных) студентов-инвалидов.

Следовательно, возникает необходимость в разработке технологии организации обучения студентов-инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями в основе которой лежит:

- 1) дистанционное обучение;
- 2) адаптированные учебные программы;
- 3) медицинская помощь;
- б) подготовка профессорско-преподавательского состава к работе со студентами с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью в условиях существующей системы профессионального образования.

Имеющийся в мире опыт показывает, что при дистанционном обучении обучающиеся с особыми образовательными потребностями включаются в обычные группы обучающихся по дистанционной технологии или организуются отдельные группы для обучающихся с инвалидностью. При реализации электронного обучения для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями Д.Ф. Романенкова [17] выделяет три составляющих, влияющих на доступность и качество образования:

- средства организации электронного обучения (системы управления контентом, системы управления обучением и др.);
- образовательный контент;
- педагогическое взаимодействие (формы, методы, педагогические технологии и др.).

При разработке образовательных сайтов необходимо ориентироваться на то, чтобы и интерфейс, и контент отвечали потребностям наибольшего числа обучаемых, т.е. обладали универсальным дизайном.

Вся образовательная информация, представленная на сайте дистанционного обучения, должна соответствовать стандарту обеспечения доступности web-контента (Web Content Accessibility). То есть

веб-контент должен быть доступным для широкого круга пользователей с особыми образовательными потребностями.

Для создания интернет-сайта для дистанционного обучения Д.Ф. Романенкова [17] выделяет следующие рекомендации:

1. Создавать текстовую версию любого нетекстового контента для его возможного преобразования в альтернативные формы, удобные для различных пользователей (увеличенный шрифт, шрифт Брайля, озвучивание, специальные знаки или упрощенный язык).

2. Предоставлять альтернативную версию медиаконтентов (аудио- и видеофайлов), использовать титры в качестве дублирования аудиоконтента.

3. Создавать контент, который можно представить в различных видах без потери данных или структуры.

4. Упростить просмотр и прослушивание контента, отделив важные части от второстепенных. В частности, не следует использовать цвет в качестве единственного визуального средства передачи информации, обозначения действия, запроса на обратную связь или выделения визуального элемента.

5. Если на веб-странице представлена автоматически проигрываемая аудиозапись продолжительностью более трех секунд, то пользователям должен быть предоставлен механизм для паузы или остановки этой аудиозаписи либо для управления громкостью звука, независимый от управления общей громкостью системы.

6. Размер шрифта текста, за исключением титров и изображений текста, может быть изменен пользователем в пределах до 200% без использования ассистивных технологий и без потери контента или функциональности.

7. Визуальное отображение текста и текст на изображениях должны иметь коэффициент контрастности не менее 7:1.

8. Текст на изображениях должен использоваться только для оформления или в случаях, когда специфическое отображение текста имеет ключевое значение для передачи информации.

9. Предусмотреть доступность управления с клавиатуры, т.е. должна быть возможность управления всей функциональностью контента с клавиатуры.

10. Пользователям необходимо предоставить помощь и поддержку в навигации, поиске контента и в определении их текущего положения на сайте.

11. Информация и операции пользовательского интерфейса должны быть понятными, веб-страницы должны отображаться и функционировать предсказуемым образом.

Таким образом, организация образовательного процесса инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями с использованием дистанционных образовательных технологий будет эффективной при соблюдении следующих требований:

1. Владение обучающимися компьютером на уровне хорошего пользователя, наличие дома компьютера, модема, видео – и аудиотехники).

2. Наличие условия универсального дизайна виртуальной образовательной среды вуза.

3. Обеспечение обучающихся инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями учебно-методическими ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их психофизического развития.

4. Обеспечение сочетания online- и offline-технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе, осуществляемом с использованием дистанционных образовательных технологий, применение разнообразных форм, методов, технологий педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В основу формирования профессиональных образовательных программ, адаптированных для обучения лиц с особыми образовательными потребностями, должны быть положены приоритет равноценности качества подготовки специалистов из лиц с инвалидностью; гибкость и вариативность подходов к формированию содержания образования и организации образовательного процесса; индивидуализация содержания профессиональных образовательных программ, ориентированных на потребности личности обучающихся. По изучаемым дисциплинам должны разрабатываться адаптированные рабочие программы в содержании которых учитываются особые образовательные потребности обучающихся. Адаптированная рабочая программа должна содержать объем и содержание компетенций, которыми должны овладеть студенты. Особое внимание следует уделять созданию условий для использования студентами с особыми образовательными потребностями рабочих программ дисциплин при самостоятельном изучении дисциплины.

Содержание и реализация адаптированной рабочей программы должны удовлетворять следующим требованиям:

- оптимальное распределение учебного времени по темам курса и видам учебных занятий в зависимости от формы обучения, совершенствование методики проведения занятий с использованием современных технологий обучения и инновационных подходов к решению образовательных проблем;
- улучшение планирования и организации самостоятельных занятий студентов с учетом их бюджета времени, полноценное обеспечение самостоятельной работы учебной литературой;
- осуществление коррекционной направленности учебного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, преодоление индивидуальных недостатков развития;
- активизация познавательной деятельности обучаемых, развитие их творческих способностей;
- применение в курсе информационно-коммуникационных технологий.

Здесь также необходимо отметить, что состояние здоровья, наличие некоторых медицинских ограничений и противопоказаний, имеющихся у инвалидов, будет сужать выбор ими специальности и квалификации. Поэтому медицинская служба вуза должна участвовать в профессиональном отборе путем оценки состояния здоровья абитуриентов, уточняя показания и противопоказания по конкретной специальности; согласовывать и координировать свою деятельность по установке допустимых учебных нагрузок и режима обучения студентов с особыми образовательными потребностями с медицинскими организациями.

Внедрение инклюзивного образования в вузы требует готовности преподавателя вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями. Как отмечают специалисты сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе инклюзии высшего образования. Так, «преподаватель, осуществляющий дистанционное обучение, должен обладать профессионально значимыми качествами, быть ориентированным на развитие личности обучающихся, их способностей, уметь решать образовательные задачи и обладать умением проектировать как свою деятельность, так и совместную деятельность с обучающимися, быть готовым к сотрудничеству и сотворчеству.

Также преподаватель должен знать о психофизических особенностях студента-инвалида и их влиянии на процессы восприятия и переработки информации; знать возможности и ограничения информационных и телекоммуникационных технологий в обеспечении студентов учебной информацией в доступной форме, осуществлять индивидуальный подход в предоставлении учебных материалов и формах контроля результатов обучения.

Для эффективного взаимодействия при дистанционной форме обучения необходимо создать определённые условия, в частности возможность активного участия всех участников образовательного процесса через вебинары, проекты, дискуссии, чаты; организовать совместные исследования в сетевом режиме» [17]. Также должны создаваться условия для переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) с целью формирования готовности к реализации инклюзивного образования в вузе.

Предпринимаемая система мер дает возможность высшему учебному заведению развить работу по обучению и воспитанию лиц с особыми образовательными потребностями, Кроме того, включение лиц с инвалидностью в систему профессионального образования позволяет реализовать их право на получение образования и способствовать росту конкурентоспособности этих лиц на рынке труда, и, тем самым, позволяет достичь намеченных целей по реализации политики инклюзивного образования.

Статья подготовлена в рамках проекта на грант Министерства образования и науки Республики Казахстан АР05134037 «Формирование дистанционной образовательной среды вуза для обучения маломобильных (неподвижных) студентов-инвалидов».

Список использованной литературы:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с [изменениями и дополнениями](#) по состоянию на 05.05.2017 г.)
2. Закон Республики Казахстан «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 года № 39-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015 г.)
3. Государственная Программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. – Астана, 2016.
4. Конвенция о правах инвалидов. Организация Объединенных Наций A/RES/61/106 Генеральная Ассамблея. Нью-Йорк, 13 декабря 2006 г.

5. Меденкова Г.В. Возможности профессионального обучения инвалидов в учреждениях СПО. Перечень рекомендуемых специальностей. <https://infourok.ru/vozmozhnosti-professionalnogo-obucheniya-invalidov-v-uchrezhdeniyah-spo-388933.html>
6. Богинская Ю.В. Современное состояние высшего образования студентов с инвалидностью в вузах Европы и США // Юрист вуза. - 2017. - № 7 (161). – С. 42-48.
7. Ольхина Е.А., Карпушкина Н.В., Двуреченская О.Н. Мониторинг деятельности вузов и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов: анализ зарубежного опыта // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72155>
8. Снеяну Д.И., Терезулова А.А. Анализ зарубежного опыта дистанционного обучения инвалидов: возможность использования в работе. Региональная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы общего и профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» <https://nsportal.ru/npo-spo/ekonomika-i-upravlenie/library/2018/02/26/regionalnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya>
9. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. 384 с.
10. Лешер О.В., Демина Л.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
11. Некрут Т.В. Психологическая помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья посредством глубинной психокоррекции. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» /Под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С.438-440. – 528 с.
12. Колыванова Л.А., Носова Т.М., Исаевская Е.В. Развитие социокультурной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» /под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С.428-432. – 528 с.
13. Калашикова С.А. О проектировании адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2014. № 8. – С. 786–790.
14. Мартынова Е.А. Структура и содержание адаптированных образовательных программ высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов //Современные проблемы науки и образования. –2015. –№4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21370>
15. Муллер О.Ю., Рассказов Ф.Д., Ротова Н.А. Внедрение адаптированных образовательных программ для студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 41–45. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56119.htm>.
16. Мовкебаева З. А. Модернизация программ высшего образования с учетом потребностей лиц с ограниченными возможностями развития. // Специальное образование. № XII / том I / 2016 ГРНТИ: 14 – Народное образование. Педагогика.
17. Романенкова Д.Ф. Особенности реализации профессиональных образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом условий обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.
18. Мовкебаева З.А., Исалиева С.Т. Состояние и перспективы формирования образовательной среды в вузах для дистанционного обучения студентов-инвалидов //Вестник КазНПУ имени Абая «Педагогические науки» №2(58), 2018. – С.140-146.
19. Кунанбаева Д.А. Вопросы инклюзивного образования в вузе. [Электронный ресурс]: Категория: Образование и наука. 2017. URL: <http://group-global.org/ru/publication/52377-voprosy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-vuze>.

УДК 33.376
МРНТИ 14. 35. 01

А.А. Кабдырова ¹

¹ докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье актуализируется проблема современного образования – готовность преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования. Авторами представлены различные научные подходы к подготовке педагогов вуза к инклюзивному образованию. Рассматриваются современные формы и методы подготовки преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования, среди которых выделяются формы активного обучения, способствующие формированию и повышению готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования.

Излагаются результаты анализа данных, полученных в ходе экспериментальной работы, которые влияют на формирование личного отношения преподавателей вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями. Представлены, активно используемые профессиональные взаимодействия преподавателей вуза и специальных (коррекционных) организаций, совместное проведение с педагогами следующих методов работы: погружение в деятельность по решению проблемных профессиональных задач, решение вопросов целеполагания, планирования и конструирования образовательного процесса (основной адаптированной образовательной программы), проектирование коррекционно-развивающей среды, разработка программ самообразования, интерактивные, дискуссионные, имитационные методы, позволяющие гармонизации и развитию структурных компонентов готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования. Авторами раскрыты активно используемые профессиональные взаимодействия преподавателей вуза и специальных (коррекционных) организаций, показаны возможности совместного проведения с педагогами следующих методов работы: погружение в деятельность по решению проблемных профессиональных задач, решение вопросов целеполагания, планирования и конструирования образовательного процесса (основной адаптированной образовательной программы), проектирование коррекционно-развивающей среды, разработка программ самообразования, интерактивные, дискуссионные, имитационные методы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, активные формы обучения в вузе, коучинг-занятия, проектирование коррекционно-развивающей среды, адаптированная образовательная среда, самообразование.

А.А. Кабдырова ¹

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің докторанты
Алматы, Қазақстан

ЖОО ОҚЫТУШЫЛАРЫН ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУҒА ДАЙЫНДАУДЫҢ ЗАМАНАУИ ФОРМАЛАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қазыргы білім беру мәселесі жандандырылады – ЖОО ұстаздарының инклюзивті білім беруге ынталы болулары. Авторлармен ЖОО ұстаздарын инклюзивті білім беруге дайындаудың әртүрлі ғылыми қырларын көрсеткен. ЖОО оқытушыларын инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындаудың қазыргы кездегі түрлері және әдістері қарастырылады, олардың арасында оқытушылардың инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындықтарын қалыптастыруға және оны көтеруге ықпал ететін белсенді оқыту түрі бөлінеді.

Тәжірибелік жұмыс барысында алынған деректерді талдау нәтижелері келтіріледі, олар ЖОО оқытушыларының білім алуға ерекше қажеттіліктері бар студенттерді оқытуға деген жеке көзқарастарын қалыптастыруға ықпал етеді. ЖОО оқытушыларының және арнайы (түзетуші) мекемелердің белсенді түрде қолданатын өзара кәсіби әрекеттестіктері, мұғалімдермен бірігіп өткізген төмендегі жұмыс әдістері келтірілген: шиеленісті кәсіби міндеттерді шешу бойынша әрекеттерге араласу, білім беру үдерісін

мақсатты тұжырымдау, жоспарлау, үлгілеу мәселелерін шешу (негізгі бейімделген білім беру бағдарламасын), түзете дамыту ортасын жобалау, өзіндік білім көтеру бағдарламаларын жасау, ЖОО оқытушыларының инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындықтарын дамытуға және үйлестіруге мүмкіндік беретін интерактивті, дискуссиялық, имитациялық әдістер. Авторлар ЖОО оқытушыларының және арнайы (түзетуші) мекемелердің белсенді түрде қолданатын өзара кәсіби әрекеттестіктерін ашқан, мұғалімдермен бірігіп өткізуге болатын келесі жұмыс әдістерін көрсеткен: шиеленісті кәсіби міндеттерді шешу бойынша әрекеттерге араласу, білім беру үдерісін мақсатты тұжырымдау, жоспарлау, үлгілеу мәселелерін шешу (негізгі бейімделген білім беру бағдарламасын), түзете дамыту ортасын жобалау, өзіндік білім көтеру бағдарламаларын жасау, интерактивті, дискуссиялық, имитациялық әдістер.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ЖОО оқытудың белсенді формалары, коучинг-сабақтар, арнайы түзетуші-дамытушы ортаны үлгілеу, бейімделген білім беру ортасы, өз білімін жетілдіру

A.A. Kabdyrova¹

¹doctoral student PHD Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

MODERN FORMS AND METHODS OF UNIVERSITY TEACHERS PREPARATION TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article highlights one of the topical issues of modern education - the willingness of teachers to implement inclusive education.

The article presents different approaches to preparing teachers of educational institutions for inclusive education. Moreover, the article considers the modern forms and methods of training of university teachers to implement inclusive education, which include forms of active learning that promote the formation and improvement of teachers' readiness to implement inclusive education. The results of the analysis of the data obtained in the course of experimental work, which affect the formation of the personal attitude of University teachers to the training of students with disabilities. The article presents actively used professional interaction of University teachers and special (correctional) organizations, joint implementation with teachers of the following methods of work: immersion in the activities to solve the problem of professional problems, solving the problems of goal-setting, planning and design of the educational process (basic adapted educational program), design of correctional environment, development of self-education programs, interactive, discussion, simulation methods, allowing the harmonization and development of the structural components of the readiness of University teachers to implement inclusive education. The authors reveal actively used professional interaction of University teachers and special (correctional) organizations. This interaction includes the possibility of joint implementation with teachers of the following methods of work: immersion in the activities to solve the problem of professional problems, the solution of the issues of goal-setting, planning and design of the educational process (basic adapted educational program), the design of correctional environment, the development of self-education programs, interactive, discussion, simulation methods.

Key words: inclusive education, active forms of education in the university, coaching classes, designing of the correctional-developing environment, adapted educational environment, self-education

Инновационная деятельность в образовании на современном этапе - это необходимое условие для повышения качества образования, подготовки конкурентоспособного и мобильного специалиста. И сегодня, одним из приоритетных направлений инновационного развития вуза является создание условий для становления университета как образовательной и научной организации по подготовке педагогических кадров к реализации инклюзивного образования.

Особая роль преподавателя в реализации инклюзивного профессионального образования и особые требования к его подготовке подчеркнуты во «Всемирном докладе об инвалидности», где говорится, что «...решающее значение в развитии инклюзивного образования играет специальная подготовка педагога» [1].

Первичным и важнейшим этапом подготовки высшего образования к реализации инклюзии является этап изменения профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетентностей. Необходимо отметить, что сегодня остро встает проблема неготовности преподавателей вузов (профессиональной, психологической и методической) к работе со студентами с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов к реализации инклюзивного образования, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [2].

Мы согласны со взглядами норвежского ученого Г.Стангвика на профессиональную компетенцию, которую он тесно связывает с ценностными установками. Так, по мнению автора интеграция базируется на определенном комплексе ценностей, позволяющих судить, что является важным, значимым, правильным и обоснованным в образовательном прогрессе. Поэтому любая попытка перенести знания и умения из одной системы в другую наталкивается на значительные трудности, если в основе этих систем лежат разные ценности [3]. Для того чтобы идея интеграции действительно «заработала», исследователь Алехина С.В. считает, что необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего [4].

Сегодня в специальной подготовке преподавателей вузов традиционные методы обучения уходят на задний план и все большую популярность, особенно в сфере психологических услуг, завоевывают различные формы активного обучения [5].

С целью гармонизации и развития структурных компонентов готовности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования активно используется тесное профессиональное взаимодействие педагогов вуза и специальных (коррекционных) организаций, совместное проведение с педагогами следующих методов работы: погружение в деятельность по решению проблемных профессиональной задачи, решение вопросов целеполагания, планирования и конструирования образовательного процесса (основной адаптированной образовательной программы), проектирование коррекционноразвивающей среды, разработка программ самообразования, интерактивные, дискуссионные, имитационные методы. На наш взгляд, актуальными сегодня являются включение в работу с преподавателями вуза проектирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, фокус-групповой работы, развития критического мышления, технологии обучения методом кейсов.

Наиболее известной, а также объединяющей все другие является такая форма активного обучения, как тренинг. Тренинг является на сегодняшний день одним из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической практики [6].

Основной целью тренинга, как считают специалисты, является повышение социально-психологической и коммуникативной компетентности, развитие личности человека. Эта цель, по мнению российских психологов В.П. Захарова и Н.Ю. Хряцовой, конкретизирована в следующих задачах: приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения; формирование умений и навыков эффективного общения; коррекция, формирование и развитие установок, определяющих успешное взаимодействие с людьми; развитие способности к адекватному восприятию себя, других людей и их взаимоотношений; коррекция и развитие системы отношений личности; коррекция коммуникативных установок; адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения [7].

Логика построения формирующего этапа нашего исследования предполагала организацию практической деятельности, направленную на формирование каждого компонента готовности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования. Практические результаты проведенного [диссертационного](#) исследования нашли свое отражение в системе тренинговых упражнений, коучинг-семинаров и использование облачных технологий Google Drive. Мы считаем, что разработанные программы психолого-педагогической подготовки преподавателей к реализации инклюзивного образования помогут оптимизировать процесс формирования готовности профессорско-преподавательского состава вуза к обучению студентов с ООП.

Нами была разработана программа тренинга «Тренинг по формированию готовности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования». В основу разработки социально-психологической тренинговой программы были положены идеи формирования подготовки педагогов к профессиональной деятельности И.В. Вачкова [8], С.Д. Дерябо [9], В.П. Захарова [10], А.С. Прутченкова [11] и других.

Целью данной тренинговой программы было повышение уровня сформированности готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования посредством социально-психологического тренинга.

Задачи тренинговой программы:

1. Формирование знаний о роли, значимости инклюзивного образования в профессиональной деятельности преподавателей вуза.

2. Формирование навыков эффективного слушания, открытости, общительности, чувствительности, внимательности, независимости, организованности в межличностных контактах.

3. Формирование толерантности к личности студентов с ООП через самопознание, взаимопознание, взаимодействие и приобретение специальных знаний о толерантности.

4. Формирование образа уверенного поведения при взаимодействии друг с другом, умений снижать эмоциональное напряжение в группе.

Реализация тренинговой программы осуществлялась по следующим принципам:

- Принцип сотрудничества - создание условий для активного взаимодействия всех участников процесса.

- Принцип ответственности. Участникам важно понять, что ответственность за результаты обучения лежит не только на тренере, но и на них самих. Ведь только они могут воплотить в жизнь полученные навыки и знания. Для этого надо постоянно закреплять результат.

- Принцип практичности. Большая часть занятий занимает практика. Обследуемый должен ясно представлять себе последовательность действий для достижения результата. Именно поэтому одна из важнейших задач в работе на тренинге - показать слушателям пошаговый алгоритм их действий на пути к цели.

- Принцип наглядности. Наглядный материал (слайд - презентация, стимульный материал).

- Принцип доступности. Тренер должен объясняться простым и понятным языком, сводить к минимуму употребление сложной терминологии [12].

Работа в программе тренинга предполагала цикл из 10 групповых занятий, объединенных общей тематикой и направленных на достижение определенной задачи. Занятия в рамках программы по содержанию и методам работы были достаточно разнообразны. Особенности каждого занятия обусловлены как проблемами и темами, так и характером группы, и личностными особенностями, и эмоциональным состоянием его участников.

В программу работы были включены следующие интерактивные методы работы: разогревающие упражнения, упражнения в парах, группах, групповые дискуссии, показ мультимедийной презентации [13]. Занятия проводились с периодичностью один - два раза в неделю. К ожидаемым результатам программы тренинга следует мы относим повышение уровня сформированности готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования.

Программа тренинга первого раздела «Введение» была направлена на сплочение участников, взаимодействие, на формирование у них знаний об инклюзивном образовании, роли и значимости данного феномена в профессиональной деятельности преподавателей вуза, мотивации группы на дальнейшую совместную деятельность.

Раздел тренинга «Эмоции в общении с окружающими», связан с формированием у преподавателей умения снижать эмоциональное напряжение в группе. Следующие разделы составляют достаточно обширную группу: «Вместе мы все сможем», «Я смогу сказать нет», «Толерантность преподавателя». Их использование направлено на достижение гармоничных межличностных отношений, формирование у преподавателей уверенного поведения, установки на толерантное поведение. Завершающий раздел «Подведение итогов», заключается в рефлексии полученных знаний и умений, в процессе тренинговых занятий.

Итогом реализации программы «Тренинг по формированию готовности преподавателя вуза к реализации инклюзивного образования», целью, которой являлось повышение уровня готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования посредством тренинга, стало проведение контрольного этапа исследования.

В ходе экспериментальной работы мы убедились, что идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами педагогов высшей школы, станет составной частью их профессионального мышления. Анализ и опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что преподаватели вуза не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько этапов, начиная с откровенного и скрытого сопротивления, затем к пассивному, а далее уже к адекватному принятию происходящего.

Анализ исследований и размышлений на данную тему подвигли нас провести коучинг-занятие «Профессионально важные качества преподавателя инклюзивного образования». Главная задача коучинга - помочь педагогу стать таким, каким он хочет быть сам и каким он нужен студенту с ООП в настоящее время [14].

Цель коучинг-занятия - через проигрывание и переживание на основе собственных ощущений и чувств, прийти к осознанию необходимости введения инклюзивного образования, преодоления страхов в освоении новой профессиональной роли.

Ключевые идеи занятия: «Если я чем-то на тебя не похож, я этим вовсе не оскорбляю тебя, а, напротив, одаряю...» (А. де Сент-Экзюпери). «Все люди нуждаются друг в друге».

Для успешного проведения и достижения цели ожидаемых результатов коучинг-занятия, мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Создание комфортного психологического климата на основе благоприятной атмосферы взаимосодействия и доверительных отношений между коучем и участниками коучинг-занятия.

2. Использование методов инсценировки, посредством групповой работы как способа раскрытия психологических ресурсов участников коучинг-занятия, где они могут сформулировать пути достижения цели и прийти к осознанию - быть готовым к новому.

3. Формировать коммуникативные способности по установлению и поддержанию контактов, формировать способность лучше понимать людей; учить улавливать скрытые переживания собеседника.

Такая организация работы вызвала реальный интерес у преподавателей вуза, приучая их работать в команде, неизменно создавая ситуацию успеха, повышая мотивацию к обучению студентов с ООП.

Компонентом для организации самостоятельной работы по усвоению «инклюзивной теории» являлось использование облачных технологий Google Drive. В облаке мы разместили методические указания по организации самостоятельной работы, электронные учебные пособия к каждому занятию, презентации, видеofilмы и записи вебинаров. Преподаватели знакомились с теоретическими положениями, применяя технологию развития критического мышления. Особо хочется отметить возможности использования облачных сервисов при работе в группах над совместными проектами. По программе преподаватели выполняли несколько групповых работ, например, разрабатывали проект мер по решению актуальных проблем развития инклюзивного образования в Республике Казахстан, готовили презентации по теме «Особые студенты в обычном мире» по различным видам нозологии и телесных нарушений.

Такая организация работы вызвала неподдельный интерес у преподавателей вуза, приучая их работать в команде, создавая неизменно ситуацию успеха, повышая мотивацию к обучению студентов с ООП. Важный толчок, на наш взгляд, к принятию ценностей и реализации инклюзивного образования дал просмотр фильмов и социальных роликов об инклюзии: «Клеймо», «Ты самый лучший», «Особые мамы «особых» детей».

Интерактивные методы, которые применялись в обучении, позволили повысить продуктивность образовательного процесса, сделать его эффективным и динамичным. Создание собственных презентаций, организация «мозгового штурма» для решения проблемных вопросов, разработка проектов инклюзивной направленности позволили мотивировать их на саморазвитие в плане готовности работать с «особыми» студентами.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа позволила нам сделать вывод, что профессиональное развитие преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования должно базироваться на педагогических ценностях, предусматривающих формирование у преподавателей личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его организации, что в свою очередь, станет показателем мотивационно-ценностной, содержательной и операционально-деятельностной готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, связанной с инклюзивным образованием. Подготовка преподавателей вуза к реализации в инклюзивного образования – это необходимый шаг к «включенному» обучению студентов с ООП, уважающей индивидуальность каждого студента, его права и свободы.

Список использованной литературы:

1. *Всемирный доклад об инвалидности. Всемирная организация здравоохранения. – 2011. – 28 с.*
2. *Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1997. - №4. – С.11-17.*
3. *Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии / Г.Стангвик // Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / Сост.: Ш.Рамон, В.Шмидт; Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М., 2003. – С. 46-60.*

4. Alyokhina S.V. *Readiness of the teacher for realization of inclusive approach in education // Science and Education: materials of the 2 international research and practice conference. – Waldkraiburg; Munich; Germany: Publishing office Vela Verlag, 2012 – 656 p.*

5. *Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. ГПУ им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.*

6. Дагаргулия К.И. *Пути подготовки будущего учителя к психолого-педагогической диагностике в условиях развития инновационных процессов в образовании: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – С. 5-7*

7. Захарова В.П., Н.Ю. Хряцева *Теория и методика психологического тренинга. Уч. пособие. – Челябинск.изд. ЮУрГУ. – 2008.*

8. Вачков И.В. *Окно в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе: Учеб.пособие. И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – Спб.: Речь, 2004. – С. 68 – 69.].*

9. Захаров В.П. *Социально – психологический тренинг. В.П. Захаров, Н.Ю. Хряцева. – Л., 1989.*

10. Прутченков, А.С. *Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М.: Знание, 1991. – 48 с.*

11. Макшанов С.И. *Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. – СПб.: Образование, 1997. – С.238.*

12. Пузиков И.В. *Технология ведения тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – С.224*

13. Митчелл Д. *Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. РООИ: Перспектива. – 2011.*

МРНТИ 14. 21.45

Балагазова С.Т.¹, Момбек А.А.²

¹*кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры музыкального образования и хореографии Казахского национального педагогического университета имени Абая,*

г. Алматы, Казахстан, Balagazova1963@mail.ru

²*кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры музыкального образования и хореографии Казахского национального педагогического университета имени Абая,*

г. Алматы, Казахстан, aliya_tombek@mail.ru

РЕФЛЕКСИЯ – ВЕДУЩИЙ МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация

Проблема рефлексии в музыкально-исполнительской деятельности хормейстера тесно связана с осознанием моделирования обобщенного и идеального образа действия, когда осуществляется стратегия и тактика ценностно-смыслового определения сложившейся ситуации. Путь к истинному знанию и творчеству, к подлинному открытию начинается с самосознания, с личностной рефлексии в оценке себя, с поиска интегративного «Я», в осознании своих интеллектуальных, физических качеств, в самооценке этих качеств, а также восприятие внешних факторов.

В статье рассматривается структура профессионального самосознания, как одного из ведущих механизмов рефлексии вызывает интерес у многих психологов, педагогов-музыкантов в становлении и развитии внутреннего мира специалистов творческих профессий. Самосознание личности исполнителя концентрируется в контексте философско-методологическом, историко-культурном и общепсихологических вопросах. Анализ исследовательских работ психологов показывает многоуровневый процесс развития самосознания, реализующийся как форма отражения объективной действительности.

Ключевые слова: рефлексия, личностная рефлексия, структура самосознание, «Я - концепция», музыкально-исполнительская деятельность хормейстера.

Балагазова С.Т.¹, Момбек А.А.²

¹педагогика ғылымдарының кандидаты, музыкалық білім және хореография кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, Balagazova1963@mail.ru

педагогика ғылымдарының кандидаты, музыкалық білім және хореография кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақста, aliya_mombek@mail.ru

РЕФЛЕКСИЯ - МУЗЫКАНТ МҰҒАЛІМІНІҢ ЖЕКЕ ҚАСИЕТТЕРІНІҢ КӘСПТІК БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ЖЕТЕКШІ МЕХАНИЗМІ

Аңдатпа

Хормейстердің музыкалық-орындаушылық қызметіндегі рефлексия мәселесі ағымдағы жағдайдың мән-мағынасын анықтаудың стратегиясы және тактикасын іске асырған кездегі жалпыланған және мінсіз әрекеттерді модельдеуді түсінумен тығыз байланысты. Білім мен шығармашылыққа шынайы жолдың ашылуы өзіндік сананы танудан, тұлғалық рефлексиядан өзін бағалауға, интегративті «Мен»-ді іздеуден, өзінің зияткерлік, физикалық қасиеттерін түсінуден, осы қасиеттерін бағалаудан, сонымен қатар сыртқы факторларды қабылдаудан басталады.

Мақалада кәсіби өзіндік сана құрылымы рефлексияның жетекші механизмдерінің бірі ретінде шығармашылық мамандықтағы мамандардың ішкі әлемін қалыптастыру мен дамытуда көптеген психологтар мен педагог-музыканттардың қызығушылығын тудырғаны қарастырылады. Орындаушы тұлғаның өзіндік санасы философиялық-әдіснамалық, тарихи-мәдени және жалпы психологиялық мәселелер контекстінде шоғырланады. Психологтар-дың зерттеу жұмыстарының талдауы объективті шындықтың көрінісі ретінде іске асырылатын өзіндік сана дамуының көпденгейлі үдерісін көрсетеді.

Түйін сөздер: рефлексия, тұлғалық рефлексия, өзіндік сана құрылымы, «Мен-тұжырымдамасы», хормейстердің музыкалық-орындаушылық қызметі.

Balagazova S.T.¹, Mombek A.A.²

¹candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Music Education and Choreography, Associate Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abay Almaty, Kazakhstan, Balagazova1963@mail.ru

²candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Music Education and Choreography, Associate Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abay Almaty, Kazakhstan, aliya_mombek@mail.ru

REFLECTION IS THE LEADING MECHANISM OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY-ORIENTED POSITION OF A

Abstract

The problem of reflection in the music-performing activity of a choirmaster is closely connected with the awareness of modeling a generalized and ideal mode of action, when the strategy and tactics of the value-semantic definition of the situation are implemented. The path to true knowledge and creativity, to a true discovery begins with self-awareness, with personal reflection in evaluating oneself, from the search for an integrative self, in the awareness of one's intellectual, physical qualities, in the self-evaluation of these qualities, and also the perception of external factors.

The article deals with the structure of professional self-awareness, as one of the leading mechanisms of reflection is of interest to many psychologists, music educators in the formation and development of the inner world of specialists in creative professions. Self-consciousness of the artist's personality is concentrated in the context of philosophical-methodological, historical-cultural and general psychology questions. Analysis of the research work of psychologists shows a multi-level process of self-consciousness development, realized as a form of reflection of objective reality.

Key words: reflexion, personal reflection, self-consciousness structure, "I am a concept", musical performance of the choirmaster.

Введение. Основу развития внутреннего мира современного специалиста, включая хормейстера как руководителя творческого исполнительского коллектива, на наш взгляд, составляют процессы связанные, прежде всего с самосознанием личности – высшего уровня бытия человека в обществе. Анализ исследований проблемы самосознания в психологии свидетельствует о том, что они сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов: философско-методологических и историко-культурных (А.Г. Спиркин, А.И. Титаренко и др.); общепсихологических в контексте проблемы развития личности (Л.И. Божович, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.); социально-перцептивных, раскрывающих взаимосвязь с самопознанием и познанием других людей (А.В. Захарова, А.И. Липкина, В.В. Столин и др.).

Анализ исследований и публикаций. Наибольший интерес у отечественных психологов вызывает проблема возникновения и структура самосознания. В частности, И.И. Чеснокова предлагает различать три уровня самосознания: на первом уровне соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека», когда качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя. При этом соответствующими внутренними приемами самосознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я и Я». Специалист-музыкант оперирует готовыми знаниями о себе, полученными и сформированными в разное время и в разных ситуациях. На третьем уровне происходит соотнесение своего поведения с реализующей мотивацией, когда исполнитель-музыкант достигает высшего развития самосознания при формировании жизненных планов и целей своего собственного достоинства [1].

Прежде всего, следует отметить, что в философии «сознание характеризуется как высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной действительности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей» [2, с.45]. Феномен «самосознание» же индивида выступает как свойство, связанное со способностью творчески мыслить и обобщать результаты познания, обеспечивающих активное и целенаправленное отражение окружающей действительности.

В психологических исследованиях существуют разные точки зрения о развитии самосознания личности. По мнению В.В. Столина, самосознание осуществляется в следующих аспектах: отражение субъекта, в коллективной предметной активности, в личностном развитии [3]. Со своей стороны Э.Эриксон раскрывает процесс становления самосознания в индивидуально-психологическом плане, рассматривая развитие личности как последовательную смену стадий самосознания путем эмоциональных проявлений [4, 5]. В целом, можно утверждать, что большинство исследователей склонны понимать под самосознанием осознание себя как личности. Самосознание – это прежде всего процесс, с помощью которого субъект (музыкант – С.Б.) познает себя и относится к самому себе, характеризуясь представлениям о себе «Я – концепция». Эту особенность подчеркивает Л.М.Митина, считая, что самосознание – это динамическая система представлений о самом себе, осознание своих интеллектуальных, физических и других качеств, самооценка этих качеств, а также восприятие внешних факторов [6].

Рефлексия как процесс самопознания субъектом самого себя, является одной из движущих сил профессионального самосовершенствования в определении личностно-ориентированной позиции хормейстера. Действенная рефлексия открывает ему самого себя, определяет и расширяет границы собственных потенциальных возможностей, ведя не только к изменению способов и средств собственной хорошоуправленческой деятельности, но и к движению мыслительных способностей. В поисках целесообразной позиции осуществляется выбор путей и средств разрешения противоречий, а также снятие проблемности создавшихся в непредвиденных музыкально-педагогических ситуациях.

Попутно отметим, что «рефлексия» (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс осмысления чего-либо при помощи изучения и сравнения. Объем и многоаспектность понятия данного феномена «рефлексия», её важность и уникальность в интегральной структуре личности рассматривается в рамках исследований: сознания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.); мышления (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Ю.Н.Кулюткин, С.Л. Рубинштейн и др.); творчества (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, С.Ю. Степанов и др.); общения (А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева и др.); личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова и др.).

Сущность рефлексии сводится к преобразованию знания формального в знание реальное, к связующему звену между знанием, концептуальными представлениями и личностным опытом. Обращение музыканта к своему внутреннему миру, опыту жизнедеятельности дает возможность ему не только понять, что он делает, но и осуществлять свою деятельность осмысленно, перестраивать, развивать свой внутренний мир, свой опыт. Данный процесс предполагает наличие критического отношения к себе,

соотнесения своих возможностей с результатами исполнительской деятельности. Детерминированная самоанализом самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, становясь функцией своеобразного внутреннего двигателя.

Проблема рефлексии в музыкально-исполнительской деятельности хормейстера тесно связана с осознанием моделирования обобщенного и идеального образа действия, когда осуществляется стратегия и тактика ценностно-смыслового определения сложившейся ситуации. Путь к истинному знанию и творчеству, к подлинному открытию начинается с самосознания, с личностной рефлексии в оценке себя, с поиска «истинного Я» (В.Иванов), «творческого Я» (П.Флоренский), «совместного Я» (Фихте), «этического Я» (С.Кьеркегор). Самосознание и творческая активность музыканта-исполнителя вообще, дирижера хора, в частности, тесно связана друг с другом, ибо, «чем устойчивее самосознание, чем интегративнее личность, тем она продуктивнее... в своей деятельности» [7, С.57]. На наш взгляд, целенаправленное изучение рефлексивных процессов в творчестве хормейстера является незаменимым ресурсом на пути решения проблемы личностно-ориентированной позиции в работе с исполнительским коллективом, когда сочетаются одновременно высочайшая установка на результативность и не менее высокие требования к интенсивности творческих процессов смыслопостижения и смыслообразования. В частности, А.Н.Серов подчеркивая, – «великая тайна великих исполнителей в том, что они исполняемое силою своего таланта освещают изнутри, просветляют, вкладывают туда целый мир ощущений из своей собственной души» [8, С.13].

Каждая исполнительская школа, включая дирижерско-хоровую, обладает своими разнообразными критериями насыщенности звуковой палитры, исполнительских приемов, руководствуется представлениями о темпо-ритмических и стилистических особенностях исполняемой музыки. Еще сложнее оценить художественно-образное качество, так как критерии у всех исполнителей значительно отличаются и во многом зависят от ситуативных моментов, связанных с их эмоциональным состоянием. На первый взгляд трудно определить, какой из трех основных процессов, участвующих в музыкально-исполнительской деятельности, является ведущим – слуховой контроль, двигательная активность или мышление [9]. Выделение именно трех компонентов как основных в музыкально-исполнительской деятельности чрезвычайно редко встречается в исследовательских работах. Так, О.Шульпяков пишет: «Одним из важнейших условий формирования исполнительского мастерства является образование связей между художественным мышлением, слухом – с одной стороны и сферой движения – с другой. Успех в достижении поставленных целей здесь во многом зависит от того, в какой степени компоненты психофизического комплекса... оказываются взаимосвязанными и гармонично уравнивают друг друга» [10, С.11]. Однако в истории музыкального исполнительства встречаются примеры прямо противоположных взглядов между претендентами «двигательной» и «слуховой» школы, когда первые, выдвигая игровое движение, отодвигают слух и сознание на второй план. При недостаточном уделении внимания слуху, исполнитель в основном ориентируется на двигательные ощущения, без должного осмысления, тогда как внутреннюю сущность исполнительского творчества составляет огромный пласт сознательных психических процессов, тесно связанных со слуховыми представлениями. В то же время сторонники «слуховой» или «психотехнической» школы глубже проницают в различные аспекты взаимодействия трех основных компонентов исполнительства. Так, М.Курбатов отмечал: «Вполне понятно стремление проанализировать и объяснить другим исполнительские приемы. Однако дело чрезвычайно затрудняется тем обстоятельством, что художественными приемами следует пользоваться бессознательно, ...добываясь правильных движений при помощи слуха, стоит только обратить внимание на движение руки, и сейчас же это движение становится преднамеренным» [11, С.52-53].

Следовательно, можно констатировать, что путь изученных психологических закономерностей музыкального творчества лежит через освоение бессознательного пласта психики музыканта. В свою очередь Л.А.Баренбойм впервые поднимает вопрос о необходимости контроля и управления творческим потенциалом, выдвигая сознание на первый план, подчеркивая необходимость осознания на всех уровнях исполнительского творчества [12], ставя в подчиненное положение игровое движение.

Вместе с тем, слух, наравне с двигательной сферой деятельности музыканта является объектом рефлексии осознания, управляя формированием слухо-двигательных связей и уравнивая противоречия, возникающие в ходе этого процесса. В исполнительской деятельности хормейстера профессиональный навык постоянно осознать внешнюю и внутреннюю слуховую информацию способствует тому, чтобы в процессе управления коллективом исполнителей ни одно движение не совершалось вне слухового контроля. Это в свою очередь, обеспечивает эффективность движений, снимает лишнее напряжение и мышечные зажимы, мешающие воспроизведению мыслительной задачи,

тем самым укрепляя личностно-ориентированную позицию в нахождении оптимального варианта исполнительского процесса [13].

Выводы исследования. Самосознание является важнейшим элементом дирижерской техники, помогая выработать навыки слухового управления мышечным аппаратом путем своеобразной слухо-двигательной рефлексии. Объединяющим компонентом в данном процессе выступает активное осмысление содержания сознания хормейстера. Подобная рефлексия ведет к единству, целостности слуховых, двигательных и мыслительных процессов в передаче эмоционально-образного содержания музыки. Повышение уровня рефлексии (то есть увеличение объема осознаваемой информации, как в слуховой, так и в двигательной модальности) ведет к нахождению личностно-ориентированной позиции дирижера, к координации со слуховыми представлениями, корреляции между эмоциональной, физической и интеллектуальной сферами работы.

Развитие исполнительской рефлексии приводит к навыку осознания своего психофизического состояния дирижера в обстановке концертного выступления, позволяя контролировать и направлять свои действия на преодоление страха и тревожности, достижение уверенности и свободы. Процесс осознания, осмысления и трансформации различных элементов мотивационно-смысловой сферы личности музыканта-хормейстера представляет собой сущность профессионально-личностной рефлексии. Именно на этом уровне самосознания возможен трансформирующий «рефлексивный выход» за рамки деятельности, приводящий зачастую к кардинальным сдвигам. Как правило, здесь происходит ориентация и развитие профессионально-смысловых установок и мотивация в целостную систему мировоззрения личности, достижение профессиональной самооценки, самоотношения, саморефлексивности. Этот уровень и является сущностным для творческой деятельности хормейстера, создающим ту почву, в которую вписываются отдельные профессиональные навыки.

Список использованной литературы:

- 1 Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
- 2 Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1963. – 837 с.
- 3 Столин В.В. Диалоговая природа самосознания личности: Дисс...докт. психол. наук. – М., 1985. – 346 с.
- 4 Живов В.Л. Хоровое исполнительство: теория. Методика. Практика: Учебное пособие. – М.: Владос, 2003
- 5 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Перев. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 311 с.
- 6 Митина Л.М. Значение самооценки учителя //Советская педагогика, 1991. –№ 1. – С.11-18.
- 7 Неделина С.В. Рефлексия музыкально-педагогической деятельности как фактор профессионального совершенствования педагога: Дисс...к.п.н. – Воронеж, 2002. – 220 с.
- 8 Балагазова С.Т., Жарменова З.Б. Освоение основ управления детским хоровым коллективом бакалаврами на учебной практике //Педагогика и психология: научно-методический журнал. – 2017. – №2 (31). – С.154-160.
- 9 Серов А.Н. Избранные статьи. Т.1. – М., 1950. – 122 с.
- 10 Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л., 1986. – 168 с.
- 11 Гинзбург Л.М. Избранное. Вопросы теории и практики дирижирования. – М.: Советский композитор, 1982. – 304 с.
- 12 Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., 1974. – 272 с.
- 13 Момбек А.А., Балагазова С.Т. Невербальные коммуникации в личностно-ориентированной позиции хормейстера //Педагогика и психология: научно-методический журнал. – 2018. – №2 (35). – С.151-156.

МРНТИ 14.35.01

Т.Т. Ережепов¹, О.С. Сангилбаев²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Педагогика және психология кафедрасы, 3 курс докторанты,
Алматы қ., Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Педагогика және психология кафедрасы, психол.ғ.д., профессор,
Алматы қ., Қазақстан

ЖОО СТУДЕНТТЕРІНІҢ ДЕНСАУЛЫҚТЫ САҚТАУ ІС-ӘРЕКЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МОДЕЛІН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Аңдатпа

Жоғары білім беру жүйесінде болашақ педагог-мамандарының денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін, мәдениетін қалыптастырудың инновациялық моделін құру үлкен мәселе екені анық. Сонымен қатар студенттерімізге «денсаулық», «өмір сүру сапасы», «әлеуметтік саулық» категорияларын қазіргі заман тұрғысынан түсіндіріп, оны бойларында қалыптастыру жаңа инновациялық модельдер мен технологияларды бейнелейтін теориялық-әдістемелік материалдарға сүйенеді.

Бұл мақалада студенттердің денсаулық сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыруға бағытталған, жаңа әдістер мен технологиялардың тиісті формалары және оның жаңа мазмұны берілген. Сондай-ақ қалыптастыру кезеңдері мен моделі негізделіп, оны жүзеге асыру технологиясы ұсынылған.

Түйін сөздер: денсаулық, іс-әрекет, технология, модель, салауатты өмір салты, жоғары оқу орны, интериоризация, инновация, процессуалдық әрекет

Ережепов Т.Т.¹, Сангилбаев О.С.²

¹докторант 3-го курса, Казахский педагогический университет имени Абая,
кафедра педагогики и психологии,
г. Алматы, Казахстан

²д.психол.н., профессор, Казахский педагогический университет имени Абая,
кафедра педагогики и психологии,
г. Алматы, Казахстан

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация

В системе высшего образования создание инновационной модели формирования здоровьесберегающей деятельности будущих специалистов педагогов на сегодняшний день является актуальным вопросом. Вместе с тем, разъяснение среди студентов о сущности категорий «здоровье», «качество жизни», «социальное здоровье». В формировании относительно данных категории осуществляется с использованием теоретико-методологических материалов отражающие инновационные модели и технологии обучения.

В данной статье представлены соответствующие формы и содержание совершенно новых методов и технологии направленные на формирование здоровьесберегающей деятельности студентов. Так же обоснованы периоды и модели формирования здоровьесберегающей деятельности, разработано технология осуществления такой деятельности студентов.

Ключевые слова: здоровье, деятельность, технология, модель, здоровый образ жизни, высшее учебное заведение, интериоризация, процессуальный.

TECHNOLOGY IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR FORMING HEALTH SAVING ACTIVITY OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The creation of an innovative model for the formation of health-saving activities for future teachers today is an urgent issue in the system of higher professional education. In addition, students rely on theoretical and methodological materials that reflect new innovative models and technologies that reflect the modern categories of "health", "quality of life", "social well-being".

This article presents the appropriate forms of new methods and technologies aimed at the formation of students' health-saving activities and its new content. Also the periods and models of formation of health-saving activity are proved; the technology of such activity implementation is developed for students.

Key words: health, activity, technology, model, healthy lifestyle, higher educational institution, interiorization, procedural.

Қазіргі заман жоғары оқу орны студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру моделін жүзеге асыруда «Қазақстан халқы мен қоғамының мүдделеріне сай келетін, салауатты өмір салтына бағытталған жалпы мемлекеттік идеология мен құндылықтардың болуы» секілді компонент ерекше рөл ойнайды. Салауатты өмір салтын қалыптастыру мақсатында Қазақстан Республикасының Үкіметі 1997 жылы 3 желтоқсанда "Қазақстан Республикасы Білім, мәдениет және денсаулық сақтау министрлігінің Салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемалары ұлттық орталығы туралы" № 1678 қаулыны қабылдады. Осы қаулыға сәйкес, республикалық деңгейде "Салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемалары ұлттық орталығы" республикалық мемлекеттік қазыналық кәсіпорны, өңірлік деңгейде Облыстық, Алматы және Астана қалаларының, қалалық және аудандық салауатты өмір салтын қалыптастыру орталықтары (бұдан әрі - СӨСҚ орталықтары) жұмыс істей бастады.

ЖОО студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың маңызды әрі құрамдас бөлігі – ол оның моделін құру және сол моделді жүзеге асыру технологиясы болып табылады.

ҚазҰПУ-де студенттер арасында дене тәрбиесімен және спорттық-бұқаралық жұмысты жүргізумен, сондай-ақ олардың денсаулықтарын қадағалауды ұйымдастыру жұмыстары университет ректорына жүктелген, ал оларды нақты жүргізуді деканат пен дене тәрбиесі мамандығының оқытушылары жүзеге асырады.

ҚазҰПУ-де студенттердің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыруды біз, болашақ маманды салауатты өмір салты тұжырымдамасын қабылдаудың, студенттердің зияткерлік, дене және рухани-адамгершілік іс-әрекеттері интеграциясының, олардың жалпы мәдениетін дамытудың, болашақ педагог мамандардың СӨС жүргізу мен насихаттауға дайындығын жасаудың мотивациясын қалыптастыруды қамтамасыз ететін қағидаттар кешенінің негізінде денсаулықты сақтау іс-әрекетіне кезең-кезеңімен тартудың мақсатқа қарай бағытталған процесі ретінде қарастырамыз.

Болашақ педагог мамандарды (ҚазҰПУ студенттерін) денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыруға тарту төрт кезеңнен тұрады:

- бірінші кезең - «бейімделушілік» кезең, - бірінші курс студенттерін ЖОО-ның тұтастай білім беру үдерісіне қосуды, оларды тіршілік әрекетінің жаңа жағдайларына (көбейген оқу жүктемесіне, студенттермен және оқытушылармен жаңа коммуникативтік қатынастарға, ЖОО-ның әлеуметтік-мәдени ортасына және т.б.) бейімдеу (1 курс студенттеріне тән).

- Екінші кезең: «тұрақтандырушы» - студенттің тұрақты ретінде сипатталатын тіршілік әрекеті ахуалына енуін жеңілдетуді, енуді білдіреді (сәтсіздікті, күйзелуді тосуда үнемі қамығудан азат болу) (2-3 курс студенттеріне тән).

- Үшінші кезең – шығармашылық кезең, - студенттің ЖОО-ның әлеуметтік-мәдени жағдайларында және одан тыс шығармашылық көпбейнелі іс-әрекетке ауысуды білдіреді (3-4 курс студенттеріне тән).

- Төртінші кезең – «қорытынды» кезең, - болашақ педагог мамандардың салауатты өмір салтын жүргізуге және оны насихаттауға дайындығын білдіреді.

Бірінші курс студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру іс-әрекетіне кезең-кезеңімен енуін, біз, олардың ЖОО-ның бүтіндей білім беру процесіне енуі ретінде қарастырамыз, мұнда денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру әрекеттері өзге факторлармен табиғи тұрғыдан өзара кірігіп кеткен. Міне осылайша, денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырумен байланысты іс-әрекеттердің кешенін біз ЖОО-ның тұтастай білім беру процесінің іс-әрекеттің барлық әралуан түрлерімен үздіксіз байланыста, студенттердің зияткерлік, дене және рухани-адамгершілік іс-әрекеттерінің интеграциясында қарастырылады. ЖОО-ның денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру жүйесінің негізінде, салауатты өмір салты тұжырымдамасын қабылдаудың мотивациясын жасауды қамтамасыз ететін табиғатқа сәйкестілік, мәдениетке сәйкестілік, әлеуметтік жағдайларға, жүйелілікке, ғылымилыққа, ашықтыққа, белсенділікке, кешенділікке, дербестікке, сабақтастыққа сәйкестік қағидаттар кешені жатыр.

ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың құрылымдық компоненттері – адамгершілік-құндылықтық, - мотивациялық-қажеттілік, - когнитивті, - іс-әрекеттік, - рефлексивті компоненттер болып табылады. Студенттердің денсаулықты сақтауының әлеуметтік-мәдени мәні мыналардан тұрады:

- кәсіби және әлеуметтік мәдениетті интериоризациялау, - әлеуметтік, кәсіби тұлғалық құндылықтарды қалыптастыру.

ҚазҰПУ студенттерінің әлеуметтік құрамдас бөлігі ЖОО-ның білім беру процесінде кәсіби және әлеуметтік мәдениетті интериоризациялаудан тұрады. Интериоризация ЖОО студентінің ақыл-ой іс-әрекеті мен санасының ішкі жоспарын олардың тәрбие-білім беру процесі мен қатынасудың әралуан формалары арқылы жүзеге асырылатын сыртқы әрекеттерді меңгеру арқылы қалыптастыруды көздейді. Болашақ педагог-мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру проблемасын осынау тәжірибедегі алдын-ала зерттеулерді қосқанда теориялық тұрғыдан зерттеу, бізге қалыптастырушы тәжірибенің негізгі бағыттарын анықтауымызға мүмкіндік берді, мұның барысында мына келесі міндеттерді шешу жоспарланды:

1. ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру жүйесінің негізгі әлеуметтік-педагогикалық шарттарын тәжірибе тұрғысынан анықтау.

2. Тәжірибеде студенттердің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру моделін тексеру.

3. Болашақ педагог мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру жүйесінде пайдаланылған педагогикалық механизмдер мен технологиялардың тиімділік дәрежесін анықтау.

4. Болашақ педагог мамандарды денсаулықты сақтау іс-әрекеттеріне тәрбиелеуде іс-әрекеттерді оңтайландыру төңірегінде әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу.

Тәжірибенің қалыптасу сатысындағы сынақ-тәжірибе жұмысына ҚазҰПУ-нің 1-4 курсының студенттері қатысты.

Сынақ-тәжірибе жұмысының негізгі мақсаты – болашақ педагог мамандарды денсаулық мәдениетіне тәрбиелеу проблемасы «болашақ педагог мамандарда денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру» авторлық моделі жүзеге асырылған жағдайда ғана тиімді болатындығын дәлелдеуден тұрады.

Бүгінгі таңда ҚазҰПУ-де, студенттердің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыруға бағытталған, 2015 жылдан бастау алған, «ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың авторлық тұжырымдамасы» (негізгі ережелер) әзірленді және ол практика жүзінде жүзеге асырылуда.

Осынау тұжырымдама әзірленген «Болашақ педагог-мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру» моделінің негізінде жатыр. Осынау модель белгілі бір құндылыққа ие, мұнда негізгі үш компонент (мазмұнды-әдістемелік, іс-жүргізу-әрекеттік және бақылау-бағалау) барлық ішкі элементтерді біріктіреді және оларды ізделініп отырған нәтижеге жетуге бейімдейді. Өзінің жүзеге асуында болашақ педагог-мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру моделі концептуалдық тұрғыдан өзара байланысқан, студентті оның денсаулығына зиян тигізбестен дамытуға бағытталған мәселелер, мазмұндар, формалар мен тәсілдер жүйесі ретіндегі денсаулықты сақтаушы педагогикалық технология болып табылады.

Г.К. Селевконың анықтамасы бойынша: «Педагогикалық (білім) технологиясы – бұл педагогикалық процестің ғылыми негізде құрылған, уақыт пен кеңістікте программаланған және көзделген нәтижелерге алып келетін барлық компоненттерінің жұмыс істеуі» [1, 4 б.].

«Білім беру» және «педагогикалық» технологиялары ұғымдары едәуір дәрежеде бірін-бірі басып тұрады. Бір жағынан, «білім беру технологиясы» (білім саласындағы технология) ұғымы, «педагогикалық технология» (педагогика саласына жататын) ұғымына қарағанда ауқымдырақ болады, өйткені білім педагогикалық аспектілерден өзге әралуан әлеуметтік, әлеуметтік-саяси, басқару, мәдениеттанушылық, психологиялық-педагогикалық, медициналық-педагогикалық, экономикалық және өзге еншілес аспектілерді қамтиды. Екінші жағынан, педагогика дәстүрлі түрде адамның білім беруін құрайтын оқытуды да, тәрбиелеуді де, дамытуды да қамтиды. Бұдан өзге, «педагогикалық технология» ұғымы педагогиканың барлық бөлімдеріне – әлеуметтік, мектепке дейінгі, мектеп, ЖОО педагогикасына, андроготикаға, жеке, ұжымдық, отбасылық, бос уақыт, мектептен тыс, орта, өндірістік, алдын алу, арнайы, коррекциялық, емдік, денсаулық педагогикасына тиесілі екендігі анық.

«Оқытуға деген технологиялық көзқарас оқу процесін құралмен дәлме-дәл басқаруды және алға қойылған оқу мақсаттарына жетуді қарастырады» [1, 4,5 б.]. Бүгінде студенттерді жаңа педагогикалық талаптардың негізінде СӨС-на оқытудың тиімді жолдарын іздестіру жүріп жатыр, сондықтан осы бағыт, болжағандай, қазіргі заманғы ғылым мен практиканың өзекті проблемасы болып табылады [2, 54 б.]. Жаңа денсаулық сақтаушы технологияларды жасай отырып, СӨС проблемасының күрделілігі мен көпқырлылығын ескеру қажет. Педагогикалық технология – алға қойылған педагогикалық міндеттерді тиімді шешуге септігін тигізетін қазіргі заманғы білім беру құралы. В.М. Минбулатов «Тиісті ғылыми-теориялық тұжырымдамаларға сүйенетін педагогикалық технология, оның қазіргі заманғы түсінігінде ХХ

ғасырдың 70-ші жылдарына дейін білгісіз болып келді. Осыдан педагогикалық технологияны идея, бағыт, тәсіл, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру мен жүзеге асырудың принципі мен әдісі, педагогикалық инновациялар ретінде қарастырған абзал» екендігін атап көрсетеді [3. 5 б.].

Педагогикалық технологиялар идеясы Ресейге тиесілі деуге негіз бар, өйткені «педагогикалық технология» терминін ХХ ғасырдың басында-ақ өз еңбектерінде В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий секілді ғалымдар пайдаланған.

Ғалымдардың пікірлері бойынша білім саласындағы педагогикалық тәсілдің түрлі аспектілерін әзірлеу мен жүзеге асыруға қарамастан, қазіргі заманғы түсінік пен түсіндірудегі оқыту мен тәрбиелеудің тұтастай технологиясы педагогикада әлі қалыптасқан жоқ. Қазіргі заманғы көптеген педагогикалық технологияларды ғалымдар инновациялық деп қарастырады. Новация (от лат. novatio - жаңару, өзгеру) алғаш жаратылған немесе жасалған, әрқайсысының орнында пайда болған, қайта ашылған, қазіргі уақытта жеткілікті таныс емес және белгісіздеу ретінде түсіндіріледі.

«Педагогикалық технология» («educational technology») термині бірқатар педагогикалық журналдардың атауы ретінде пайда болды. Кейінірек бірқатар елдердің білім проблемалары бойынша ғылыми әдебиетінде «технология» термині енгізілген болатын. Экономикалық тұрғыдан дамыған батыс елдерінде техникалық оқу құралдарының (ТОҚ) пайда болуымен педагогикалық технологиялардың даму процесі белсенді бола бастады. Педагогикалық технологиялардың қалыптасуындағы маңызды фактор – білім мекемелерінде пайда болған, педагогикалық технологияның теориялық базасына қарай ауысқан бағдарламалық оқыту болды. Бастапқыда педагогикалық технологияларды оқу практикасында ТОҚ-н пайдаланумен байланыстырды. Тиісінше, «technology in education» термині пайда болды, бұл қазақ тіліне аударғанда «технологиялық оқыту құралдары» дегенді білдіреді. Кейінірек бұл ұғымға оқу процесін талдауға және оны ұйымдастыруға жаңа ғылыми тәсілдерді енгізе отырып, оны кеңінен түсіндіре бастады. Осы терминді көрсету үшін өзге – «technology of education» терминін пайдалана бастады, бұл қазақ тілінде «оқыту технологиясы» дегенді білдіреді. Педагогикалық технологияларды қалыптастырудың бастапқы кезеңінде олардың дамуы екі бағытқа жіктелді. Педагогикалық технологияның екінші бағытының дамуы, үйретуші машиналарды жасау бойынша технологиялық ойдың шапшаң дамуымен байланысты, алайда педагогикалық теорияның дамуының білім беру практикасында үйретуші технологиялық құрылғыларды пайдалану бойынша технологиялық ойдан артта қалуы байқалуда, бұл педагогикалық әдістерді техникалық өнертабысқа сәйкестендірудің міндетін анықтап берді [4. 112 б.].

Педагогикалық практикада технологиялық құралдарды оқу практикасында қолданудың екі аспектісін бірыңғай технологиялық процеске біріктірудің әрекеті болды, бұл техниканы үйретуші құралдарда жүзеге асыруды педагогикалық теорияның дамуымен, педагогикалық теорияны бүкіл оқу процесін жүйе ретінде тұтастай зерттейтін жеке салаға бөлумен бірге қарастырады.

Осы мақсатта Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының, басты қызметі педагогикалық технологияларды шешуге бағытталған орталықтары мен институттары жұмыс істеуде (шағын мектептерді дамыту орталығы, инклюзивті оқытуды дамыту орталығы, орта білім беру институты, үш тілде оқыту орталығы, жаңартылған білім мазмұнын тарату орталығы). Олардың білім саласында жаңа педагогикалық технологияларды әзірлеу мен енгізуге бағытталған стратегиясы да айқындалған. Алғашқы кезеңде педагогикалық технологияларды енгізуде артта қалудың себептері - білім беру мен тәрбие проблемаларының әдістемелік негіздерін талдауға бір жақты қарау, педагогика ғылымына идеологиялық қысымның жасалуында (бұл жаңа технологияларды әзірлеуді шектеп отырды) болды [5]. Қазіргі заманғы оқыту технологиясын ғалымдар білім беруді жаңартудың қозғаушы күші ретінде айқындайды.

Осыған орай, қазіргі кезеңде білім беру жүйелерінің бәсекелестігінің күшеюіне және ең оңтайлы тәсілдерді іздестіруге байланысты, білім процесіне деген технологиялық көзқарасты зерттеу өзекті бола түсуде. Педагогтың кәсіби сапаларын қалыптастырудың белгілі бір проблемалары, оқу орындарында білім беру процесіне технологиялық көзқарастың оқытудың мақсаттары мен міндеттеріне қол жеткізу тұрғысынан маңызы педагогикалық технологиялар проблемаларын әзірлеу бойынша ғылыми жұмыстарды белсенділендірудің қажеттілігін айқындай түседі.

Денсаулықты сақтау технологиялары саласындағы зерттеулер үлкен маңызға ие болып отыр. Денсаулықты сақтау технологиясы – бұл оқыту процесін білім алушылардың денсаулығын сақтау, қалыптастыру және нығайту педагогтардың сол білім алушылардың денсаулықтарының нашар жағдайы үшін өз жауапкершіліктерін сезінулеріне қарай бағыттап отырып ұйымдастыру болып табылады [6. 43 б.]. Барлық педагогикалық денсаулықты сақтау технологиялары – индивидке бағытталған технологиялар (білім процесінің субъектілері); индивидті қоршаған ортаға бағытталған технологиялар болып екі топқа бөлінеді. Индивидке бағытталған технологиялар оның бойында оған едәуір пайда алып келетін және үлкен

шығындарды (материалдық, уақыттық, дене) қажет етпейтін «дұрыс қылықтың» қалыптасуына септігін тигізеді.

Қоршаған ортаға бағытталған технологиялар «шығындар - пайдалар» арақатынасын есепке алуы және мына келесі критерийлерге бағыт көрсетуі тиіс: әсер ету жоспарланып отырған саланың маңыздылығы; тиімді нәтижелерді алу мүмкіндігі, яғни осы шаралар ықпал ететін тұлғалар саны; болмай қоймайтын кемшіліктер немесе бағдарламаның «кері» әсерлері; этикалық немесе саяси ой-пікірлер және проблемаларды шешуде коммуникативтік ептіліктерді, дағдыларды және күйзелісті ауыздықтауда ептіліктерді қалыптастыру ресурстарының көлемі.

Қоршаған ортаға қарай бағытталған денсаулық сақтаушы технологиялар индивидтің денсаулығының нығаюына септігін тигізеді және экологиялық, құқықтық, әлеуметтік, мәдени ортаға, және оның жауапты тұлғаларына әсер етеді. Бұл оқытушылар мен білім мекемелері әкімшілігінің психологиялық-педагогикалық біліктілігін арттыруды, сауықтыру мекемелерінің дамуын, санитарлық-гигиеналық нормалардың сақталуын және білім беру-тәрбиелеу процесін ұйымдастыруды тең дәрежеде қамтиды.

Білім беру мекемелерінде денсаулықты сақтау технологияларын жоспарлау және енгізу үшін екі шартты сақтау қажет:

Біріншіден, қолайсыз немесе керісінше жағдайды не туғызатындығын, екіншіден, оларды қандай практикалық әрекеттермен күшейтуге немесе жоюға болатындығын білу қажет.

Қолданылып жүрген денсаулық сақтау технологиялары педагогика ғылымында аз зерттелген бағыт ретінде қалып отырғандығы туралы қорытындыға келуге болады, алайда олардың СӨС бағдарламасын жүзеге асыру бойынша жоғары педагогикалық әлеуеті мен Қазақстанның білім беру жүйесінде СӨС қалыптастыруда айқындаушы бағытқа айналу болашағы зор.

Болашақ педагог мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекетін қалыптастырудың моделін жүзеге асыру технологиясы.

Мазмұнды-әдістемелік компонент.

Мақсаты - болашақ педагог мамандарда денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру.

Негізгі міндеттер

1. СӨС-на денсаулықты сақтау іс-әрекетіне қажетті мотивациялық-құндылықтық қатынастарды
2. Білімдерді, ептіліктерді, дағдыларды (БЕД).
3. Денсаулықты сақтау мен нығайту бойынша практикалық іс-әрекеттерді
4. Денсаулық мәдениетін қалыптастыруға бағытталған.

ҚазҰПУ тәрбие-білім беру процесінде болашақ педагог мамандардың СӨС-на және денсаулықты сақтау мәдениетін қалыптастырудың теориялық негіздері:

1. Денсаулық мәдениеті мен СӨС-ның концептуалдық негіздері.
2. Болашақ педагог мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеті мен СӨС-н қалыптастырудың негізгі принциптері.
3. Дене мәдениеті (ДМ) мен СӨС-ның медицинамен, педагогикамен, философиямен, психологиямен және өзге де ғылымдармен пәнаралық байланысын жүзеге асыру.

ҚазҰПУ-де болашақ педагог мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеті мен СӨС-н тиімді қалыптастыру жүйесі модельге енгізілген, денсаулықты сақтау іс-әрекетін қалыптастыруға септігін тигізетін қағидаттар есепке алына отырып ұйымдастырылды (1 кестені қараңыз)

Кесте 1. Денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру моделінің негізін құрайтын қағидаттар

| Қағидаттар | Қағидаттардың сипаттамалары |
|-----------------------|--|
| 2 | 3 |
| Табиғатқа сәйкестілік | Болашақ педагог мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру моделінің табиғатқа сәйкестілігін білдіреді. Жүйеде тәрбиелеу күш жететін, түсінікті болуы тиіс; шаралар тәрбиеленушілерге ауыртпалықтар түсірместен табиғат ырғақтары мен циклдарына сәйкес жүзеге асырылады. Тұлғаның әлеуметтік маңызды сапаларға ауысуы тиіс дене, психофизиологиялық, әлеуметтік-адамгершілік құндылықтарды еркінен тыс меңгеруге тырысуы нәтижесіз аяқталады. |
| Мәдени сәйкестілік | ЖОО студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың өзегін құрайды. Осынау заңдылықты, тәрбиелеудің ең табысты жүйелерінің мыңжылдық тәжірибесі дәлел- |

| | | |
|--|-----------------------------------|--|
| | | дейді. Оларға Қытайдың, ислам елдерінің тәрбиелеу жүйелері жатады. Бірқатар жағдайларда мұндай жүйелер Жапония мен Қытайда ежелгі философияға және дәстүрлердің күш-қуатына сүйенеді (Рицу-ре, Гири). Бұл жағдайда тәрбиелеу жүйесінің мәні мен формасы ұзақ этникалық тәжірибемен айқындалады. |
| | Әлеуметтік жағдайларға сәйкестігі | ЖОО студенттерін денсаулықты сақтау іс-әрекеттеріне тәрбиелеу жүйесі компоненттерінің қазіргі әлеуметтік-мәдени контекстке сәйкестігін білдіреді. П. Капицаның пікірі бойынша мемлекеттік институттардың дамуы қоршаған ортаның өзгеріп отыратын талаптары мен шешілетін міндеттерге ілесе алмай қалған сәтте күйрейді. |
| | Жүйелілік | ЖОО студенттерінің денсаулық сақтау мәдениетін қалыптастыру жүйесін құруға, оның жұмыс істеуіне байланысты әдістемелік көзқарасты білдіреді, мұнда тиісті әрекеттер құрылымға ие өз элементтерінің жиынтығына барып тірелмейтін жүйе ретінде қарастырылады, ал элементтің қасиеттері оның құрылымдағы орнымен айқындалады. Жүйелі амал басқарушы жүйенің барлық элементтерінің дамуындағы қайнар көздер мен қозғаушы күштердің аралуандығын қарастырады. |
| | Ғылымилық | Кәсіби білім сапасының параметрі: қоршаған дүниенің заңдылықтарын бейнелейтін, ақыл-ой дамуына ықпал ететін, қазіргі заманғы ғылымды, техниканы, өндірісті, мәдениетті, өнерді меңгеруге мүмкіндік беретін білімдердің қайнар көзі ретіндегі ғылымға сүйенуді білдіреді. Ғылыми оқыту принципі ең алдымен оқу материалын іріктеуде және оқытудың қолданылып отырған әдістерінде байқалады. |
| | Тұлғаға бағытталу | Педагогтың білім алушыға тұлға ретінде, білім беру-тәрбиелеу өзара іс-әрекетінің жауапты субъектісі ретінде дәйекті көзқараста болуын қарастырады. Тұлғаға бағытталған амал білім алушыға өзін тұлға ретінде сезінуіне, оның мүмкіндіктерін анықтауды, ашуды, өзіндік сана-сезімін қалыптастыруды, өзін-өзі анықтаудың, өзін-өзі іске асыру мен өзін-өзі тұжырымдаудың тұлға үшін маңызды және қоғам үшін қолайлы формалары мен тәсілдерін жүзеге асыруға көмектесуді қарастырады. |
| | Ашықтық | Білім беру-тәрбиелеу жүйесінің өміршеңдігінің өзгермелі ортада өздігінен ұйымдасу қабілетіне тәуелділігін білдіреді. Тәрбие жүйесіне түрлі факторлар белсенді әсер етеді. Олар өзге де тең жағдайларда оның тиімділігін төмендетуге және тәрбие саласында әрекет ететін статистикалық заңдылықтардың әрекетін бұрмалауға қабілетті. Ашықтық қоршаған әлеуметтік ортамен, білім беру-тәрбиелеу жүйесін байытатын оның құндылықтарымен және мағыналарымен белсенді өзара әрекетте болуды көздейді. |
| | Белсенділік | Студенттің білім-таным іс-әрекетінің барлық түрлеріне әрекеттік қатынасты көздейді, шығармашылықта, қатынаста, ерік сапаларында байқалады. Адамның принципшілдігінде, дәйектілігінде, сөзі мен ісінің бірлігінде байқалатын оның белсенді өмірлік ұстанымы ретінде қылыптасады. |
| | Кешенділік | Студенттердің денсаулық сақтау мәдениетін қалыптастырудың барлық принциптерін бірлікте жүзеге асыруды білдіреді. |
| | Дербестік | Білім алушының белгілі бір мақсатты қою, оның өз күшімен орындалуына табандылықпен қол жеткізу, өз қызметіне жауапкершілікпен қарау, осы ретте тек таныс жағдайда ғана емес, сонымен бірге стандартты емес шешімдерді қабылдауды талап ететін жаңа жағдайларда да саналы әрі бастамашылықпен әрекет ету ептілігінде байқалады. |

Процессуалдық-әрекеттік компонент.

ҚазҰПУ-гі тәрбие-білім беру процесінің ерекшеліктері:

1. ДТЖС бойынша СӨС элементтерімен сабақтар өткізу.

2. «Денсаулық философиясы және педагогикасы» (36 сағ.), «Денсаулықтың психофизиологиялық негіздері» (24 сағ.) авторлық курстары бойынша сабақтар.

3. Практикалық сабақтарда СӨС деген мотивацияны қалыптастыру.

4. Кәсіби-қолданбалы дене мәдениеті (КҚДМ) бойынша сабақтар.

ҚазҰПУ-гі тәрбие-білім беру процесінің көрсетілген ерекшеліктері ЖОО-ның барлық құрылымдарында жүзеге асырылады, алайда негізгі қызметтерді дене тәрбиесі және спорт, педагогика және психология кафедралары мен студенттік өзін-өзі басқару жүйесі жүзеге асырады. СӨС-на, денсаулық сақтау мәдениетін қалыптастыруға қарай бағыт алған студенттердің тәрбие-білім беру іс-әрекетінің формаларын міне осы үш негізгі құрылым ұйымдастырады. Бұлар мына келесі ішкі (кіші) құрылымдар:

1. Денсаулықты сақтау проблемалары бойынша студенттік ғылыми-зерттеу зертханасы (СҒЗЗ).

СҒЗЗ-ның негізгі міндеттері студенттерді денсаулық және денсаулықты сақтау проблемалары бойынша ғылыми қызметке тартудан тұрады.

Қызметінің негізгі формалары: ҚазҰПУ студенттері мен оқытушыларының денсаулығы мен денсаулықты сақтау проблемасы бойынша түрлі зерттеулерді жүргізу (сауалнамалар, тестілеу және т.б.); рефераттар, ғылыми баяндамалар, тезистер мен мақалалар жазу; аудитория алдында (оқу сабақтары барысында студенттік топтар алдында, ғылыми конференцияларда) ғылыми материалдарды ұсына отырып сөз сөйлеу.

2. Дәрістер.

Дене тәрбиесі және спорт кафедрасы мен Педагогика және психология кафедрасы ұйымдастырады. ҚазҰПУ студенттері мен ОПК-ның алдында сөз сөйлеу үшін, денсаулық және денсаулықты сақтау проблемалары бойынша түрлі бейіндегі ғалымдар мен мамандар (философтар, мәдениеттанушылар, социологтар, педагогтар, спорттық шараларды ұйымдастырушылар, әйгілі спортшылар) тартылады.,

3. СӨС-на құмарлар клубы (ҚК). СӨС ҚК мыналардан тұрады:

- спорттық-сауықтыру, пайдалы тамақтану топтары: үстелдегі теннис, гимнастика, атлетикалық гимнастика, шығыс елдерінің гимнастикасы, қазақтың ұлттық спорттық ойындары, спорттық би, жүзу;
- денсаулықты қолдау топтары.

СӨС ҚК қызметі дене тәрбиесі мен спортқа ЖОО білім алушылардың бүкіл контингентін тартатындай етіп құрылған.

Бақылау-бағалау компоненті (ББК). ББК мыналардан тұрады:

- Студенттердің СӨС-на дайындығының іріктелген және сыннан өткен өлшемдері;
- ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекетін қалыптастыру бойынша іс-әрекет нәтижелерінің мониторингі.

Мониторинг жылына денсаулықты сақтау іс-әрекеттерінің ең кемінде екі «кескінін» өткізуді жоспарлайды.

Алынған нәтижелер талданады және солардың негізінде ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру бойынша тәжірибе жұмыстарына белгілі бір түзетулер енгізіледі.

Қазақстандағы қазіргі кезеңдегі әлеуметтік-мәдени жағдайларға сәйкес және сынақ-тәжірибе жұмыстары жүргізілген ҚазҰПУ-нің өзіндік ерекшеліктері есепке алына отырып әзірленген педагогикалық модель сыннан өткізілді және тәрбие-білім беру процесіне енгізілді.

ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекетін қалыптастырудың моделін енгізу тәжірибесі көрсеткендей, модель әлеуметтік-экономикалық жағдайлар жасалғанда ғана тиімді болмақ.

Сынақ-тәжірибе жолы арқылы анықталған аса маңызды әлеуметтік-педагогикалық жағдайларға мыналар жатады.

- а) салауатты өмір салтына бағытталған жалпы мемлекеттік идеология мен құндылықтардың болуы;
- б) педагогикалық практикада әлеуметтік жағдайларды ескеру;
- в) ЖОО білім беру жүйесінде қатынастарды ізгілендіру;
- г) салауатты өмір салтын мотивациялаудың тиімділігі;
- д) ортаның жағымсыз әсерлерін барынша азайту;
- е) сыртқы ортаның жағдайын ескере отырып, денсаулықты сақтау жүйесінің компоненттерін модельдеу;
- ж) денсаулықты сақтау жүйесін тиімді басқару.

СӨСҚ орталықтары - СӨСҚ және насихаттау, аурулар мен мінез-құлықтық қауіп-қатер факторларының алдын алу және денсаулықты нығайту бойынша ұйымдастыру-әдістемелік басшылық көрсете-

тін және заңды тұлғалардың құқықтарын пайдаланады, атауы көрсетілген мөртаңбасы, мөрі мен фирмалық бланкі бар дербес денсаулық сақтау ұйымы болып табылатын денсаулық сақтау ұйымдары.

Бүгінде халық арасында жүрек-қан аурулары көбейіп отыр. Бұл ауру белгілері, әсіресе, жас балалардың арасында етек алуы мамандарды алаңдатады. Оның бір себебі, толықтық, қимыл-қозғалыс болмағандықтан денені май басады. Қазір балалар компьютердің алдынан шықпайды.

Содан кейін темекі, ішімдікті сататын дүкендердің білім ошағынан тысқары орналасуы, жасы 18-ге толмаған жасөспірімдерге зиянды заттарды сатпау, қоғамдық ұйымдарда кальянды пайдаланбау турасында түсіндірме жұмыстары жасалған. Аталған жұмыстар тұрғындардың денсаулығын сақтау мен нығайтуға, адамдардың өмір жасын ұзартуға, еңбек өнімділігін жоғарлатуға бағытталған.

Дегенмен, БАҚ (бұқаралық ақпарат құралдары) арқылы жүзеге асырылатын жалпымемлекеттік идеология жастарды денсаулықты сақтауға тәрбиелеуде өзінің тиімсіздігін көрсетті деп айтуға негіз бар. Өйткені жоғарыда аталған насихат жұмыстарының жүргізілгендігіне карамастан жастар арасында өз денсаулығына немқұрайды қарау фактілері (компьютердің алдында ұзақ отыру, семіздік, кальян шегу, нашакорлық) азаймай отыр. Әсіресе жас балалар арасында семіздіктің белең алуы тек Қазақстанның ғана емес, өзге де дамушы және дамыған елдердің денсаулық сақтау саласының үлкен проблемасына айналып отыр.

Маңызы жағынан кем түспейтін өзге де шарттарға - жоғары оқу студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың тиімді моделі мен жүйесін ұйымдастыруда «мотивацияның барлық түрлерін (әкімшілік, материалдық, психологиялық, әлеуметтік және т.б.) күшейту» жатады. ЖОО студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың теориясын, әдістемесі мен практикасын жетілдіру саласында ЖОО ОПК-ның студенттерді (денсаулықты сақтау бағыты мән мәніндегі тәрбие субъектісі ретінде) осы бағытта тәрбиелеудегі дайындығын жетілдіруге басымдық берілген болатын. Бұған денсаулықты сақтау бағытында қызметтерін жүзеге асырып келе жатқан білім беру мекемелерінің тәжірибелерін меңгеру, төмендегі әдістемелік материалды дайындау септігін тигізді:

- ҚазҰПУ студенттерін дене мәдениетінің тәсілдері арқылы сауықтырудың педагогикалық жүйесін дамыту тұжырымдамасы.

- «Денсаулық философиясы және педагогикасы» (36 сағ.); «Денсаулық пен денсаулық сақтаудың психофизиологиялық негіздері» (24 сағат) авторлық курстары (факультативтер). ҚазҰПУ-гі практикалық жұмыстардың мәні инновациялық сипатта болды. Салауатты өмір салтынатәрбиелеудің дәстүрлі формаларымен қатар (дене тәрбиесі бойынша дәстүрлі сабақтар) практикада мыналар пайдаланылды:

- денсаулықты сақтау проблемалары бойынша дөңгелек үстелдер, конференциялар;
- аталмыш проблема бойынша тақырыптық көрмелер, студенттердің үздік жұмыстарының көрмелері;
- спорт, сауықтыру мекемелерінің өкілдерімен шығармашылық кездесулер;
- спорттық және сауықтыру шараларды (мейрамдарды, жарыстарды, шығармашылық кездесулерді және т.б. жүргізу).

- ҚазҰПУ-де әзірленетін жүйенің мәселелерін шешетін мына келесі функционалдық құрылымдар құрылды:

- Салауатты өмір салтына құмарлар клубы (сауықтыру мақсатында жүгіру).
- Спорттық-сауықтыру секциялары
- Мәдениет академиясы.

Осы көрсетілген құрылымдардың жұмысы орындаушылардан жоғары кәсіби дайындықты, ал қатысушылардан - мотивацияның тиісті деңгейін талап етті.

«ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру тұжырымдамасы» (Негізгі ережелер) (2020-2025 жж.)» ҚазҰПУ студенттерінің салауатты өмір салты мәдениетін қалыптастыру жүйесінің дамуының ықтимал серпінін сипаттайтын құжатты білдіреді. «Тұжырымдаманың» негізінде «ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін дамытудың 2025 жылға дейінгі кезеңді қамтитын бағдарламасы» әзірленуде. Бұл құжат жоғарыда аталған тұжырымдаманы есепке ала отырып құрылған және жоғары мектеп жағдайында студенттерді оқыту, тәрбиелеу мен дамыту мазмұнының өзіндік ерекшелігін, ЖОО студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру жүйесінде білім беру процесі мен инновациялық өзгерістерді оқу-әдістемелік қамтамасыз етуді ұйымдастырудың ерекшеліктерін сипаттайтын бағдарламалық құжатты білдіреді.

Бағдарлама ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастырудың 2025 жылға дейінгі негізгі бағыттарын айқындайды және мақсатқа жетудің 3 сатысын қамтиды:

- Бірінші саты - «Бастапқы базис».

- Екінші саты - «Негізгі кезең».
- Үшінші саты - «Қалыптастырушы кезең».

1. ҚазҰПУ студенттерінің денсаулық жағдайын талдау.

2. Болашақ маман-педагогтардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру проблемалары мен болашағы.

3. ЖОО-ның денсаулық сақтау кеңістігін одан әрі қарай дамытудың басым бағыттарын анықтау.

Бағдарлама болашақ педагог мамандардың денсаулық сақтау мәдениетін қалыптастырудағы 2025 жылға дейінгі кезеңге арналған инновациялық қайта құруларды жүзеге асыруды қарастырады.

Қойылған мақсаттар мен міндеттерді негізге ала отырып, білім беру процесінің субъектілері ретінде студенттердің дамуына жағдайлар жасай отырып, ҚазҰПУ-де спорт клубы, СӨС-на құмарлар клубы, студенттік ғылыми-зерттеу зертханасы секілді студенттік құрылымдар құрып қолға алынып жатыр.

ЖОО деңгейі мен студенттік ұжымдар деңгейінде қосалқы басқару жүйесі ойластырылған (оқу топтары, шығармашыл, спорттық-сауықтыру ұжымдары). Бүкіл жүйе ҚР нормативтік құжаттары мен инновациялық тәсілдері ескеріле отырып әзірленуде.

ҚазҰПУ студенттерінің денсаулықты сақтау іс-әрекетін қалыптастыру бойынша ұсынылған жүйені жүзеге асырудың мақсаты – сана-сезімі жоғары, салауатты өмір салтына берік мотивациялық салаға ие жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыру және дамыту болып отыр.

Міне осылайша, толыққанды жеке даму (дене тұрғысынан да, рухани-адамгершілік тұрғысынан да, кәсіби тұрғыдан да) және бейімделушілік мүмкіндіктерін арттыру үшін «Болашақ педагог-мамандардың денсаулық сақтау мәдениетін қалыптастыру моделі» әзірленді, сыннан өткізілуде және ҚазҰПУ-нің білім беру процесіне енгізілетініне сенім артып отырмыз. Ол тұтастай педагогикалық процестің базалық құрамдас бөлігі ретінде болашақ педагог мамандардың денсаулықты сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыру процесінің өзіндік бейнесін ұғынудың жаңа деңгейіне көтерілуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М.: ПИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

2. Коваленко Т.Г. Биоинформационные оздоровительные технологии в системе физического воспитания и реабилитации студентов с ослабленным здоровьем / Т.Г. Коваленко. – Волгоград: ВГУ, 1999. – 117 с.

3. Минбулатов В.М. Педагогическая технология: эволюция, сущность, опыт / В.М. Минбулатов (и др.). - Махачкала: ДПУ, 2000. – 76 с.

4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. - 304 с.

5. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры, 1997. – №6. – С. 10-15.

6. Здоровье студентов: сборник научных трудов / Под ред. В.С. Богатырева. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. – 109 с.

МРНТИ 14.15.07
УДК 378.1

А.К.Есентаева¹

¹докторант 3курса по специальности 6D012300–Социальная педагогика и самопознание,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, aselesen@gmail.com
г. Астана, Республика Казахстан

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье раскрывается сущностная характеристика поли научного понятия «интеграция». Рассматриваются основные аспекты развития интеграционных процессов в современном обществе. Приведены примеры выгодного участия различных стран в процессе международной интеграции. В связи с тем, что проблема интеграции имеет комплексный, междисциплинарный характер, она является предметным полем различных наук, таких как: философия, педагогика, культурология, социология.

Сделан вывод о том, что интеграция в жизни общества это не просто укрепление межгосударственных связей или увеличение числа стран, вовлеченных в этот процесс, а путь, ведущий к территориальной концентрации межгосударственных связей.

Ключевые слова: педагогический процесс, интеграция, подготовка специалистов, развитие личности, общество, социальный фактор, мировое хозяйство, интернационализация, глобализация.

A.K. Yessentayeva¹

¹3d year doctoral student, specialty 6D012300–Social pedagogy and self-knowledge,
Eurasian National University. L.N. Gumilev, aselesen@gmail.com
c. Astana, Republic of Kazakhstan

SOME FEATURES OF INTEGRATION PROCESSES IN VOCATIONAL EDUCATION.

Abstract

The article reveals the essential characteristic of the polyscientific concept of "integration". The main aspects of development of integration processes in modern society are considered. Examples of the beneficial participation of various countries in the processes of international integration are given. In connection with the fact that the problem of integration has a complex, interdisciplinary nature, it is the subject field of various sciences, such as: philosophy, pedagogy, cultural studies, sociology. It is concluded that integration in the life of society is not just the multiplication of interstate relations or an increase in the number of countries involved in this process, but the path leading to the territorial concentration of interstate ties.

Key words: pedagogical process, integration, training of specialists, personal development, society, social factor, world economy, internationalization, globalization.

A.K. ESENTAYEVA¹

¹3 курс докторанты, мамандығы 6D012300–Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану,
Еуразия ұлттық университеті. Л.Н. Гумилев, aselesen@gmail.com
Астана қ., Қазақстан Республикасы

КӘСІПТІК БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИНТЕГРАЦИЯЛЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІҢ КЕЙБІР ЕРЕКШКЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада «интеграция» поли ғылыми тұжырымдамасының маңызды сипаттамасы көрсетіледі. Қазіргі қоғамдағы интеграциялық үдерістерді дамытудың негізгі аспектілері қарастырылады. Өртүрлі елдердің халықаралық интеграция процестеріне қатысуына мысалдар келтірілген. Интеграция мәселесі күрделі, пәнаралық сипатқа ие болғандықтан, философия, педагогика, мәдениеттану, әлеуметтану секілді түрлі ғылымдардың пәні болып табылады.

Қоғам өміріндегі интеграция тек мемлекетаралық қарым-қатынастардың көбеюі немесе осы процеске тартылған елдер санының көбеюі ғана емес, мемлекетаралық байланыстардың аумақтық шоғырлануына әкелетін жол болып табылады деген қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: педагогикалық процесс, интеграция, мамандарды даярлау, жеке даму, қоғам, әлеуметтік фактор, әлемдік экономика, интернационалдандыру, жаһандану.

В начале XX века в Великобритании и начал реализовываться на практике процесс интеграции в обучении. Европейские ученые разработали «кооперированные курсы», в которых профессиональные знания интегрировались практической деятельностью. Эти курсы стали популярны во многих колледжах и университетах Европы. Помнению разработчиков кооперативный вид обучения оказывал положительное влияние на педагогический процесс. Интеграция представляет собой качественно новую форму подготовки специалистов, которая способствует углубленному обучению, дающую возможность развитию личности.

Взгляды педагогов-исследователей нашли свое отражение в построении учебных планов и программ с целью установления взаимосвязи школы с жизнью. Данный подход получил название «комплексный подход» и имел направленность на объединение таких основных идей, как природа, труд, общество. Однако, он подвергался критике ввиду того, что между комплексами, не была установлена внутренняя логика учебных дисциплин считалось, что «чрезмерное комплексирование приведет к полному отрицанию предметов» [1, с.172].

Россия имеет опыт использования интеграции в целях соединения обучения с жизнью с 20-х годов XX века. Вопросами интеграции занимались ученые Б.Г. Ананьев, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Н.В. Бунаков, и другие. По их убеждению, интеграция в процессе обучения предполагает осмысление системы и логики предмета и существующих связей, между отдельными темами и вопросами. Ими был выделен ряд преимуществ использования интеграции в учебном процессе:

- взаимное использование знаний;
- устранение дублирования материала;
- формирование целостной системы взглядов.

В 30-е годы XX века перед педагогами стояла задача введения новой программы на предметной основе. В этой связи назрела необходимость определения «стержней», объединяющих разнотемные знания и проблема интеграции в учебном процессе по-прежнему ставилась на одно из главных мест, но свое решение она получила лишь только в 50-е годы.

Таким образом, ученые-педагоги связывали интеграцию с содержанием процесса обучения. Путем интеграции предпринимались попытки изменения существующих образовательных стандартов и создания новых учебных программ.

Более стройная система взглядов была сформирована к концу XX века. В целом, под интеграцией понимается объединение в учебном предмете, обобщенных знаний в той или иной научной области. Такое объединение предполагает взаимную согласованность содержания обучения по различным учебным дисциплинам, построение и отбор материала, которые определяются как общими целями образования.

На сегодняшний день обозначены следующие проблемы:

- обще теоретический и педагогический аспекты интеграции;
- вопрос интеграции и дифференциации научного знания;
- проблема практического синтеза;
- протекание интеграционных процессов в профессиональном образовании.

В историческом аспекте развития понятием «интеграция» до 80-х годов XX века в педагогике оперировали интуитивно. Этот вопрос не исследовался, но активно обсуждался педагогами. Данное понятие воспринималось педагогами как социальный фактор [2, с.104].

В социально-педагогической науке под «интеграцией» понимается «вариант индивидуальной работы с клиентом в социально-педагогической деятельности, подразумевающий создание социумом условий, в которых индивидуальные особенности клиента могут максимально развиваться и проявиться через подключение социальных ресурсов, например практика «работы со случаем» (case management)».

На современном этапе феномен образования получает в обществе новые подходы. Образование является фактором общественного развития, которое существует в мировом хозяйстве и формирует политическую стабильность. Такое состояние дел в образовании придает мощный стимул к интернационализации и глобализации. На этапе постиндустриального общества интеграционные процессы в области образования способны обеспечить реальный приоритет знания, как ведущего ресурса развития, в глобальном масштабе.

Если учесть то, что указанные целевые установки являются компонентами цели мирового образовательного пространства, то их достижение возможно только путем международной интеграции.

Данная характеристика вполне определяет интеграционные процессы в сфере образования, как усилителя интернационализации в образовании. Если в сфере производства возникает необходимость согласования хозяйственной и государственной политики регионов, то в сфере образования происходит международная координация целенаправленных действий по регулированию научно-образовательных процессов. Эти два уровня интеграции как взаимодополняют, так и противостоят друг другу. Глобальная интеграция является системным внешним фактором, определяющим региональный интеграционный процесс. Если глобальная интеграция четко не проявляется, то региональная интеграция более зрима. Региональные интеграционные процессы могут препятствовать глобальной интеграции. Противоречивость можно объяснить образованием региональных группировок, которые требуют глобальных договоренностей между странами, входящими в интеграционную группировку.

Таким образом, как глобальная, так и региональная интеграция обусловлены процессом развития интернационализации.

Если сравнить такие понятия, как интернационализация образования и интеграция образования, то для первого более характерны односторонние формы сотрудничества, а для второго - многосторонние межгосударственные соглашения, масштабные целевые комплексные международные образовательные проекты и программы. Часто международные проекты реализуются под эгидой ООН, международных фондов и организаций.

В 60-е годы XX столетия, в период зарождения интеграционных процессов в образовании, исследователями отмечалась важность усиления межгосударственного сотрудничества для развития самого образования. При этом Ф.Г. Кумбс выделил следующие важные моменты:

- 1) международное сотрудничество предохраняет образовательные системы от застоя;
- 2) взаимовыгодность международных контактов в образовании;
- 3) сотрудничество в сфере образования обеспечивает качественный рост участников образовательного процесса. [3, с.179]

В некоторых определениях интеграции в образовании присутствуют понятия: «синтез», «комплекс», «система». На наш взгляд рассмотрение данных понятий дадут содержательное пополнение сущностной характеристики данного понятия:

- понятие «синтез» произошло от греческих слов «соединение», «сочетание», «составление» - соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое, систему, которая используется как в процессе познания, так и в практической деятельности. В этом значении синтез рассматривается противоположно анализу, в смысле - разложения предмета на его составляющие, с которым он неразрывно связан;

- понятие «комплекс» произошло от латинского «связь», «сочетание» - в психологии. Имеет значение сочетание отдельных психических процессов в некое целое;

- понятие «система» произошло от греческих слов «целое», «составленное из частей», «соединение» - совокупность элементов, образующая определенную целостность, единство.

Итак, понятие интеграция оказалось продуктивным для характеристики процессов, идущих в природных, социальных, психических системах.

Понятие интеграция нельзя рассматривать как нечто универсальное, учитывающие все элементы объединения или же, как само объединение, так как ни в одной сфере невозможно полное объединение. Поэтому интеграцию необходимо рассматривать как необходимое условие развития прогресса общества [4, с. 14].

Большое значение имеет протекание интеграционных процессов в профессиональном образовании, а также влияние последних «на повышение эффективности подготовки специалистов». Интеграционные подходы в обучении позволят увязать личностные и профессиональные устремления студентов; помочь им в формировании самооценки и обеспечить повышение качества подготовки специалистов.

Темпы развития науки, культуры и образования актуализируют активное внедрение в сферу высшего образования интеграционных процессов. В связи с этим необходимо изучение и определение сущностной природы, выявление теоретических предпосылок, тенденций и методологического осмысления феномена интеграции образования и науки.

Основной тенденцией можно назвать глобальное по своему характеру становление нового уровня мировой территориальной структуры. Где образующие элементы, как по факторам развития, так и по своей структуре, связаны с международным контекстом. Они становятся частью «суперструктуры» и имеют интернациональный характер. Формируют целостное мировое образовательное пространство мощным очагом концентрации научного, коммуникативного потенциала. Такие центры во многом определяют перспективные направления подготовки и переподготовки кадров. Результатом такого воздействия являются новые организационные формы подготовки и непрерывного образования кадров и позволяют развивать собственную образовательную деятельность. Отдельные учебные центры получили статус академических с правом присуждения ученых степеней и званий. Поэтому интеграционные процессы получают не опосредованный, а прямой импульс.

Что касается интеграционных процессов в сфере образования, то их развитие возможно при наличии следующих традиционных условий:

- прочный экономический фундамент, объединенных в группу стран;
- закон, определяющий обязательный характер международных договоров;
- демократический характер принятых решений, основанных на принципах компромисса и консенсуса.

Соблюдение этих условий в образовательной сфере ведут к формированию международной образовательной политики, при этом государство остается как главный участник международного сотрудничества.

В мировой образовательной среде различные наднациональные институты, крупные фонды, международные педагогические организации и движения относят к факторам, регулирующим интеграционные процессы. По мнению ученого Ю.В. Шишкова, специалиста в области интеграционных проблем отмечено, что «...грань, отделяющая интеграционные процессы от интернационализации и остальных мирохозяйственных связей, определяется там, где экономическая, производственная, правовая взаимосвязь национальных хозяйств переходит в переплетение национальных процессов общественного производства».

Поэтому в образовательной сфере, являющейся частью мирового социально-экономического комплекса, обозначенные общие тенденции действуют в полной мере. Интеграция в мировом образовании в последние 15 лет стала одной из базовых категорий современной педагогики.

Во многих научных источниках используют понятия "интернационализация образования", "международная интеграция в образовании" как тождественные понятия. Но между этими терминами глубокие различия, накладывающие свой отпечаток на динамику и уровень межгосударственного сотрудничества в образовании.

«Интеграционный процесс» это процесс в результате, которого составляется целое, элементы объединяются [5, с.38].

В условиях вузовской системы увеличения международной мобильности студентов, преподавателей, учебных материалов, формирования международных консорциумов вузов, укрепления международных связей данный процесс выходит на более высокую стадию - стадию международной интеграции.

Международная интеграция в образовании есть результат развития и углубления процесса интернационализации и доведения его до уровня интеграции национальных образовательных систем.

К основным принципам относятся:

- согласованность в области международной образовательной политики;
- взаимное сближение;
- взаимодополняемость и взаимозависимость национальных систем образования;

- синхронизация действий, достигаемые на основе регулирования их соответствующими наднациональными институтами;
- зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства, как наиболее эффективной формы реализации задач образования будущего.

Выше изложенное позволяет утверждать, что интеграционные процессы в образовании сочетаются с общественным развитием и решают стратегические и тактические задачи.

Стратегия интеграции образования строиться на основе политических решений национальных органов. Она обеспечивает сочетание их с национальными, культурными педагогическими традициями.

Тактические решения включают внедрение единых требований к содержанию образования, к его стандартам, использование общих современных технологий, базу данных, формирование единого рынка специалистов, общих образовательных и научно - исследовательских проектов и программ национальной экономики.

Список использованной литературы:

1. Смирнягин Л.В. *Капиталистические и развивающиеся страны на пороге 90-х годов.* – М., 1990. – 259 с.
2. *Современные проблемы истории образования и педагогической науки: В 3 т. / Под ред. З.И. Равкина. Т.1.* – М.: Ин-т теоретической педагогики и международных исследований в образовании, 1994. – 186 с.
3. Шишков Ю.В. *Формирование интеграционного комплекса в Западной Европе: Тенденции и противоречия.* – М., 1989. – С. 13-20.
4. Шеров-Игнатъев, В.Г. *Современные тенденции региональной интеграции / В.Г. Шеров-Игнатъев // Вестник.* – СПбГУ. Сер. 5. 2008. № 2. – С. 53-60.
5. *Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова.* – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.

ОРТА ЖӘНЕ ОРТАДАН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ӘОЖ 378.091
МРНТИ 14.85.09.

Р.А. Джанабаева¹, С.А. Касенова²

*¹педагогика ғылымының докторы, профессор,
Алматы, Қазақстан*

*²PhD доктор, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «Алматы облысы бойынша педагог қызметкерлердің
біліктілігін арттыру институты», k.samal88@mail.ru
Алматы, Қазақстан*

ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫ БОЙЫНША ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ

Аннотация

Бүгінгі білім беру жүйесіндегі басты талаптардың бірі – мемлекеттік тілді оқытуда отандық және халықаралық озық үлгілерді, тиімді әдіс-тәсілдерді жүйелі пайдаланып, оқушылар бойында тілдік дағдыларды қалыптастыру қажет. Жаңартылған білім беру мазмұны бойынша қазақ тілі пәнін оқыту мақсаты – оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту арқылы ана тілін қадірлейтін, оның қоғамдық мәнін түсінетін тұлға қалыптастыру, тілдік нормаларды сақтап, дұрыс қолдана білуге, еркін сөйлесуге және сауатты жазуға үйрету. Қазақ тілін жетік меңгерту арқылы оқушылар барлық ғылым салаларынан білімді игеруге мүмкіндік алады. Оқушылар пәндік оқу арқылы қоғамға араласуға қажетті жазылым, айтылым, тыңдалым, оқылым дағдыларын дамытады.

Түйін сөздер: қазақ тілі, ана тіл, жаңартылған білім беру мазмұны, тілдік дағды, тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым

Р.А. Джанабаева¹, С.А. Касенова²

¹д.п.н., профессор, г. Алматы, Казахстан

*²доктор PhD, филиал АО НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения
квалификации педагогических работников по Алматинской области»
k.samal88@mail.ru, г. Алматы, Казахстан*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Основной задачей сегодняшнего дня является необходимость систематического использования лучших отечественных и международных образцов, формирование языковых навыков у учащихся, систематически используя эффективные методы. Цель обучения казахского языка в обновленном содержании образования – развивать язык, посредством развития языковых навыков учащихся, формировать личность, уважающий родной язык, и понимающий его социальный смысл, научить хранить языковые нормы и использовать их, свободно общаться и грамотно писать. Изучив казахский язык, обучающиеся смогут овладеть знаниями во всех областях науки. Учащиеся развивают навыки речи, слушания и чтения, необходимые для изучения предметов.

Ключевые слова: казахский язык, родной язык, обновленное содержание образования, языковые навыки, аудирование, говорение, чтение, письмо

R.A. Dzhanabaeva¹, S.A. Kassenova²
¹doctor of Education Science, professor,
Almaty, Kazakhstan

²Doctor PhD, Branch of JSC “NCPD “Orleu” institute for professional development of Almaty region,
Almaty, Kazakhstan

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS ON THE PROGRAM THE UPDATED CONTENT OF EDUCATION

Abstract

The main task of today is the need to systematically use the best domestic and international models, the formation of language skills in students, by using effective methods systematically. The purpose of teaching the Kazakh language in the updated content of education is to develop language by developing the language skills of students, to form a person who respects his native language, and understands its social meaning, to teach the language to keep the rules and use them to communicate fluently and write correctly. Students will be able to master knowledge in all fields of science after studying the Kazakh language. Students develop speech, listening and reading skills necessary for learning subjects.

Key words: Kazakh language, native language, updated content of education, language skills, listening, speaking, reading, writing

Жаңартылған білім беру бағдарламасының алға қойған мақсаты – оқу бағдарламасының құрылымын, ондағы материалдардың күрделілігінің өсу ретін, мазмұны және мақсаттарымен танысып, педагогикалық тәсілдерді түсіне отырып қолдану, оқу мақсаттарына қол жеткізуде критериялды бағалау жүйесін тиімді пайдалану арқылы оқушылардың тілдік дағдыларын қалыптастыру. Бүгінгі күні Қазақстандық білім беру жүйесіндегі жаңғырту мен инновациялық үдерістердің жалғасуына ықпал етудің маңызды факторының бірі – мұғалімнің кәсіби шеберлігі. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев 2018 жылғы «Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері» атты Қазақстан Халқына Жолдауында: «Барлық жастағы азаматтарды қамтитын білім беру ісінде өзіміздің озық жүйемізді құруды жеделдету қажет. Білім беру бағдарламаларының негізгі басымдығы өзгерістерге үнемі бейім болу және жаңа білімді меңгеру қабілетін дамыту болуға тиіс» деп көрсетті [1]. Мемлекетіміздің білім беру үдерісіне енген жаңартылған білім беру бағдарламасы – заман талабына сай келешек ұрпақтың сұранысын қанағаттандыратын тың бағдарлама болып табылады.

Жаңартылған білім беру мазмұнында тілді меңгерту – мемлекеттік тілді сонымен қатар туыстық, достық және бауырмалдыққа баулудың басты шарты болып табылады. Сабақты қайтсек тиімді өткізуге болады? деп ойлана келе, тренинг кезінде берілетін сұрақтарға қандай да бір өзгерістер енгізу, идеясын екінші біреумен бөлісуді қалайтын тыңдаушылардың қабілетін одан әрі ашу, «ішкі уәжін» ояту, серіктестерімен ой бөлісуге тарту қажеттігі іздестірілуде.

Негізінен жаңартылған білім беру жүйесі – құзыреттілікке және сапаға бағытталған бағдарлама. Жаңартылған білім берудің маңыздылығы – оқушы тұлғасының үйлесімді қолайлы білім беру ортасын құра отырып сын тұрғысынан ойлау, зерттеу жұмыстарын жүргізу, тәжірибе жасау, ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану, коммуникативті қарым-қатынасқа түсу, жеке және жұппен, топта жұмыс жасай білу. Жаңа білім беру бағдарламасы сыни тұрғыдан ойлауға, шығармашылықпен әрекет етуді және оны тиімді жүзеге асыру үшін белсенді оқыту әдіс-тәсілдерін меңгеруге (бірлескен оқуға, модельдеуге, бағалау жүйесі игеруге, бағалаудың тиімді стратегияларын пайдалана алуға) үйретеді. Жаңартылған білім беру бағдарламасына сәйкес, қазақ тілін оқытуда жаңа технологиялық әдістерді қолдана отырып, сапалы білім беру мәселесі басты назарға қойылып отыр. Қазақ тілі пәнін әрі тартымды, әрі қызықты, әрі сапалы болуы әр пән мұғалімдерінің өзіне, білім деңгейіне, кәсіби шеберлігіне байланысты. Оқу-тәрбие негізі – сабақ. Сондықтан сабақ тартымды, әсерлі, мақсатты, айқын, қызықты және толық мәнді болуы тиіс.

Мұғалімдердің пайдаланатын оқыту әдісі (яғни, педагогикалық әдістемелер) оқушыларды оқытудың ең жоғары стандарттарын қамтамасыз ету үшін маңызды. Хэтти (2011) білім беру шараларының оқушыларға әсерін талдау үшін жүргізілген 60 155 педагогикалық зерттеу аясында 9000-нан аса метаталдау әдісін пайдаланды. Олар мұғалімдердің педагогикалық шеберлігі алдында қол жеткізген жетістіктерден кейін оқушылардың алға жылжуына айтарлықтай септігін тигізетінін дәйекті түрде көрсетті. Мұғалімдер пайдаланатын әдіс оқудың тиімділігіне елеулі әсерін тигізеді.

Белсенді оқу оқушының мұғалімді енжар тыңдап қана қоймай, белсенді жұмысқа тартылуын көздейтін оқыту және оқу әдістерінің бірі болып табылады. Қазақ тілінде оқытатын мектептердегі қазақ тілі сабағында топтық және жұптық жұмыстар, рөлдік ойындар мен дебаттар қолданылады. Қызметтің мұндай түрлері оқушылардан өздері тапқан ақпаратты талдау және түсіндіру үшін зерттеу және жоспарлау дағдыларын қолдануды талап етеді, басқаларды оқыту нәтижелері бойынша таныстырылымдарды, болашақта өз дағдыларын жақсарту мақсатында басқа нәтижелерді бақылауды және талдауды қажет етеді. Оқу үдерісі, өзінің табиғаты бойынша ойлаудан тұруы керек және ми құрылымында өзгерістер туғызуы керек. Ми неғұрлым белсенді жұмыс істеген сайын, оқу үрдісі соғұрлым қарқынды жүзеге асады. Хэтти (2014) біздің адам миы ақпаратты өңдеп, оны түсінуге мүмкіндік беретінін, ал мұғалімнің тоқтаусыз сөйлеуі миға шамадан тыс аса көп ақпарат «жүктемелейтіні» және ол оқушылардың қызығушылығын жоғалтуға әкеліп соғатыны, сол сәтте оқудың нәтижелілігі айтарлықтай төмендеп кететіні туралы біздің хабардар екенімізді сипаттайды. Ал белсенді оқу, керісінше, оқушылардың белсенді қызметпен айналысу арқылы мұғалім берген ақпараттың мәнін ұғынып, алған білімдерін есте сақтап, оны қолдана алуын қамтамасыз етуді көздейді. Хэттидің мидың қызметін талдай отырып жүргізген шолуы дағдыларды меңгерту шеберлігі тек іс жүзіндегі белсенді қызмет арқылы жүзеге асатынын, демек, оқушылар тек тыңдаумен айналыспай, білім алуда белсенді әрекет етуі керек екендігін көрсетеді [2].

Оқушылардың оқуға деген ынтасын арттыру үшін оқу процесі және мұғалімнің жеке тұлғасын ұйымдастырудың үлкен мәні бар. Яғни, білім беруші мен білім алушы екеуінің арасындағы дидактикалық үдерістің барлық аспектісі педагогикалық тұрғыдан жолға қойылуы тиіс. Білім алушыны теориялық деңгейде оқыту үшін арнайы бағдарлама мен білікті мұғалім қаншалықты қажет болса, соншалықты оқу-танымдық қызметін шебер ұйымдастыруға болатыны сөзсіз.

Оқушылардың теориялық ойлауын дамытуда олардың «жаңашылдық сезімдерін» ұштау, «шығармашылық қабілеттерін» дамыту, «соны шешімге» келудің психологиялық және логикалық жолдарын, олардың ерекшеліктерін үйретудің маңыздылығы зор.

Оқушыларды ынталандырудың педагогикалық аспектілерінің бірі – қызығушылық екендігін ғалым Абыканова Б.Т. өз ғылыми жұмысында терең зерттеп көрсеткен [3]. Бүгінгі күні әлем қарыштап дамыған сайын, қоғамда білім алушылардың ой-түйсігінің қабылдауы, білімге деген қызығушылығы, танымдық көзқарасы өзгере түсуде. Сондықтан, білім алушыларды оқуға қызықтыру, назарын аудару, ынталандыру, шығармашылық қасиетін дамыту білім беру ісінде өзекті мәселелердің бірі болып отыр.

Қазақ тілі пәнігіл сауаттылығы мен сөз байлығын, айналасындағы адамдармен еркін қарым-қатынасқа түсу қабілетін дамытатын ерекше пән. Сондықтан, бұл пәнді тартымды жұмыстармен қызықтара білудің маңызы зор. Оқушылардың қазақ тілі пәнін оқуға қызығушылығын ояту мақсатында педагогикалық ойындар, «Фантастикалық елестету» әдісі, «Мәселелі тапсырма» әдісі, «Таң қалдыру» әдісі, «Ертегі желісімен жаттату» әдісі, т.б. қолданылады (сурет 1). Бұл әдістердің оқушылардың психологиясына тигізетін әсері көп, сабақ кезінде балалардың ортамен қарым-қатынасы кеңейіп, таным қабілеті өсіп, мінез-құлқы қалыптасады, әдістің сан алуандылығы балаларды достыққа, адамгершілікке, тапқырлыққа, шапшаңдыққа баулиды.

Қазақ тілі пәніне оқушыларды ынталандыру, белсенділіктерін арттыру оқытудың әдістері мен стратегиялары немесе технологияларға негізделуі тиіс. Олардың бірқатары мыналар:

1. «ОЙЛАН, ЖҰПТАС, ТАЛҚЫЛА» (Kagan, 1997). Ой шақыру стратегиясының негізгі түрлерінің бірі. Итермелеу, ояту сатысында мақсатты жақсы көрсетеді, себебі кез келген оқушыға өзінің алғашқы білетіндеріне оралып, оның ішінде осы түсінік пен сөзге қатысты білетіндерін таңдап алуға мүмкіндік береді. Өзінің тізімін жұбымен бөліскенде, көбірек сөздер мен идеялар алуға көмектеседі, сонан соң топта талқылау, соңғы тізімін нақтылау үшін қажет, мәнсіз деп есептелген керексіздері алынып тасталды, кейбір білімдер қосылды.

2. INSERT (Vaughn & Estes, 1986). Бұл түсінудің жеке меншік үрдісінің мониторинг әдісі. Әр білім алушының өзіне «мәселе жөнінде не білемін», «менде қандай күдік туды», «осы материалдан жаңа не білдім» және «жұмыс барысында қандай сұрақтар пайда болды және қандай сұрақтар ашылмай қалды» деп баға беруінің маңызды екені түсінікті. Осы төрт пункт өзін-өзі бағалаудағы кез келген сәтте өзекті.

3. «ПІКІРТАЛАСТАР». Оқушылармен жүргізуге өте тиімді әдістің бірі - пікірталас. Пікірталастың мақсаты жеңімпаздар мен жеңіліске жеткендерді анықтау емес, керісінше, тіпті басқаларда қарама-қайшы пікір болса да, өз ойын дәлелді негіздер келтіре отырып, оны қорғай білу дағдыларын дамыту. Сын тұрғысынан ойлаудың тірек элементтері адамдарға қарсы шығу емес, дәлелдермен, негіздермен және дәйектемелермен идеяға толы пікірталастармен жұмыс болып табылады. Пікірталас оқушының өзінің пікірін ұстанып, негізсіз қарсы шығуды емес, пікірталасқа түскен сұрақ бойынша бір бағыты шешім

қабылдауға үйретеді, өзінің келтірген дәлелдерін негіздеуге, өзінің ұстанған қағидасын қорғай білуге, өзінің идеясын нақтылай білуге үйретеді.

4. «ҚҰРЫЛЫМДАЛҒАН ШОЛУ» (Ausubel, 1968). Сабақ басында оқушыларды ынталандыру үшін және алдағы мәселемен таныстыруға дайындау үшін тірек түсініктермен таныстыру үшін қысқаша лекция немесе кіріспе сөз. Егер осы сабақтағы материалдан өткен сабақпен байланысы аз болған жағдайда, бұл стратегия өте қажет болып табылады. Сөйлеуге 5 минут қана уақыт бөлу керек.

5. «СЕМАНТИКАЛЫҚ КАРТА» (Heimlich, 1985). Оқушылардың тірек-терминдері арқылы олардың ассоциацияларын анықтауға бағытталған графикалық органайзер болып табылады.

6. «ТЕРМИНДЕР АРҚЫЛЫ БОЛЖАУ». Білім алушылардың оқығалы отырған тақырыптарын болжауға итермелеуге бағытталған тәсіл.

7. «БАҒЫТТАЛҒАН ОҚУ» (Stauffer, 1969; Gunning, 2000). Білім алушыларды оқу барысында сұрақтар арқылы түсінуге бағыттайтын стратегия. Оқушылар оқу үрдісін әр мағыналы абзац сайын тоқтатып отырады. Оқытушы тақырыпты алдын ала мағыналы бөліктерге бөлу керек. Сонан соң оқытушы түсінуге бағытталған әр үзінді бойынша, әр бөлікті оқығанға дейін немесе оқыған соң қойылуы мүмкін сұрақтар ойластырады.

8. «ИДЕЯЛАР ЖИНАУ». Тақырып бойынша сұрақтар қою – ой шақыру тәсілінің бір түрі және сонымен бірге, идеяларды тез жинау әдісі болып табылады. Бұл стратегия оқушылардың алдағы талқылауға арналған тақырып бойынша бұрынғы алған біліміне шолу жасауына мүмкіндік береді. Сабақ соңында білім алушылар қорытынды сұрақ қояды, оқытушы сұрақтарды жинайды және бұл келесі сабаққа тамаша мүмкіндіктер береді және материалдың қалай және қаншылықты меңгерілгені туралы маңызды диагностикалық ақпаратпен қамтамасыз етіледі.

9. РАФТ (Santa, 1988). Әртүрлі тақырыпты тәжірибеден өткізіп, әртүрлі аудиторияға бағыттап, әртүрлі мақсатта жауап беріп және тақырыпты таңдай отырып, оқушылардың жазу дағдысын дамытуға мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда, РАФТ – дегеніміз – бұл Рөл, Аудитория, Формат (қалып), Тақырып. Бұл, іс-әрекеттің жазбаша нысаны әдетте, сабақтың, нұсқалау сатысында қолданылады. Іс-әрекеттің бұл түрі оқушылардың қызығушылығы мен сұрақтарына бағытталып құрылған. Жасанды жұмыстарға қарағанда, бұл жұмыстың маңыздылығы – ол түпнұсқаға сәйкес болып келеді.

10. «ЖИГСО» (Slavin, 1994). Оқушылардың бірін-бірі оқытуда көмектесуіне арналған жұмыс түрі. Бұл жұмыс білім алушылар зерттеу жүргізгенде немесе мәтінді оқыған кезде пайдаланылады. Сондықтан, оқытушыдан алдын-ала нақты дайындық талап етіледі, тапсырмалар жеке қағаздарда жазылуы тиіс. Мұнда әрбір оқушы материалды толық меңгереді. Материалдың өзі қарастырған бөлігін түсіндіргенде, олар сарапшы бола алады. Олардың әрқайсысы басқадан үйреніп, басқаны үйретуде белсенді рөл атқарады.[4]

Қорыта келе жаңартылған бағдарлама негізінде қазақ тілі мен қазақ әдебиеті пәндерінде тілдік дағдыларды дамытуды жүзеге асыру арқылы оқушылар өз түсінігін кеңейте отырып, өзінің ой-пікірі үшін жауапты болуға үйренеді. Оқушылар өзіндік көзқарасы мен пайымдауын қалыптастырып, дамытуға, мұқият зерделеуге және өз ойын сенімді айта білуге дағдыланады.

Білім мазмұнындағы жаңартулар мен өзгерістер – еліміздің алға қойған мақсаттарға жетудегі негізгі бағыты болып табылады. Бұл жүйеде педагогтердің қызметіне үлкен жауапкершілік пен асқан табандылық қажет болады. Жарқын болашақтың, жасампаз істердің бастапқы негізі болып табылатын бұл өзгерістер қазақстандықтарды серпінді дамытуға өз үлесін қосатынына сенім білдіремін.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2018 жылғы 10 қаңтар <https://www.akorda.kz/>.

2. Қазақ тілі пәні бойынша оқу бағдарламасы. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, ҚР Жалпы орта білім беретін мектептері, Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясымен бірлесіп құрастырған. 3-кезең. 2014.

3. Абыканова Б.Т. Компьютерлік технологияны пайдалану арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың дидактикалық шарттары. / пед.ғ.к. – дисс. – Алматы, 2005. – 143 б.

4. Әлімов А.Қ., Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері. Оқу құралы. – Алматы, 2013.

5. Жаңа формациядағы педагогтың жеке элитарлы тұлғалық үлгісімен іс-әрекетінің психологиялық ерекшеліктері // «Педагогика және психология» атты ғылыми-әдістемелік журнал. №1 – Алматы, 2009.

МРНТИ 14.35.09

Какимова Л.Ш.¹, Нурмуғанбет Ш.²

¹к.п.н., доцент, ҚазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Қазақстан

² студент 2-го курса специальности «5В010600 – Музыкальное образование»
Института Искусств, культуры и спорта при ҚазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Қазақстан

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация

В статье определены факторы, которые влияют на качество музыкального образования. В ней представлено авторское видение роли интерактивных методов в обеспечении качества уроков музыки в школе, так как цель школьного образования – это раскрытие и развитие потенциала школьника, создание благоприятных условий для реализации его природных способностей. Включение активных методов обучения в образовательный процесс позволяет создать такую среду – творческую образовательную, согласно которой качество обучения школьников теоретически зависит от педагогических условий. К ним относятся: активизация, эффективность познавательной деятельности; организация образовательного процесса с учетом индивидуальных способностей и возможностей, создание творческой атмосферы сотрудничества; применение специально разработанных логико-структурных схем и дидактических приемов, методических средств, различных форм, методов и информационных технологий обучения. Приводимые в статье некоторые виды интерактивных методов помогают реализации этих условий, что обеспечивает развитие личностного потенциала учащихся и качество процесса обучения подрастающего поколения в образовательной среде.

В статье представлены наиболее распространенные в научной среде интерактивные методы применительно к урокам музыки в школе, используемые в педагогическом процессе.

Ключевые слова: образование, обучение, интерактивные методы, урок музыки, педагогические условия.

Л.Ш. Какимова¹, Ш. Нұрмуғанбет²

¹ п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қаз ҰПУ, Өнер, мәдениет және спорт институты,
Алматы қ., Қазақстан

² «5В010600 – Музыкалық білім» мамандығының 2-ші курс студенті, Өнер, мәдениет және спорт
институты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы, Қазақстан

МУЗЫКА САБАҚТАРЫНДА ОҚЫТУ ПРОЦЕССІНДЕ ИНТЕРАКТИВТІК ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақалада музыкалық білім сапасына әсер ететін факторлар анықтайды. Бұл мектепте музыка сабақтарының сапасын қамтамасыз етуде интерактивті әдістердің рөлі туралы автордың көзқарасын көрсетеді, себебі мектептегі білім беру мақсаты - оқушылардың әлеуетін ашу және дамыту, олардың табиғи қабілеттерін жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар жасау. Оқу үдерісіне белсенді оқыту әдістерін енгізу үшін шығармашылық білім беру ортасын құруға оқушылардың білім сапасы теориялық жағынан педагогикалық шарттарға байланысты. Оларға сәйкес: активтендіру, когнитивтік қызметтің тиімділігі; жеке қабілеттер мен мүмкіндіктерді ескере отырып, оқу үрдісін ұйымдастыру, ынтымақтастықтың шығармашылық атмосферасын құру; арнайы әзірленген логикалық-құрылымдық схемалар мен дидактикалық әдістемелерді, әдістемелік құралдарды, әртүрлі нысандарды, әдістерді және оқытудың ақпараттық технологияларын қолдану. Мақалада ұсынылған интерактивті әдістердің түрлері оқушылардың жеке әлеуетін және білім беру ортасында жас ұрпақтың оқу үдерісінің сапасын қамтамасыз ететін атаған жағдайларды жүзеге асыруға көмектеседі.

Мақалада ғылыми ортада ең кең таралған мектептегі музыка сабақтарына қатысты интерактивті әдістер ұсынылады. Оларды университеттің педагогикалық процесінде музыканы оқытудың әдістемесінде қолдануға болады.

Түйін сөздер: білім, оқыту, интерактивті әдістер, музыка сабағы, педагогикалық шарттар.

L.Sh. Kakimova¹, Sh.Nurmuganbet²

¹ candidate of pedagogical sciences, the associate professor, Institute of Arts, Culture and Sports,

*² Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

*² the student of speciality "5B010600-Music education" of Institute of Arts, culture and sport,
Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF TRAINING ON LESSONS OF MUSIC

Abstract

The article determines the factors that influence the quality of musical education. The article presents the author's vision of the role of interactive methods in ensuring the quality of music lessons in school, since the goal of school education is the disclosure and development of the student's potential, the creation of favorable conditions for the realization of his natural abilities. Inclusion of active teaching methods in the educational process makes it possible to create such a creative educational environment, according to which the quality of schoolchildren's learning depends theoretically on pedagogical conditions. These include: activation, the effectiveness of cognitive activity; organization of the educational process, taking into account individual abilities and opportunities, creating a creative atmosphere of cooperation; application of specially developed logic-structural schemes and didactic techniques, methodical tools, various forms, methods and information technologies of training. The types of interactive methods presented in the article help to realize these conditions, which ensures the development of the students' personal potential and the quality of the learning process of the younger generation in the educational environment.

The article presents the most common interactive methods in the scientific community with reference to music lessons at school. They can be used in the pedagogical process of the university in teaching methods of teaching music.

Key words: education, teaching, interactive methods, music lesson, pedagogical conditions.

Введение. Новая парадигма развития отечественной педагогической науки предполагает, что система высшего образования требует корректировки в вопросе обновления содержания образовательных программ. В этой связи развитие профессиональной компетентности педагогов являются очень актуальными, так как именно они, являясь носителем обновленных знаний, в свете перехода к модернизации образования, а также в целях реализации программной статьи Главы государства Н.А. Назарбаева [1], решают проблемы методического обеспечения подготовки педагогических кадров в новых меняющихся условиях.

Указанные в концепции системной модернизации высшего педагогического образования Республики Казахстан важнейшие стратегические направления совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей принципы – непрерывность, открытость, целостность, инновационность, вариативность, преемственность, практическая направленность, ориентируют на качественную подготовку специалистов [2, с.16]. Овладение педагогической профессией предполагает ряд положений и аспектов обуславливающие специфику деятельности и формирование не только определенных качеств личности учителя новой формации, но и овладение технологией процесса преподавания.

Основная часть. Следует вспомнить, что школьное образование с 2015-го года, направлено на реформирование новой системы – внедрение обновленной программы среднего образования в содержание школьных дисциплин. Принципиальные изменения, таким образом, вызывают необходимость изменения, касающиеся подготовки и переподготовки педагогических кадров по обновленным содержаниям школьного образования. Очевидно, что и содержание образовательных программ высших учебных заведения, и в частности, по специальности «5B010600 – Музыкальное образование» позволяет реализовать стратегию образовательной политики вуза в подготовке будущих специалистов.

Следовательно, совершенствование профессионального уровня учителей-музыкантов, обеспечение их готовности к процессу изменений в условиях модернизации системы образования, напрямую зависят от методической подготовки, где немаловажную роль играют интерактивные формы и методы обучения. На сегодняшний день – это фундаментальная область предметно-прикладных и информационных технологий, новых методов и приемов, направленных на развитие критического и абстрактного мышления обучающихся. Каким образом можно этому научить студентов-музыкантов на педагогической практике в школе и пойдет речь в данной статье. Мы бы хотели поделиться с некоторыми методическими разработками, применимые на уроках музыки в школе и во внеклассной работе с учащимися.

Для начала необходимо обратиться к исследованиям, раскрывающие сущность и значение интерактивных методов обучения. Если обратиться к термину «интерактивный», то обозначение данного слова «Inter» означает понятие «взаимный», а слово «act» означает «действовать» и «взаимодействовать», «находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо» [3]. Другими словами, в отличие от пассивных и активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения; обхват большего количества учебного материала, при котором учитель подбирает интерактивные задания и упражнения для самостоятельного изучения нового материала [4-5].

Ученые отмечают, что интерактивные формы обучения позволяют использовать теоретические знания на практике, овладеть методологией, методами, приемами работы и ускорить усвоение знаний. При этом актуализируются деятельностный, творческий, познавательный процессы, стимулирующие мотивацию, актуализацию действий, формируют самостоятельность в решении вопросов и в приобретении необходимых знаний, рефлексия [6-7]. Такие формы работы развивают критическое и абстрактное мышление обучающихся, позволяющее адаптироваться к меняющимся жизненным ситуациям, быть коммуникабельными, иметь активную жизненную позицию [8-9].

Отечественные ученые также внесли определенный вклад в разработку проблемы, освещая ее методологические аспекты, которые должны способствовать оптимизации процесса обучения не только школьников, но и студентов высших учебных заведений [10]. Так, в своих работах по методической подготовке будущих учителей музыки Л.Какимова отмечается о важности педагогических условий применения интерактивных методов обучения на уроках музыки [11], координированности между музыкально-педагогической деятельностью учителя и содержательным аспектом самих уроков [12].

Изучая наиболее интересующие нас труды, посвященные данной проблеме, мы пришли к выводу о том, что интерактивность является формой обучения, направленное на саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию своих знаний, на формирование компетентностных способностей, навыков и умений. Но в то же время, в процессе обучения предметам художественно-эстетического цикла, учителя музыки нуждаются в методической помощи. Это определило актуальность научно-теоретического и практического освещения данной проблемы. В связи с этим перед нами встали следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущностную характеристику понятия «интерактивные методы обучения».
2. Изучить научно-методическую литературу по теме исследования.
3. Определить условия применения интерактивных методов обучения на уроках музыки.

В научно-исследовательской литературе данная проблема освещена в различной деятельности учителя: педагогической, методической, методологической, информационной, творческой, с использованием множества специализированных компьютерных систем. По словам О.В. Чариной [3], «интерактивное обучение требует от учителя необходимых методических и психологических знаний и умений..., позволяющие включить всех участников учебного занятия в процесс обсуждения, умения осуществлять психологическую подготовку участников и правильно организовывать пространство для занятия, умения регламентировать этапы работы и визуализировать ключевые понятия».

Ценные сведения в педагогике музыкального образования по существующей теме нашего исследования мы обнаружили в работах Н.В. Франговой [5], М.А. Неверовской [6], которые считают, что «активные методы обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала». Учителя музыки, как О.В. Чарина [3], Т.А. Зяткина [7], Г.П. Сергеева [8], Т.В. Марченко [9] и другие, говоря о возможности использования интерактивных методов на уроках музыки, большое внимание уделяют образовательно-воспитательным целям, определяющие фактор результативности образования. С применением новых технологий меняется и методика преподавания, - считают учителя-предметники. В своей практике такие методы, как «Мозговой штурм», «Фруктовый сад», «Кластеры», «Синквейн», «Круги Эйлера» и многие другие используются на уроках музыки достаточно оперативно в

формировании познавательных интересов учащихся, создании комфортной обстановки, развитии интеллектуальных способностей школьников, в организации познавательно-поисковой и творческой деятельности, при которых «учащиеся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится» [8]. Другими словами, - утверждают ученые, - «интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между учеником и учителем, между самими учащимися» [3; 8].

Ученые также указывают, что задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);

- установление взаимодействия между учащимися, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства [3; 5; 6; 7].

Такого рода интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие коммуникативных умений школьников (вербальная и невербальная коммуникации), взаимопонимание, взаимодействие, в ходе которого учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать разные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. В свою очередь, С.С. Кашлев [4] классифицирует интерактивные методы по их ведущей функции. Они могут быть для: 1) создания благоприятной атмосферы, благодаря которым выстраиваются доверительные отношения друг к другу; 2) организации обмена деятельностью, объединение учащихся в творческие группы для совместной деятельности; 3) организации мыследеятельности и смыслов творчества (создание учащимися и педагогом нового содержания, своего индивидуального смысла, обмен этими смыслами, обогащение своего индивидуального смыслового опыта; 4) организации рефлексивной деятельности направленной на самоанализ участниками своей деятельности, ее результатов, для фиксации состояния своего развития.

Методика интерактивного музыкального обучения опирается на систему принципов, разработанных в свое время педагогами-музыкантами Б.В. Асафьевым, Б.Л. Яворским, О.А. Апраксиной, Д.Б. Кабалевским, Б.П. Юсовым [13] и другими. При интерактивном обучении в системе музыкального образования следует говорить о наглядно-слуховом, двигательно-слуховом, музыкально-игровом методе обучения.

- Наглядно-слуховой метод реализуется в процессе контакта обучающегося с музыкальным произведением – «метод наблюдения за музыкой» (по Б.В. Асафьеву).

- Двигательно-слуховой метод нацелен на развитие музыкально-пластической деятельности учащихся с опорой на характер взаимосвязи музыкальной и ритмопластической интонаций.

- Музыкально-игровой метод представляет собой синтез музыки, пластики и театрального действия.

В начальной школе при изучении музыкального материала применяются различные приемы, способствующие развитию образного, абстрактного мышления, в первую очередь, это наглядные пособия: картины, рисунки, иллюстрации. Для младших школьников доступно построение логико-структурных схем, о которых мы упомянули в других статьях [11; 12]. С их помощью делаются сравнения, устанавливаются различия, проводятся обобщения. Например, предлагается сравнить народные и классические музыкальные инструменты, тембровое исполнение тех или иных произведений и прочее. Используется анализ и синтез в их единстве. Учащиеся учатся составлять план рассказа о музыке, выделять главную мелодическую тему или образа, устанавливать причинно-следственные связи явлений. Позднее, в средних и старших классах место наглядных пособий занимают словесные иллюстрации, яркие описания тематики и содержания произведения, характеристики образов, музыкальных тем, посредством примера, сравнение и различие. Больше используется так называемая условная наглядность: схемы, таблицы, плакаты и т.д.

Методы и приемы. В процессе изучения музыкального искусства развиваются компоненты мышления: конкретно-образные, обобщенно-образные. При анализе музыкального произведения учащиеся-старшеклассники должны использовать как научные (теоретические), так и образные обобщения, самостоятельно применять знания, понятия. Большое значение при этом имеет использование различных типов самостоятельных работ: творческие, постановка самими учащимися проблемы и нахождение путей их решения.

В преподавании музыки, как и других предметов эстетического цикла, вместо определения понятия применяется метод сравнения. Оно широко используется для сопоставления фактов и явлений, в

частности, для сопоставления сюжета народного кюя с ее первоначальным литературным источником (легендой) и интерпретация образа хромого кулана в современных произведениях. Учащимся предлагается вопрос проблемного характера: «С какой целью современный композитор М.Мангитаев изменил первоначальное наименование кюя?».

Преподавание музыки предполагает использование разнообразных вопросов проблемного характера, на которых мы остановимся поподробнее. Эти вопросы представляют собой познавательные поисковые задачи. Приведем примеры вопросов по изучению народного творчества в современном преломлении музыкальных сочинений, которые предлагаются учащимся перед началом занятия: 1. Какую моральную оценку дает автор (народ, композитор) главному образу? 2. Чем мотивируется поведение вожака стада куланов? 3. Как раскрыта в кюй-легенде и хоровой поэме тема «личность и общество»? 4. С какой целью введены фантастические элементы? 5. Какова идея произведения? Работа строится с опорой на самостоятельные высказывания учащихся по этим вопросам.

Вопросы проблемно-проверочного характера ставятся с иной целью: для выяснения особенностей мышления школьников. Например, после изучения творчества композитора и народного поэта Абая учащимся предлагается следующие вопросы: 1. Какое место в творчестве Абая занимает музыка? Приведите конкретные примеры. 2. Опишите характерные черты абаевских песен. 3. Расскажите о вкладе Абая в казахскую поэзию и ее связи с русской литературой. 4. Каковы основные особенности реализма Абая, Пушкина, Лермонтова, Крылова? В чем вы видите сходство и в чем различие? 5. Каков нравственный идеал человека по Абаю? Что в этом идеале мне близко и дорого, а что нет? Здесь обращает внимание вопросы, основанные на сопоставительном анализе и обобщении. В ходе последующей работы в интерактивном режиме вопросы проблемного характера усложняются. При изучении тем межпредметного характера и связи с другими видами искусства, предлагаются следующий круг вопросов: 1. Какие события предшествуют становлению казахской национальной композиторской школы? 2. В чем заключается новаторство современных композиторов Казахстана в трактовке народных музыкальных произведений? И другие.

Считаем, что целенаправленная работа в использовании интерактивных форм и методов обучения на уроках музыки, идущая от формирования первоначальных обобщений музыкальных фактов и явлений к концептуальному подходу в изучении национального музыкального искусства и использованию системы знаний по истории, литературе, культурологии, истории искусств, - это путь развития у старшеклассников развитого критического и абстрактного мышления.

Заключение. Одной из задач образовательной системы является обеспечение эффективности деятельности обучающихся и учебного процесса в целом. В данном случае применение интерактивных методов обучения на уроках музыки с позиции психолого-педагогического подхода может быть обеспечена за счет эффективности познавательно-творческой деятельности школьников. Эта деятельность на уроках музыки, как урока искусства, преобразовывается в *творческую образовательную среду*, способствующая развитию у учащихся различных интеллектуальных, творческих, музыкальных способностей. Именно в такой среде возможна реализация таких принципов как поисковая активность, самореализация, самоактуализация. Таким образом, интерактивные методы обучения, используемые на уроках музыки в форме проблемно-поисковых заданий и вопросов, структурно-логических схем и в виде информационных представлений способствуют:

- развитию у школьников познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и осуществлению разных мыслительных операций и приемов интеллектуальной деятельности;
- установлению связи между понятиями, представлениями, разными темами и разделами дисциплины в раскрытии междисциплинарных связей во взаимосвязи с различными видами искусства;
- активизация деятельности, стремление к творчеству и сотрудничеству;
- развитию духовного потенциала личности школьников, мотивации к учебной, познавательной, когнитивной, творческой деятельности;
- развитию критического и абстрактного мышления, рефлексии.

Авторы не претендуют на то, что смогли собрать и обработать весь имеющийся на данный момент материал, тем не менее, наша попытка исходит из того, что мы смогли проанализировать имеющую по данной проблеме научно-методическую литературу и приблизиться к решению проблемных задач на уроках музыки посредством применения интерактивных методов обучения в учебном процессе и развитию у школьников критического и абстрактного мышления. Данное исследование, на наш взгляд, представляется своевременной и актуальной, потому и привело наше пристальное внимание на данный аспект в методике преподавания музыки.

Список использованной литературы:

1. Н.Назарбаев. О национальном сознании в XXI веке // Статья главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» - 17 апреля 2017. - URL: http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya – [Дата обращения 13.02.2018].
2. Концепция системной модернизации педагогического образования Республики Казахстан (проект). Сост.С.Ж. Пралиев, К.К. Жампеисова и др. – Алматы: КазНП им. Абая: Изд-во «Ұлағат», 2016. – 31с.
3. Чарина О.В. Интерактивные методы обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе. [Текст]: Режим доступа // <https://doc4web.ru/muzika/interaktivnie-metodi-na-urokah-muziki.html>. - [дата обращения: 25.10.17 г.].
4. Кашилев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашилев. – Минск, 2005.
5. Франгова Н.В. Технология интерактивного обучения на уроках музыки. [Текст]: Режим доступа // https://infourok.ru/tehnologiya_interaktivnogo_obucheniya_na_urokah_muzyki-139447.htm. - [Дата обращения 25.10.2017 г.].
6. Неверовская М.А. Активные методы обучения на уроках музыки. [Текст]: Режим доступа// <https://multiurok.ru/blog/aktivnyie-mietody-obuchieniia-na-urokakh-muzyki.html>. - [Дата обращения 25.10.17г.]
7. Затымина Т.А. Современный урок музыки: методика, конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль: учебно-метод. пособие / Т.А. Затымина. – М.: Глобус, 2008. – 170 с.
8. Сергеева Г.П. Актуальные проблемы преподавания музыки в образовательных учреждениях: Учебное пособие / Г. П. Сергеева. – М.: Педагогическая академия, 2010. – 87 с.
9. Марченко Т.В. Возможности применения интерактивных методов на уроках музыки. [Текст]: Режим доступа: // <https://multiurok.ru/blog/vozmozhnosti-primieneniia-intieraktivnykh-mietodov-na-urokakh-muzyki.html>. - [Дата обращения 25.10.17 г.]
10. Кульсариева А.Т., Искакова А.Т., Таджиева М.К. Анализ case-study (кейс-стади) в образовании // Научно-методический журнал «Педагогика и психология» №3(24), 2015. – С. 112-117.
11. Какимова Л.Ш. Инновационные методы обучения в практике преподавания музыкальных дисциплин // «Вестник» КазНП имени Абая, серии «Педагогические науки». – 2017. – №2 (54). – С. 181-187.
12. Какимова Л.Ш. Дидактические принципы как инструмент интерактивных методов обучения музыке // Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы профессионального обучения в условиях новой формации», II том. – Туркестан, 2018. – С.211-215.
13. Теория музыкального образования: Учебник для студ.высш.пед.учеб.заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.

УДК 323.134
МРНТИ 14.01.45.

Г.С. Майлыбаева¹

*¹І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің
қауымдастырылған профессоры, PhD,
Талдықорған қ, Қазақстан*

МҰҒАЛІМГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ЗАМАНАУИ ТАЛАП-КӘСІБИ БІЛІКТІЛІК

Аңдатпа

Бүгінгі қоғамның ұрпақ тәрбиесінде мұғалімге қойылатын талап ерекше. Өйткені, ұстаз – өскелең ұрпақ тәрбиесіне бірден-бір жауапты тұлға. Демек, мұғалім-педагог, яғни тәлімгер, оқытушының кәсіби білікті болуы – бүгінгі таңдағы ең өзекті мәселелерінің бірі.

Педагогикалық шеберлік – кәсіби әрекетті жоғары деңгейге көтеретін мұғалімнің жеке қасиеттерінің, оның білімі мен білігінің жүйесі. Педагогикалық шеберлік – педагогикалық іс-әрекеттің жоғары деңгейде меңгерілуі; педагогтың оқушылардың оқу – танымдық іс-әрекетін тиімді басқарып, мақсатты түрде педагогикалық әсер мен өзара әрекеттестікті жүзеге асыруына мүмкіндік беретін арнаулы білімдерінің, біліктері мен машықтарының, тұлғалық кәсіптік маңызды қасиеттерінің кешені. Мақалада мұғалімнің жеке қасиеттері мен педагогикалық дағдыларының мазмұны, жіктелуі және талдауы қарастырылады. Сонымен қатар мұғалімнің құзыреттілігі туралы тұжырымдар жасалды.

Түйін сөздер: біліктілік, кәсіби ұстаным, тұлғалық даму, педагогикалық жауапкершілік, тілдік қарым-қатынас, педагогикалық шеберлік.

Майлыбаева Г.С.¹

*¹ассоциированный профессор Жетысуского государственного университета им. И.Жансугурова, PhD,
г. Талдықорған, Қазақстан*

СОВРЕМЕННОЕ ТРЕБОВАНИЕ УЧИТЕЛЮ – ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ

Аннотация

Современному педагогу предъявляются высокие *требования в воспитании молодого поколения*. Учитель – единственный человек, ответственный за воспитание подрастающего поколения. Таким образом, учитель-педагог, то есть наставник, профессиональная квалификация учителя - одна из самых актуальных проблем современности. Профессионализм учителя – главный фактор в системе преподавания, повышающий качество обучения и эффективность. То есть содержание образования в любом обществе основывается на профессионализме учителя. Педагогическое мастерство - высокий уровень педагогической деятельности; комплекс специальных знаний, навыков и способностей, личные профессиональные навыки, которые позволяют учителю эффективно управлять учебной и познавательной деятельностью учащихся, эффективно ориентировать педагогическое влияние и взаимодействие. Таким образом, педагогическое мастерство представляет собой сочетание предпринимательства, педагогических способностей, профессиональных знаний и профессиональных качеств, педагогической техники и т. д. В статье рассматривается содержание, классификация и анализ личностных качеств учителя и особенности педагогического мастерства. А также формулируются выводы о компетенции учителя.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная позиция, личностное развитие, педагогическая ответственность, языковое общение, педагогическое мастерство.

G.S. Mailybaeva¹

¹Associate Professor of Zhetysay State University after I. Zhansugurov., PhD
Taldykorgan, Kazakhstan

PROFESSIONAL QUALIFICATION IS A MODERN REQUIREMENT FOR A TEACHER

Abstract

Modern teacher has high requirements in the education of the younger generation. The teacher is the only person responsible for the education of the younger generation. Thus, a teacher-teacher, i.e. a mentor, professional qualification of a teacher is one of the most urgent problems of our time. The professionalism of the teacher is the main factor in the teaching system, which improves the quality of training and efficiency. That is, the content of education in any society is based on the professionalism of the teacher. Pedagogical skills - high level of pedagogical activity; the complex of special knowledge, skills and abilities, personal professional skills that allow the teacher effectively manage the educational and cognitive activities of students, effectively orient pedagogical influence and interaction. Thus, skill is a combination of entrepreneurship, teaching abilities, professional knowledge and professional skills, pedagogical techniques, etc. the article considers classification and analysis of the personal qualities of a teacher and characteristics of pedagogical skills. And also conclusions about the competence of the teacher are formulated.

Key words: competence, professional position, personal development, pedagogical responsibility, language communication, pedagogical skills.

«Ескіден қол үзіп, жаңаға қол жеткізгендер ғана мұғалім бола алады», - деп Қытайдың дана ойшылы Конфуций айтқандай, мұғалім өткен тәжірибесін жаңамен ұштастыра алатын, кәсіби қызығушылығы жоғары, танымы биік, бастаған ісінің нәтижесін көре алатын, ғылыми зерттеу жұмыстарын таңдай білетін, педагогикалық үрдістің заңдылықтарымен етене таныс, оқытудың әдістемелік жаңалықтарынан хабардар, оқыту үрдісін ізденімпаздықпен арттыратын өз ісінің шебері болуы керек [1].

Мемлекетіміздің өзіне және тәрбиеленушісіне тұлғалық-гумандық позицияны ұстауға қабілетті мұғалімге деген сұранысы оның кәсіби шеберлігін, кәсібилігін, құзіреттілігін көтеру мәселесінің өзектілігін байқатады. Демек, бүгінгі мұғалімнің, педагогтың, тәлімгердің, оқытушының кәсіби шеберлігін, құзіреттілігін жетілдіру қазіргі заманғы педагогика және психология ғылымдарының ең өзекті мәселелерінің бірі.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев «Еліміздің ертеңі бүгінгі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаздарының қолында», - деген [2]. Мұғалімнің кәсіби біліктілігін арттыруда заманауи талап қойылады, кәсіби әрекетті жоғары деңгейге көтеретін мұғалімнің жеке қасиеттерінің, оның білімі мен білігінің жүйесі оның шеберлігіне байланысты болмақ.

Қазақстан Республикасы «Білім» туралы Заңының 51 бабының 5-тармағында «Мұғалім өзінің педагогикалық шеберлігін, парасаттылығын, шығармашылық және жалпы ғылыми деңгейін үнемі жетілдіріп отыруға міндетті», - делінген. Қазақстандағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы жобасында Қазақстанда оқытандарды сапалы біліммен қамтамасыз етіп, халықаралық рейтингілердегі білім көрсеткішінің жақсаруы мен қазақстандық білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен, педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз ету, сондай-ақ педагогтердің еңбегін мемлекеттік қолдау мен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген [3].

Заманауи мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда, білім мекемелерінде оқу-тәрбие үдерісін құруға, балаларды басқаруға кәсіби қызметін ұйымдастыруға толыққанды және жан-жақты қабілетті мамандарды дайындау болып табылады.

«Ұстаз ... жаратылысынан өзіне айтылғанның бәрін жете түсінген, көрген, естіген және аңғарған нәрселердің бәрін жадында жақсы сақтайтын, бұлардың ешнәрсені ұмытпайтын ... алғыр да аңғарымпаз ақыл иесі ..., мейлінше шешен, өнер-білімге құштар, аса қанағатшыл жаны асқақ және ар-намысын ардақтайтын, жақындарына да, жат адамдарына да әділ .., жұрттың бәріне ... жақсылық пен ізгілік көрсетіп ... қорқыныш пен жасқану дегенді білмейтін батыл, ержүрек болуы керек», - деп ұлы данамыз әл-Фарабидің ғұлама ойы осының дәлелі іспеттес [4].

Педагог – өз ісінің шебері, жоғары мәдениетті, өз пәнін терең меңгерген, ғылым мен өнердің тиісті салаларынан хабардар, жалпы, әсіресе балалар психологиясының мәселелеріне қанық, оқыту мен тәрбиенің әдістемесін жетік игерген маман.

Д.Пойа айтқандай, «Егер мұғалім өз пәніне шын ықыласымен берілсе, онда бүкіл сыныпта бұл пәнге ынтасымен берілетін болады. Егер де, пән сізді қызықтырмаса және оны терең білмесеңіз онда сабақ беруден бас тарту керек. Себебі, сіз ешқашан да сабақты жақсы бере алмайтын боласыз» [5]. Расында да, пәнді сүю және оны терең білу – мұғалімге қажетті шарт, алайда, бұл жеткілікті емес. Мұғалім өзінің пәнге деген қызығушылығын өз оқушыларының бойына сіңіре білу қажет

Көрнекті педагог В.А. Сухомилнский «Сабақ жасөспірімдердің интеллектуалды өміріне құр ғана сабақ болып қоймас үшін ол қызықты болуы шарт. Осыған қолжеткенде ғана мектеп жасөспірімдер үшін рухани өмірдің тірегі ошағына, мұғалім осы ошақтың құрметті иесі мен сақтаушысына айналады» деп айтқан [6]. Өйткені заман талабына сай біліктілігінді арттырып өзекті мәселені сыныпта оқушымен бірге шеше алмасаң көштен қалғандай боласың. Осы ретте мемлекетіміздің білім беру үдерісіне енген жаңартылған білім беру бағдарламасы - заман талабына сай өзекті мәселені жүзеге асыратын бағдарлама.

«..Жақсы мұғалім деген атқа түрлі әдістерді меңгеріп, оларды оқытуда қолдана білу арқылы ғана жетуге болады», - деп ғұлама педагог Ахмет Байтұрсынұлы айтқандай оқытудың парадигмасы өзгерді [7]. Білім берудің мазмұны жаңарып, жаңаша көзқарас пайда болды. Осыған орай, заман талабына сай біліктілікті арттыру курстарына келесі бағыттар бойынша қатысып, заманауи әдіс-тәсілдерді меңгеріп, жоғары оқу орнында болашақ мамандарды дайындауда тәжірибемде қолдануда пайдасы зор екендігін байқаудамын.

Атап айтқанда, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы әзірлеген Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңарту шеңберінде бастауыш сынып пәндері бойынша педагогика кадрларының біліктілігін арттыру білім беру бағдарламасы бойынша 120 академиялық сағат көлеміндегі тренерлерді оқыту курсы (02.02–20.03.2015ж.); «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы әзірлеген Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңарту шеңберінде бастауыш сынып пәндері бойынша педагогика кадрларының біліктілігін арттыру білім беру бағдарламасы бойынша 120 академиялық сағат көлеміндегі тренерлерді оқыту курсы (14.04.2017ж.); «Школа для всех» грантты жоба аясында білім беру қоғамдық фондының ұйымдастыруымен «Инклюзивті білім беру бойынша аймақтық тренерлер дайындау» тақырыбында өткен Қазақстан ЖОО педагогикалық мамандарына арналған тренингте (10.05-13.05.2017 ж.) ұстаздар алдында тұрған оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жаңартып отыру және жаңа технологияларды меңгеру, оны тиімді қолдана білу міндетін іске асыру барысында біліктілігімді арттырумен қатар, мұғалімге қойылатын заманауи талап - кәсіби біліктілік екендігін сезіндім.

Білім беру бағдарламасының негізгі мақсаты - білім мазмұнының жаңаруымен қатар, критериалды бағалау жүйесін енгізу және оқытудың әдіс-тәсілдері мен әртүрлі құралдарын қолданудың тиімділігін арттыруды талап етеді. Жаңартылған білім берудің маңыздылығы – оқушы тұлғасының үйлесімді қолайлы білім беру ортасын құра отырып, сын тұрғысынан ойлау, зерттеу жұмыстарын жүргізу, тәжірибе жасау, Кэррол диаграммасы, АКТ-ны пайдалану, коммуникативті қарым-қатынасқа түсу, жеке, жұппен, топта жұмыс жасай білуге икемдеу сияқты тиімді оқыту әдіс-тәсілдерін курс барысында ұғындым.

Жаңартылған білім беру бағдарламасының спиральді қағидат, Блум таксаномиясы, ортақ тақырыптар, жоспарлау (орта, қысқа мерзімді жоспарлау), рухани тәрбие құндылықтары, Тайм менеджмент (уақытты сәйкестендіру), әлеуметтік ортаға бейімдеу, қарым-қатынасқа түсу сияқты 8 ерекшелігін сақтауды зерделедім. Бағалау жүйесінің де түбегейлі өзгеріп, критериялық бағалау жүйесіне өткендігі критериалды бағалау кезінде оқушылардың үлгерімі алдын ала белгіленген критерийлердің нақты жиынтығымен өлшенетіндігі, оқушылардың пән бойынша үлгерімі екі тәсілмен (қалыптастырушы бағалау және жиынтық бағалау) бағаланатындығы курс барысында анық айқындалды.

«Мәңгілік ел» идеясын жүзеге асыруда бойында адамгершілік құндылығы жоғары ұрпақтың Жаһандану заманында ұлттық бәсекеге қабілетті болуының көрсеткіші - білім деңгейімен өлшенеді. Сондықтан, әлемдік білім кеңістігіне кірігіп, білім беру жүйесін халықаралық дәрежеге көтеруде бастауыш мектеп оқушыларын жаңартылған заманауи әдіс-тәсілдермен оқытып, ой-өрісі кең, саналы, еркін азамат етіп тәрбиелеу қажеттілігі де осы себептен туындап отыр. Сондықтан білім нәрін алатын бастауыш мектепте оқушыларға заман талабына сай білім беру мықты ұстаздар құзыретінде, ал ол ұстазды мықты маман ретінде мамандыққа даярлау ЖОО ұстаз-ғалымдарының міндеті болмақ.

Сонымен бірге педагогикалық іс-әрекеттің жоғары деңгейде меңгерілуі, педагогтың оқушылардың оқу - танымдық іс-әрекетін тиімді басқарып, мақсатты түрде педагогикалық әсер мен өзара әрекеттестікті жүзеге асыруына мүмкіндік беретін арнаулы білімдерінің, біліктері мен машықтарының, тұлғалық кәсіптік маңызды қасиеттерінің кешені. Олай болса, мұғалім біліктілігі, педагогикалық шеберліктен құралған іскерліктен, педагогикалық қабілеттен, кәсіби білімдер мен кәсіби сапалар жиынтығынан,

педагогикалық техникадан және т.б. тұратындықтан осы педагогикалық шеберлікті жасаушылардың мазмұнына тоқталып көрелік.

Іскерлік - белгілі жағдайда белгілі іс-әрекетті орындауға мүмкіндік беретін білім мен икемді дағдының жиынтығы. Педагогикалық іскерлік - мұғалімнің түрлі әрекеттерінің жиынтығы, олар, ең алдымен, педагогикалық іс-әрекет функцияларымен теңестіріледі, елеулі мөлшерде мұғалімнің даралық-психологиялық ерекшеліктерін айқындап, оның пәндік-кәсіби құзырлығы жөнінде дәлел келтіреді.

Ғалым-зерттеуші А.К. Маркова педагогикалық іскерліктің 9 тобын сипаттаған.

1-топ. Педагогикалық міндетті анықтау кезінде өз мотивтері мен мақсаттарын, оқу-тәрбие беру процесінің белсенді даму үстіндегі қатысушы ретінде оқушыға бағыттау; педагогикалық ситуацияны зерттеу және қайта түрлендіру; педагогикалық міндеттерді сатылы және жедел түрде нақтылау, белгісіздік жағдайда оңтайлы педагогикалық шешім қабылдау, педагогикалық мақсаттар мен міндеттерді педагогикалық жағдаяттардың өзгеру шамасына қарай икемдеп бейімдеу т.б. іскерліктер.

2-топ: 3 топшадан тұрады. 1) «Нені оқыту керек». 2) «Кімді оқыту керек». 3) «Қалай оқыту керек».

3-топ: Психологиялық-педагогикалық білімді қолдана білу іскерлігі, педагогикалық тәжірибелерді қолдану; өз еңбегінің қорытындысын тіркеу, еңбегінің күшті және әлсіз жақтарын көре білу, оқушылардың қиындықтарын өз жұмысындағы кемшіліктерімен байланыстырып отыру; өзінің жеке бас стилін бағалау, өз тәжірибесін саралау, басқа мұғалімдердің тәжірибесімен салыстыру, алмастыру; педагогикалық әрекетті дамыту барысында жоспар жасай білу іскерлігі.

4-топ: Кең спектрдегі коммуникативті міндеттерді шешу. Психологиялық қауіпті болдырмау, жою.

5-топ: Жоғары дәрежедегі қарым-қатынас тудыратын жолдарды іздестіру, қолдану. Оған мыналар жатады: қарым-қатынаста басқаның позициясын түсіну іскерлігі, оған деген қызығушылықты арттыру, оқушыны дамытуға бағыт, мінез-құлық бойынша оқушының ішкі жағдайын түсіну, өзін оқушының орнына қоя білу; сенімді, жайлы атмосфера қалыптастыру, басқарудың демократикалық стилінің басымдығы; оқушыны мақтауға, кешірім сұрауға дайын болу, оқушының сөзін бөлмеу, оқушының қарым-қатынастық әрекетінен қорықпау; көпшілік алдында сөз сөйлей білу.

6-топ: Кәсіби позициясын сақтай алу іскерлігі, яғни өз кәсібінің мәнділігін түсінетін, оның әлеуметтік және жалпы адамзаттық құндылығы жолында қиындықтарға төтеп бере алуға қабілеті; өзінің педагогикалық қабілеттерін, олардың перцептивтік және басқару компоненттерін қамти отырып жүзеге асыру және дамыту; өзінің эмоционалдық күйін басқару; өзінің және оқушылардың позитивті мүмкіндіктерін қабылдау және осылайша өзінің «Мен» - тұжырымдамасын нығайтуға ықпал ету; еңбек эталондарын меңгеру; шығармашылық ізденісті іске асыру.

7-топ: Кәсіби дамуды сезіне алу іскерлігі, өзінің жеке бас стилін анықтау, күшті жақтарын нығайту, әлсіз жақтарын ығыстыру, жаңалық енгізуге ізденіс, новаторлық деңгейге өте білу.

8-топ: Оқу жылының басы мен аяғында оқушының білім деңгейіне сипаттама бере алу; өзін-өзі тексеру, бағалау; дағдылану, оқыту көрсеткіштерін табу, кезеңдерге сай оқудың және оқытудың компоненттерін даярлау; өз бетімен білім алуға, үзіліссіз білім алуға дайындықты ынталандыру.

9-топ: Оқушының тәрбиелілігін мұғалімнің бағалау іскерлігі; мінез-құлық арқылы оқушының адамгершілік нормасы мен көзқарасын болжау. Әлсіз дамыған мінез көріністерін дамытуға жағдай жасау (мысалы, белсенділікті арттыру, алаңдаушылық коэффициентін төмендету, лидерлікке жетуге жағдай жасау) [8,69 б.].

Іскерлік өз қалыптасуында бірнеше кезеңдерден өте отырып, соңында шеберлік пен шығармашылыққа айналады.

1- кезең. Бастапқы іскерлік - іс-әрекет мақсатын ертеректе қамтылған білім мен дағдыға негіздей отырып сезіну және оған жету құралын іздестіру; іс-әрекет байқап көру – қателесу жолымен орындалады.

2 – кезең. Іскерліктің жеткіліксіздігі – іс-әрекетке қатыссыз ертеректе жинақталған білім мен оны іске асыру тәсілдерін қолдану.

3 – кезең. Жекеленген жалпы іскерлік - әртүрлі іс-әрекет түрлеріне қажетті, дамыған, бірақ ауқымы тар іскерлік қатары (өзінің іс-әрекетін жоспарлау іскерлігі, ұйымдастырушылық іскерлік).

4 – кезең. Жоғары деңгейдегі іскерлік – нақты іс-әрекетте білім мен дағдыны шығармашылықпен қолдану; мақсатын ғана емес, оған жету тәсілдерін таңдау мотивтерін сезіну.

5- кезең. Шеберлік - әртүрлі іскерлікті шығармашылықпен қолдану.

Қабілет – алған білімді белгілі бір іске нәтижелі етіп жұмсай білуінде және сол ісін белгілі бір дәрежеде дағдыға айналдыра білудегі адамның индивидуалдық психологиялық ерекшеліктері.

Педагогикалық қабілеттілікті зерттеген В.А. Крутецкий оның бірнеше түріне ажыратады:

1. Дидактикалық қабілеттілік – оқу материалын оқушыға нақты, түсінікті етіп бере білу; пәнге қызығушылық тудыру; белсенді өзбетілік ой тудыру. Қиын материалды жеңіл, түсініксізді-түсінікті қылып бере білу қабілеттілігі. Оқушыны өзбетімен еңбек етуге үйрету, білім алуға жол сілтеп отыру.

2. Академиялық қабілеттілік – нақты ғылым бойынша (математика, физика, биология, әдебиет) қабілетті мұғалімнің өз пәнін, курсың көлемі бойынша ғана емес, терең де ауқымды түрде меңгеруі, ғылыми жаңалықтарды үнемі бақылап отыру, шағын болса да ғылыми жұмыс атқару;

3. Перцептивті қабілеттілік – оқушының ішкі жан дүниесіне үңіле білу қабілеттілігі; психологиялық байқағыштық, түсіну, талдау.

4. Сөйлей алу қабілеттілігі – ойды нақты, анық, түсінікті түрде жеткізе алу қабілеттілігі, мимика, пантомимиканы қолдану. Ұстаз сөзі үнемі оқушыларға арналуы керек.

5. Ұйымдастырушылық қабілеттілігі – оқушы ұжымын ұйымдастыру; өзінің ұйымдастыру жұмысын дұрыс жүргізу. Дұрыс жоспарлау, бақылау.

6. Беделділік қабілеттілігі. Оқушылар арасында беделге ие болу.

7. Коммуникативті қабілеттілік. Оқушылармен қарым-қатынастың жолдарын дұрыс табу.

8. Педагогикалық қиял немесе прогноздық қабілеттілік оқушының болашағын болжау.

9. Зейін бөлгіштік қабілет. Бір мезгілде ұстаздың бірнеше әрекетті атқара алуы [9, 89 б.].

Педагогикалық іс-әрекеттің шыңына апаратын келесі баспалдақ – кәсібилік. Кәсібилік мәселесі мен айналысқан белгілі ғалым А.К. Маркова мұғалімнің кәсіби деңгейге көтерілуінің төмендегідей психологиялық критерийлерін анықтаған:

1. Объективті критерийлер: мұғалімнің өз мамандығына қаншалықты сәйкес, әлеуметтік тәжірибеге қосар үлесі қандай екендігі. Жоғары еңбек көрсеткіші, әртүрлі мәселелерді шығармашылықпен шеше білу біліктері т.б.

2. Субъективті критерийлер: адамның мамандығының қаншалықты оның табиғатына, қабілеттері мен қызығушылықтарына сәйкестігі; өз ісіне қанағаттануы, сондай-ақ кәсіби-педагогикалық бағыттылық, кәсіптің маңыздылығын, оның құндылығын түсіну, маман иесі ретінде өзіне позитивті көзқарасының болуы.

3. Нәтижелі критерийлер: мұғалім өз ісінде қоғам талап етіп отырған талаптарға қол жеткізіп отыр ма деген мәселе тұрғысынан қарастырылады.

4. Шығармашылық критерийлер: мұғалімнің өз кәсібінің шекарасынан шыға алуы, сол арқылы өз тәжірибесінің, еңбегін өзгерте алуы жатқызылады. Сондай-ақ, ғалым-зерттеуші кәсіби сапаларға келесі сапаларды жатқызады: педагогикалық эрудиция (білімдарлық); ғылым салаларын терең меңгеру; педагогикалық мақсат қоя білушілік; педагогикалық (практикалық және диагностикалық) ойлау; педагогикалық интуиция (сезімталдық); педагогикалық импровизация (суырып салмалық, жанынан жедел шығару, шешім қабылдау); педагогикалық байқағыштық; педагогикалық көрегендік [10, 91б.].

Олай болса, бүгінгі мұғалім заманауи талапқа сәйкес іскерлік пен қабілет түрлерін толықтай меңгеріп, педагог бойында болуға тиіс кәсіби және кәсіби жеке тұлғалық сапаларды дамытатын болса ғана педагогикалық іс-әрекетті ұйымдастыратын, өз ісіне толықтай жауап бере алатын, кәсіби құзіретті маман болып табылады.

Қорыта келгенде, бүкіл адам баласы құрметпен бас иетін жаңалықтың жаршысы болар заман талабына сай ұстаз-педагогтардың білім, біліктілігін арттыруда өткізілетін курстан білім алу таптырмас құндылық болды, педагог ретінде осы курстан біліктілігін арттырып, қоржыныма қажетті материалдарды жинақтап өз тәжірибемде пайдалану мен үшін таптырмас құндылық болды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасы жаңа формация педагогының үздіксіз педагогикалық білім беру тұжырымдамасы. – Алматы, 2015.

2. Иманбекова Б., Әбдіреймова К., Мазаржанова Қ. «Сабақ – оқытудың негізгі формасы». – Алматы, 2003 жыл.

3. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы.

4. alashainasy.kz/.../ustazdar-turalvi-kanattyi-sozder-602115

5. kazatu.kz/assets/i/science/sf8_gum_119.pdf

6. ebooks.semgu.kz/books/444/files/assets/basic.../page123.htm

7. engine.org/rastirushi-bajmahanova-tinimkul-kanaevna-atob

8. Зимняя И.А. Педагогикалық психология. – Алматы • «tst-company» • 2005.

9. <https://baribar.kz>.

10. Маркова М.М. Психология труда учителя. – М., 1993.

ӘӨЖ 37:001.12./18
МРНТИ 14.01.07

А.Т. Туралбаева¹, З.З. Асемжанова²

¹философия (PhD) докторы
²аға оқытушы, «Өрлеу» БАҰО» Алматы облысы бойынша ПҚБАИ
Алматы қ., Қазақстан

ПЕДАГОГ МАМАНДАРДЫҢ РЕФЛЕКСИЯЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН АРТТЫРУДЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада білім беру үдерісіне енген жаңашылдық жағдайында педагог мамандардың, сондай-ақ оқытушылар мен мұғалімдердің белсенді әрекетте өз тәжірибелеріне сыни көзбен қарауда рефлексия түзуі, мақсатқа сай орындалуын оймен зерделей білуінде рефлексиялық қабілеттердің мән-мағынасы түсіндіріледі. Сонымен қатар, рефлексия түрлері мен деңгейлері, кезеңдері сипатталады.

Түйін сөздер: рефлексия, рефлексиялық қабілет, педагог мамандардың біліктілігін арттыру.

Туралбаева А.Т.¹, Асемжанова З.З.²

¹доктор(PhD) философия
²старший преподаватель ФАО «НЦПК «ӨРЛЕУ» «ИПКПР по Алматинской области»
г. Алматы, Казахстан

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация

В статье рассматривается новаторство педагогических кадров в условиях образовательного процесса, а также с помощью критической рефлексии осмысление собственного опыта учителей и преподавателей. Вместе с тем для достижения цели объясняются смысл и значение рефлексивных способностей. Кроме того, показаны виды и уровни рефлексии, характеризуются этапы.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные способности, повышении квалификации педагогических кадров.

А.Т. Turalbayeva¹, Z.Z. Asemjanova²

¹doctor(PhD)
²senior lecturer JSC NCPD «Orleu» «IPD PS in Almaty Region»,
Almaty, Kazakhstan

THE SOME PROBLEMS OF INCREASING REFLEXIVE ABILITIES OF PEDAGOGICAL STAFF

Abstract

The article examines the innovation of pedagogical personnel in the educational process, and also with the help of critical reflection, the comprehension of their own experience of teachers. At the same time, in order to achieve the goal, the meaning and meaning of reflexive abilities are explained. In addition, the types and levels of reflection are shown, the stages are characterized.

Key words: reflexion, reflexive abilities, advanced training of pedagogical personnel.

Қазақстан Республикасының «100 нақты қадам» атты дамыған мемлекеттердің отыздығына кіру жөніндегі жарияланған жоспарындағы басты мақсаттардың бірі - «...педагог мамандардың бәсекелестік қабілетін арттыру және білім беру секторының экспорттық әлеуетін көтеру» болып отыр. Бұл білім беру жүйесіндегі соның ішінде педагог мамандардың кәсіби-педагогикалық білімін жетілдірудегі басты міндеттерді жүзеге асыру үшін субъективті идеялардың бастамасы болмақ [1].

«Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы» бойынша қазақстандық білім беру жүйесінің маңызды міндеті – білім беру мазмұны мен құрылымын жаңғыртуға бағытталған 12 жылдық білім беруге көшу. Жаңарған білім берудегі негізгі міндеті – білім алушылардың оқу іс-әрекетінде өз-өзіне есеп беруді меңгеруін қамтамасыз етумен қатар олардың жеке дара ерекшеліктерінің ашылуына жағдай жасау болса, екінші деңгейде, оларға өзін-өзі тану тетіктерін, ғылыми таным әдістерін, зерттеу мәдениетінің негіздерін игерту, кәсіби мақсаттарын қалыптастыруды қамтамасыз ету, ал, үшінші деңгейде – оқушылардың оқу іс-әрекетін терең дербестікке бағыттап отырып, болашақта қажетті ғылыми білім негіздерін игерту болып табылады [2].

Ендешепедагог мамандардың кәсіби мақсаттарын қамтамасыз ету білім берудегі біліктілікті арттыру жүйесі бойынша – бұл барлық ғылым, білім атаулыға қатысы бар тұлғалардың интеллектісі дамитын орта, ерік-жігер мен сезімдердің, білім алушы-тыңдаушылардың жасампаздық қайта өңделу, өзін-өзі өзгерту әрекеттерінің құралы ретінде қызмет атқаратын жүйе болмақ.

Осы орайда қоғамның прогрессивтілігіндегі басты тұлға педагог маман болса, қазіргі кезде оның тұлғалығы мен әрекетіне жоғары талаптар қойылуда. Өз бетінше шешімдер қабылдай алатын, жаңа жағдайларда тиімділік пен табыстылық таныта білетін, кәсібилік биігін бағындырған еңбек адамы сұранысқа ие. Бұл ретте әр педагог маманның қабілеттерін, шығармашылық, рефлексиялық, лидерлік, табыстылық әлеуеттерін дамыту арқылы жеке және қоғамдық мәні бар мәселелерді шешу қолынан келетін мамандарды жан-жақты дамыту мемлекеттің дамуын ілгерілететін фактор ретінде танылады.

Айта кетсек, ежелгі грек ойшылдарының еңбектерінде ұстаздың балаларды тәрбиелеудегі рөліне ерекше көңіл бөлінген. Демокрит өз еңбектерінде адамдар табиғатынан емес, көп жаттығудың нәтижесінде жақсы адам болып қалыптасатындығын негізгі ұстаным ретінде көтере отырып, балаға жақсы тәрбие беру үшін «жақсы ойлауға, жақсы сөйлеуге, жақсы еңбек етуге», – үйрету қажеттігін пайымдаған.

Философтардың пайымдауынша мұғалім еңбегінің нәтижесі мемлекеттік деңгейде қоғамдық сұранысқа жауап беретіндей болуы шарт. Өйткені, мұғалім жауапкершілігі әлеуметтік тұрғыда қаншалықты биік тұрса, соншалықты оның нәтижелі, ықпалды болары сөзсіз, деп беріледі.

С.С. Татарченкова педагогикалық мамандықтар арасында кәсіби іс-әрекетке деген дайындығын «кәсіби-педагогикалық даярлықтың құрамдас бөлігі болып табылады және мұғалімнің педагогикалық мамандыққа рефлекстелген бағыттылығынан, яғни өзін-өзі үнемі кәсіби және жеке тұлғалық жетілдіру нұсқауларынан, өзін-өзі жүзеге асыру мен өзін-өзі тәрбиелеуден; оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің авторлық технологиясын жобалаудағы болжам мен қарқындылықты мақсат етуден тұрады», - деп көрсетеді [3].

Лейбниц үшін, рефлексия - адамның жан дүниесіндегі өзгерістерге көңіл бөліп, елеушілік, Юмнің ұйғарымынша, идеялар – сырттан қабылдайтын әсерлерді рефлексиялау [4].

Гегель үшін, рефлексия - екі түрлі нәрсенің мысалы мен құбылыстың өзара бейнеленуі. «Рефлексстеу» ұғымы сананы өз-өзіне үңілдіруді өз психикалық күйіне ой жүгіртушілікті сипаттайды [5].

Рефлексиялық ой жүгірту арқасында маман қабылдаған мәліметтерін өз мәселелерін шешуде қолдана алады. Мамандар осы саладағы ойлау дағдысын мәліметтерді талдап, оны қолдануды түсіндіретін микродеңгейге және шешім қабылдап, қиындықтарды жеңуді түсіндіретін макродеңгейге бөледі. Дегенмен, әрекетті жасау алдында ойлану немесе орындалған соң ол туралы толғану, ой қорыту дұрыс па, әлде керісінше алдымен пайымдап алып, содан соң іске асырудың қайсысы тиімді деген сұрақты да туындатары сөзсіз. Біздің ойымызша, ойлау әрекеттің барлық кезеңдерінде жүзеге асырылуы тиіс. Сол кезеңдерде шешілетін мәселеленің мақсат-міндеттеріне қарай ойланудың деңгейлері де әрқалай болады.

Педагог мамандар өмірден алғаны болсын, қандай да бір тәжірибесін есіне түсіреді, толықтырады, білім алудың жаңа тәсілдерін меңгереді, өзінің тұлға ретінде дамуының стратегиялық бағыттарын анықтай алады. Бұл жағдай келесідей үш тәсіл арқылы жүзеге асырылады;

- өзін басқалармен салыстыру;
- рефлексия жасау;
- эмпатия – эмоциялық үндесу, түсінісу.

Педагог мамандардың білімін жетілдіру жұмыстарын таксономиялық деңгейлерге сәйкестендірер болсақ, оның ішіндегі соңғы бағалау деңгейінде жүргізілетін жұмыстар мұғалімдерге рефлексиялық қабілеттерін арттыруда маңыздырақ. Ең алдымен ресейлік ғалымдардың рефлексиялық қабілетке берген ой-пікірлерін зерделеуді жөн көреміз.

«Рефлексия – адамның өз істерінің мәнін түсіну, олар туралы ойлау барысында өзіне өзінің нені, қалай жасағаны туралы толық және анық емес беруі немесе өз әрекет барысында басшылыққа алған ережелермен кестелерді мойындауы не жоққа шығаруы. Бұдан басқа да рефлексия жайында айтылған

философиялық ойлар негізінен «адамның өзіне бағытталған зерттеу жұмысы», «өзінің ақылың мен рухыңды өзінің бақылауын» дегенді түсіндіреді.

Н.В. Кузьмина адам өзін-өзі іске қосу барысында дамуға мүмкіндік алады дей келе, ол үшін әр түрлі дереккөздерден алынған білімді жинақтау, оларды тәжірибеде қолдану үшін жүзеге келтіру, «кері байланысты» жүзеге асыру сияқты әрекеттер жасайтынына тоқталады [6].

Бұл тұста Н.Б. Ковалева және И.Н. Семенов кәсіби жолдағы рефлексияның рөліне байланысты оны әртүрлі кәсіби позицияларға өтудегі икемділік деп есептейді [7].

Жалпы теориялық талдауларды негізге алсақ, мамандардың өз әрекеттеріндегі өзін-өзі рефлексиялауын көптеген ғалымдар мұғалімнің шығармашылық әрекетінің контекстінде қарастыра отырып, оның негізгі тұлғасының өзін өмір әрекетінің субъектісі ретінде танып, өзін-өзі басқара алуы деп түсіндіреді. Сонымен қатар, дивергенттік, оралымды ойлай алу, өз тәжірибесіне сыни баға бере алуды жатқызады.

Рефлексияны адамның рухани әлеуметін ашу мен анықтаудың инновациялық жолдарының бірі деп тани отырып, Б.З. Вульфов пен В.И. Харькин «рефлексияны ешкім және ешнәрсе алмастыра алмайды», - деген пікір білдірсе [8], отандық ғалым С.Жақыпов өз зерттеулерінде рефлексияны шығармашылық ойлау, өзіндік сыни көзқарас пен пікір шеңберінде қарастырады [9].

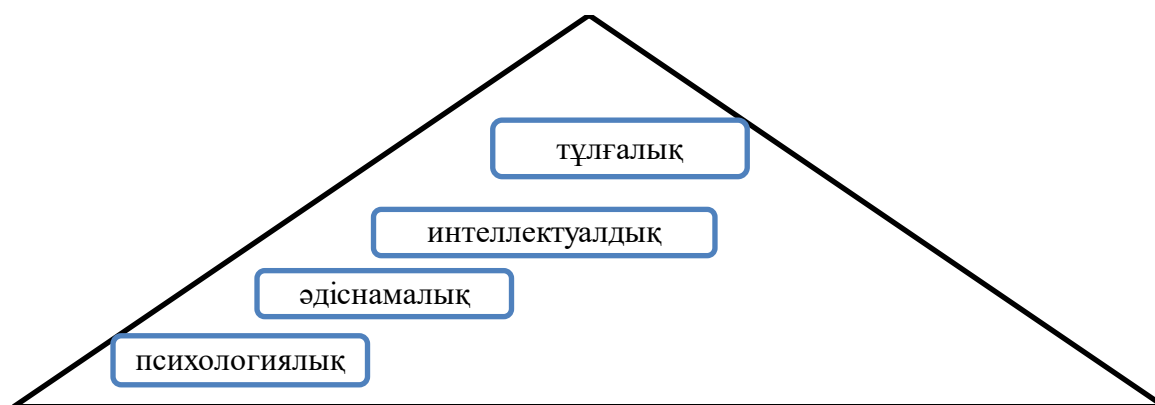
Рефлексияны педагогикалық тұрғыда қарастыра отырып, белгілі ғалым В.П. Беспалько өзін-өзі рефлексиялау, өзін-өзі талдау, өзін-өзі баға беру үрдісіне қатысты кәсіби өзіндік сананың 4 негізгі компонентін ерекше бөліп қарастырады. Олар:

- өзекті «Мен» - мұғалімнің өзіне дәл осы нақты уақыттағы беретін бағасы;
- ретроспективалық «Мен» - өзінің нақты жағдайын еңбек ете бастаған кезеңімен салыстырғандағы бағасы (кәсіби тәжірибесіне беретін өзіндік бағасы);
- идеалды «Мен» - өзінің кім болғысы келетіндігі, тұлғаның өзін-өзі дамыту болашағы;
- рефлексивті «Мен» - мұғалімнің көзқарасы бойынша оған мектеп басшыларының, әріптестерінің, ата-аналарының беретін бағасы.

Сонымен қатар ғалым өзіндік диагностика жасаудың төмендегідей үлгісін ұсынды:

- өз әрекетін зерттей алу;
- қиындықтарын анықтай алу;
- қажеттіліктерге қатысты мотивтерін оята білу;
- өз әрекетін қайта құрудың мүмкіншіліктерін анықтай алу;
- өз еңбегінің тиімділігін, оның нәтижелілігін анықтай алу;
- кейбір мүмкін негативті салдарының болуын болжай алу [10].

Аталған ғалымдар еңбектерін саралай отырып, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерде рефлексияның түрлері мен деңгейлері анықталды. Олардың қатарына психологиялық, әдіснамалық, интеллектуалдық, тұлғалық рефлексиялар жатады.(1-суретте)



1–сурет. Рефлексия түрлері.

Психологиялық рефлексия – педагогикалық жаңашылдықтың негізі. Себебі, сол арқылы педагог мамандарда ішкі өзгерістер, жетілулер жүзеге асады. Бұл тұста педагог маман бойында рефлексиядағы жетекші факторлар іске қосылып, коммуникативті (өзімен-өзі іштей тілдесуі), даралық (қозғаушы күштер, қызығушылықтар), әрекеттік (жасай алу, өзгеру т.б.), рефлексивті (өзін-өзі ұғыну, басқаларды түсіну) әрекеттер орын алады.

Әдіснамалық рефлексия – педагогтың өзін-өзі дамыту үдерісі, өзінің біліктілігі арқылы педагогикалық мәселелерді шешуін айтамыз.

Интеллектуалдық рефлексия – мұнда педагог өзінің «Мен» ресурстарын іске қоса отырып, болжам жасауы, тың идеяларды ұсынуы, ойлауына өзгеріс енгізу арқылы интеллектуалды даму жасайды.

Тұлғалық рефлексия – педагог маманның жасырын жатқан мүмкіндіктерінің іске асырылуы, сол әрекетте нәтижеге табысты жетуі.

Сондай-ақ, рефлексия төмендегі кезеңдерге бөлінеді:

- жору рефлексиясы - адамның ішкі әлемінің дамуы, өзін-өзі сезінуі;
- салыстыру рефлексиясы – адамның іс-әрекетті бастау кезінде болады;
- анықтаушы рефлексия - тұлғаның субъектілік әрекеті, өзінің арман мұраттарын түсінуі, «мен» болашағын болжау, мүмкіндіктерін саралай алумен байланысты;
- талдаушылық рефлексия – тұлғаның даралану кезеңіне сәйкес келеді де, бұл жағдайда ол өзін қоршаған әлемнен өзінің орнын табу үшін ізденеді, «мен кімін, қайда барамын?» сұрақтарына жауап іздейді.
- трансценденттік рефлексия – тұлға бұл кезеңде өзінің дамуының шегінен шығып, үлкен істердің ұйытқысы дәрежесіне көтеріледі.

Білім берудің жаңа парадигмасы нәтижесінде білім алушылардың құндылықтар жүйесін қайта қарауға әкелетін білімге бағытталып отыр. Өйткені білімнің өзінің құндылықтар жүйесі – субъектілердің өзін-өзі өзгертіп, өзін-өзі дамытуында мақсаттарға жетіп, нарықтың бәсекелестік заңдарына шыдай отырып, табысты өмір сүруге дайындау болып табылады. Бұл қазіргі білімнің көп білетін, тіпті оны қолдана да білетін адам ғана емес, рефлексия жасай білетін мүмкіндіктері мол тұлға қалыптастыру мақсатынан туындайды.

Мұғалім өз педагогикалық әрекетіне баға беруді меңгермейінше, оның кәсіби дамуы мүмкін емес. Сондықтан педагогикалық рефлексия жасай алу – мұғалімнің өзінің болашақта қызметін нәтижелі атқару үшін қажетті сапа болып табылады.

Педагог мамандардың рефлексиялық қызметінің мақсаты: педагогикалық әрекеттің негізгі компоненттерін есіне түсіріп, олардың мәнін, алынған нәтиженің «дұрыс» не «бұрыс» болғанын дәлелдей алу, қолданылған әдіс пен құралдардың тиімді не тиімсіз болғанына байланысты өзіндік көзқарасын білдіру.

Рефлексиялық қабілеттері дамыған маманда оған деген қажеттілік сезіліп тұрады. Кез келген істі ол өзіне өзі сұрақ беруден бастайтындай дәрежеге жетеді. Бұл – мұғалімнің шығармашылық әрекетке қосылуының құралдарының бірі, одан өзіне қатысты белсенді позицияны таңдауды талап ететін рефлексиялық өзіндік диагностика жасауға мүмкіндік береді.

Қорыта айтқанда, рефлексия – тұлғаның өзін-өзі ұйымдастыруы, оның субъективтілік туралы білімін нақты әрекетпен байланыстыра алуы. Бұл сапаның барлық адамда болуы айналаны өзгертуге, өмірді мәнді етуге ықпал етеді. Рефлексиялық мәдениетті дамытудың жолдарының бірі – зерттеу жұмысында қарастырылып отырған тың мәселе деп санайтын – өз-өзіне есеп берудің жолға қойылуы. Рефлексияның біліктілікті арттыру жағдайындағы, тіпті оқытудың басқа деңгейлеріндегі дәстүрлі оқытуда жүзеге асуы күрделі жағдай. Оның өзіндік себептері де бар. Бірінші себебі жүйенің жасанды түрде дискреттік болуынан деп түсінеміз. Екіншіден өз әрекеті жайлы толғанып, оларды ой елегінен өткізу, өзіне есеп берудің тетіктерін меңгерту жұмыстары болып есептеледі.

Жалпы айтқанда, педагог мамандардың рефлексиялық қабілеті туралы мәселенің пайда болуы заңдылық деп ойлаймыз. Бұл мәселе сондай-ақ, қазіргі білімнің басты идеяларының бірі болып отыр. Маманның кәсіби тұрғыдағы жетілуі кенеттен, әрі бірден қалыптаса салмайтын полифункционалды жағдай.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Ұлт Жоспары – «100 нақты қадам». 21 мамыр. Ана тілі газеті, 2015 ж.*
2. *Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығы.*
3. *Татарченкова С.С. Урок как педагогический феномен КАРО, 2008. – С.448.*
4. *Верилловский С.Г. Становление андрагогики как науки и как учебного предмета // Методист. – 2002. - №2. – С. 17.*
5. *Гегель Developmental learning disabilities and giftedness // VII European Conference on De-velopmental Psychology. Bookofabstracts. – Krakow, 1995. – P.163.*

6. Кузмина Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя.* - Л.: Знание, 1985.- 32 с.

7. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие.* – Издательство *ИШ Академия*, 2002. – С. 2004.

8. Харькин В.Н. *Педагогическая импровизация: теория и методика.* – М.: *NB Магистр*, 1992. – С.15.

9. В.П. Беспалько *О критериях качества подготовки специалиста //Вестник высшей школы.* – 1988. - № 1. – С. 3-8.

10. Жақытов С.М. *Психологияны оқыту әдістемесі: оқу құралы / С.М. Жақытов, Н.Қ. Тоқсанбаев.* – Алматы : *Қазақ университеті*, 2013. – 191 б.

МРНТИ 14.35.09

Кемелбекова З.А.¹, Букабаева Б.Е.², Хамзина А.³

¹к.ф.н., ст.преп., Института филологии и полиязычного образования, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

²к.филол.наук, старший преподаватель, института филологии и полиязычного образования
Казахского национального педагогического университета имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

³магистрант, Института филологии и полиязычного образования, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

АНАЛИЗ ТИПОВ ИНТЕРАКЦИЙ В CLIL КЛАССЕ

Аннотация

На сегодняшний день CLIL признается одной из лидирующих практик на образовательном пространстве. CLIL считается одной из наиболее эффективных образовательных методик для успешного изучения языка. ИЯ используется как средство коммуникации и обучения для изучения (и преподавания) неязыкового контента, такого как наука, биология, история и т.д. Используя ИЯ, учащиеся могут реализовать на практике принцип «обучения, и в результате эта методология представляет собой отличное средство изучения языка в контексте и введения стратегий взаимодействия в преподавание предметов содержания.

В данной статье мы ставим перед собой цель изучить и проанализировать “talks” (типы «разговоров»), а также обсудить понятие дискурса в классе CLIL. В работе также рассмотрены типы интеракций в классе CLIL.

Ключевые слова: CLIL, типы разговоров, интеракция, дискурс, подход, педагогическая модель.

З.А. Кемелбекова¹, Б.Е. Букабаева², А.Хамзина³

¹ф.ғ.к., аға оқытушы., Абай атындағы ҚазҰПУ, Филология және көптілді білім беру институты,
Алматы қ., Қазақстан

²филол.ғ.к., Абай атындағы, филология және көптілді білім беру институтының аға оқытушысы,
Алматы қ., Қазақстан

³Абай атындағы ҚазҰПУ, Филология және көптілді білім беру институтының магистранты,
Алматы қ., Қазақстан

CLIL САБАҒЫНДА ОРЫН АЛАТЫН ИНТЕРАКЦИЯ ТҮРЛЕРІНЕ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Бүгінгі таңда CLIL технологиясы білім беру кеңістігінде озық тәжірибелердің бірі болып саналады. CLIL - тіл үйренудің ең тиімді әдістерінің бірі. CLIL әдісін биология, тарих және т.б. пәндерін шетел тілінде тіл мен пән мазмұнын кіріктіре оқытудың құралы ретінде пайдаланылады. Білімгерлер шетел тілін қолдана отырып, практикаға «оқыту» қағидасын енгізе алады. Бұл аталған CLIL әдісі жағдаят негізінде тіл үйренудің тиімді тәсілі болып қана қоймай, оның мазмұнын оқытудың, сонымен қатар оқытушы мен оқушының арасындағы интеракция стратегиясы болып табылады.

Бұл мақалада біз «әңгімелесу» түрлерін зерттеп талдауға, сондай-ақ CLIL сабағында «дискурс» ұғымын талқылауды мақсат етіп қойдық. Мақалада CLIL сабағында оқытушы мен оқушыны арасындағы интеракция түрлері қарастырылады.

Түйін сөздер: пән мен тілді кіріктіріп оқыту (CLIL) әдісі, әңгімелесу түрлері, интеракция, дискурс, тәсіл, педагогикалық үлгі.

Kemelbekova Z.A¹, Bukabayeva B.E², Khamzina A³.

*¹Cand. of philological science, senior lecturer of the Institute of Philology
and Multilingual Education at Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan*

*²Cand. of philological science, senior lecturer of the Institute of Philology
and Multilingual Education at Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan*

*³Master student of the Institute of Philology
and Multilingual Education at Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan*

ANALYSIS TYPES OF CLIL CLASSROOM INTERACTION

Abstract

Today CLIL is recognized as one of the leading practices in the educational space. CLIL is considered one of the most effective educational methods for successful language learning. It is used as a means of communication and training for studying (and teaching) non-linguistic content, such as science, biology, history, etc. Using the FL, students can put into practice the principle of "learning", and as a result, this methodology is an excellent way of learning the language in the context and introducing strategies for interaction in the teaching of content.

In this article, we set ourselves a goal of studying and analyzing "talks" (types of "conversations"), as well as discussing the notion of discourse in the CLIL classroom. The work also discusses the types of interactions in the CLIL classroom.

Keywords: types of "talk», interaction, discourse, approach, pedagogical model.

Первоначальное значение термина «педагогика» заключалось в том, чтобы сопровождать ученика в его пути обучения [1]. Это во многих отношениях довольно меткая метафора для современных интерпретаций обучения как социальной и индивидуальной деятельности. Понимание этого процесса необходимо для развития и повышения уровня образования на основе CLIL в теории и практике. Эта работа надеется внести свой вклад в развитие педагогической основы CLIL, предложив переосмысление интеракций в CLIL. Возможно, здесь полезно прокомментировать значимость «бесед» (talk) в образовании и, в частности, CLIL. Хотя общение в классе и учебная деятельность выходят за пределы устной речи, тем не менее, именно она была описана как наиболее распространенный инструмент, используемый в контексте преподавания и обучения [2]. Разговорная речь/ беседа как «инструмент», тем не менее, все еще ограничивает полное значение производимого слова. Обсуждение в любом его виде тесно связано с размышлением, с рефлексией. Более того, разговоры обеспечивают пространство между участниками образования, местом для размышлений и диалоговым взаимодействием [3].

Взаимодействие в классе не является случайным. Вопрос о том, кто говорит и когда, часто регулируется определенными правилами. По словам [4] «взаимодействие в классе играет особенно значительную роль в том, что оно является одновременно средой, через которую осуществляется обучение и объектом педагогического внимания. Они утверждают, что «в их взаимодействии друг с другом учителя и ученики работают вместе, чтобы создать интеллектуальную и практическую деятельность, которые создают форму и содержание целевого языка, а также процессы и результаты индивидуального развития». Взаимодействие между учителем и учащимися, а также самими учениками имеет решающее значение в классе CLIL, как и в любом классе. Фактически, CLIL можно рассматривать как позитивное действие. Fruhauf, Coyle и Christ [5] утверждают, что CLIL - это позитивное мероприятие, так как оно объединяет учащихся и помогает их подготовке к более интенсивным навыкам командной работы и сотрудничеству на занятиях. В контексте CLIL преподаватели также должны показывать и общаться с учащимися по-разному, чтобы поддерживать предметное и языковое обучение.

CLIL считается одной из наиболее эффективных образовательных методик для успешного изучения языка. ИЯ используется как средство коммуникации и обучения для изучения (и преподавания) неязыкового контента, такого как наука, биология, история и т.д. Используя ИЯ, учащиеся могут реализовать на практике принцип «обучения, и в результате эта методология представляет собой отличное средство изучения языка в контексте и введения стратегий взаимодействия в преподавание предметов содержания. Исследования, связанные с изучением языков, подчеркнули огромную значимость того, что естественное использование второго / иностранного языка способствует поощрению студентов к изучению языков. Это естественное использование второго / иностранного языка является характерной особенностью CLIL, поскольку основное внимание уделяется содержанию, и ИЯ используется просто для того, чтобы узнать об этом контенте. Следовательно, в то время как традиционное преподавание языка сосредоточено на развитии межличностных коммуникативных навыков, CLIL предоставляет студентам зрелые контексты, благодаря которым их языковые навыки постепенно развиваются. По этим причинам популярность CLIL растет в Италии, и все больше и больше учителей приближаются к ней, либо убеждены их коллегами, либо убеждены в положительных результатах, которые, по их мнению, могут достичь их ученики. Тем не менее, поскольку CLIL по-прежнему является инновационной методологией, требующей приложений и стилей обучения, которые не являются частью традиционного ИЯ или неязыкового обучения предметам, до сих пор не было разработано ни сертифицированное обучение преподавателей, ни официальный дидактический метод.

CLIL требует от учителей внедрить обучение, ориентированное на учащихся; наилучшие результаты с точки зрения приобретения ИЯ могут быть достигнуты с помощью методологии на основе задач [5] и совместного обучения. Чтобы развивать деятельность, основанную на задачах, требующих выполнения действий на языке, ученикам предлагается манипулировать информацией, решать проблемы, делиться идеями и знаниями с другими одноклассниками, обсуждать решения и изучать предположения. Задачи разрабатываются для пропаганды разговорной речи и активного обучения, поскольку они предполагают использование навыков мышления высшего порядка, таких как анализ, синтез и оценка результата. Поэтому применение методологии на основе задач означает, что ученики должны играть ключевую роль в процессе обучения и активно участвовать в развитии этого процесса. Это означает, что традиционные уроки, основанные на преподавании, должны быть интегрированы в деятельность, ориентированную на учащихся.

На большинстве традиционных уроков, учитель играет центральную роль: он / она доминирует с точки зрения времени разговора и процесса. Эта модель организации в классе является наиболее часто используемой, несмотря на общее убеждение, что коммуникативный подход и обучение, ориентированное на учащихся, являются наилучшими способами создания благоприятной образовательной среды для обучения. Обычно это режим учитель класс: - в начале урока: учитель вводит новый контент и / или возвращается к тому, что уже сделано; - во время урока: учитель объясняет проблематичные концепции или разъясняет запрос или сложные моменты; - в конце урока: учитель суммирует новое содержание, изученное и / или дает обратную связь. Преподавательская организация класса имеет положительные аспекты: во-первых, все студенты получают ту же информацию, поскольку учитель одновременно обращается ко всему классу; кроме того, это позволяет учителю сэкономить много времени, так как обширное взаимодействие с учениками не требуется. Однако, с точки зрения учеников, такая организация не обеспечивает мотивационную среду обучения. Когда их просят принять участие, это достигается только ответом на вопросы, на которые учитель уже знает ответ. Студенты знают о правилах взаимодействия в классе, и во время школьного обучения они узнали, что на эти вопросы имеется почти один правильный ответ. Взаимодействие с преподавателем в классе было определено как «ритуал»: Вопросы повторяются, так же, как и ответы, но в результате ничего не происходит. Это должно показаться странным ритуалом для ученика, поскольку это мало похоже на то, как он использует свой собственный язык» [6]. Итак, модель взаимодействия: вопрос → ответ. Как правило, вопросы закрыты и не способствуют обсуждению. Студенты полностью пассивны и часто блокируются, когда отвечают, боясь совершить ошибку. В контексте, проанализированном в этом исследовании, это среда CLIL, ингибирование еще выше, поскольку ученики должны одновременно обрабатывать как содержание, так и ИЯ. Чтобы облегчить их участие и укрепить его в уроке, необходимо обеспечить взаимодействие между собой и с учителем. Это означает, что учитель должен планировать урок в по-разному, предоставляя больше места студентам, задавая вопросы, которые требуют от них развития их мышления и которые побуждают их увеличивать свой вклад, поскольку, чем больше студентов участвуют в содержании, тем больше они поймут и чем дольше они сохраняют свое понимание. Модель взаимодействия для взаимодействия: вопрос → ответ + вопрос → вопрос + вопрос → и т.д. Согласно Дегармо, хорошее

учение зависит именно от хорошего вопроса: Хорошо задать вопрос - хорошо учиться. В умелом использовании вопроса больше всего раскрывается изобразительное искусство учения; поскольку в нем есть руководство к ясным и ярким идеям, быстрое побуждение к воображению, стимул мысли, стимул к действию. Студенты хотят говорить, когда они чувствуют, что учитель внимателен и заинтересован в том, что они говорят. Следовательно, использование открытых вопросов способствует совместному обсуждению, разработке новых идей и общему стремлению к решению.

Фактически, CLIL облегчает движение к ученикам, которые примеряют на себя роль в отношениях типа взрослый-взрослый с учителем. Последний становится их профессиональным посредником. В некоторых школах, где был введен CLIL, можно заметить сдвиг в отношениях ученика и учителя. Учителя полагаются на такие методы, как лекция, и они не пытаются быть в тесной связи со своими учениками. «Если контекст CLIL остается классической средой взрослого ученика, в которой взрослый является тем, кто знает и лишь предоставляет все знания, в то время как учащиеся остаются в ролях пассивных получателей, тогда существуют различные переменные, которые могут нарушить климат обучения". Фактически, переход стиля к совместному опыту или к отношениям между взрослыми помогает справиться с определенными проблемами, которые могут появиться в классе CLIL. Ван Лиер установил рамки взаимодействия, которые я решила рассмотреть в своем исследовании. Он выделяет четыре основных типа взаимодействия в классе: а) учитель не имеет контроля над темой и деятельностью; б) учитель контролирует тему, но не деятельность; с) учитель контролирует тему и деятельность; d) учитель контролирует деятельность, но не тему; В дальнейшем развитии этой структуры Ван Лиер добавляет еще одно измерение, а именно функцию языка. Он выделяет три типа функций: а). идейный (рассказывать факты или опыт); б). межличностный (работает над взаимоотношениями людей); с). текстовые (сигнальные соединения и границы, уточнение, обобщение и пересмотр); Вышеупомянутые типы взаимодействия также можно наблюдать в классе CLIL. Тем не менее, здесь должен быть затронут один важный вопрос, который может оказать огромное влияние на взаимодействие в классе, а именно автономию учащегося. В автономном классе CLIL отправной точкой является не учебник, а ученик. Учитель CLIL признает, что каждый член класса имеет историю, интересы и эмоциональные, а также образовательные и коммуникативные потребности. Учитель также признает, что обучение – это не просто вопрос однонаправленной передачи знаний, навыков и опыта. Напротив, «это процесс, в котором все можно узнать с точки зрения того, что уже известно» [4]. Автономия учащегося вступает в игру, поскольку учащиеся начинают брать на себя ответственность за собственное обучение [4], и это то, что происходит в классе CLIL. Ученик CLIL становится ответственным за свое обучение, но в пределах, установленных тем, что он / она уже знает. Стоит напомнить, что автономный подход настаивает на том, что язык изучается частично «изнутри», поскольку учащиеся пытаются выразить свои собственные значения для своих собственных целей обучения. «В автономном подходе обучение закреплено в достижимой идентичности отдельного учащегося и интерактивных процессов, с помощью которых учащиеся совместно создают свое совместное пространство для обучения».

В образовательной инновации Content and Language Integrated Learning (CLIL) сочетается изучение предмета с изучением иностранного языка (FL). Ключевой характеристикой этого подхода является посредничество на иностранном языке (FL) как преподавания, так и обучения, то есть как учитель, так и учащиеся работают через не общий для них язык. На практике CLIL принципиально отличается от обучения в погружении в среду языка, при этом ни преподаватель, ни сообщество не поддерживают интеракции на родном языке. Иметь язык в качестве посредника, возможно, требует преподавания и обучения репертуарам за пределами общепринятых предположений преподавания первого языка (L1). Данный подход влияет на многие аспекты преподавания-обучения, такие как наличие ресурсов, соответствие установленным учебным репертуарам, роли участников, и отношения языка и содержания урока. Однако результаты исследований, отмеченные выше, указывают на то, что CLIL требует не только изменений в том, что делают в классе, но и кто делает: характер отношений между партнерами по обучению. Другие исследования CLIL показывают улучшение результатов обучения в CLIL по сравнению с обучением родному языку и в той же мере впечатляющим утверждением о том, что CLIL расширяет возможность участия в обучении, несмотря на более высокие требования к обучению через иностранный язык. Эти изменения выходят за рамки методологии, вступая скорее в сферы педагогики.

Теории обучения, основанные на разговорах, по существу касаются двух фундаментальных целей образования. Одна из целей заключается в том, чтобы дети получали существенные знания и навыки, чтобы стать частью демократического наукоемкого сообщества. Другая цель заключается в том, чтобы дети научились учиться, общаться и взаимодействовать в школе. Эти две цели образования связаны с

двумя различными учебными процессами. Во-первых, образование рассматривается как диалектический процесс, поскольку ученики входят в образовательные культурные органы знаний. Во-вторых, образование – это диалогический процесс, поскольку ученики «учатся видеть вещи как минимум с двух точек зрения одновременно» и признают свое право на мнение. Хотя взаимосвязь между этими двумя процессами выходит за рамки настоящего документа, стоит отметить, что участие в демократическом обществе, основанном на знаниях, невозможно без понимания основных научных концепций, и в равной степени трудно участвовать в дискуссиях, не признавая собственный голос. Объединяющей особенностью диалектического и диалогического подходов к образованию является первичность языка. Ни в одном из этих подходов язык не является простым каналом для обмена идеями. Язык является двунаправленным явлением, влияющим на контакт с более широким сообществом на социальном плане и предоставляющим материал для размышлений на психологическом плане [4].

Ясно, что некоторые из разговорных типов легче найти в голосе учителя, чем учеников, или наоборот, хотя тип разговоров не должен быть эксклюзивным для одного из партнеров. Учителям нужно моделировать критические и исследовательские разговоры, а также разговоры экспертов. Ученики нуждаются в возможности использовать язык по-разному для разных целей, особенно при работе через иностранный язык. Предоставление ученикам инструкций или задание вопросов учителям предлагает важные возможности для развития языка и участия. Кроме того, «распределение» типов разговоров в начале учебной программы не должно быть таким же, как в конце. В то время как небольшая экспертная беседа может быть использована при введении новой темы, к концу темы, надеюсь, значительная экспертная беседа была присвоена учениками. Точно так же разные предметы характеризуют использование языка по-разному. В то время как математика и прочие науки часто используют более специализированные, менее гибкие языки, другие экспертные сообщества также используют язык по-разному, независимо от того, надо ли изучать различия, идентифицировать сходства, спорить о толкованиях и делиться пониманием. Некоторым субъектам может потребоваться больше расхождений в мышлении (например, критический разговор) для поддержки решения проблем, другие субъекты могут поощрять более сходящееся мышление (например, поисковый разговор) в создании совместного произведения или искусства. Соответствие разговорного типа глубоко укоренено в контексте и цели деятельности и в этом смысле тесно связано с характером самого дисциплинарного субъекта. Целью этой модели является повышение осведомленности о различных вариантах разговорной речи для учебно-воспитательной деятельности для практикующих CLIL в классе, а также исследователей CLIL. Разговоры в классе также характеризуются уровнем образования участников. Возвращаясь к концептуализации сообщества ИЯ-опосредованного образования как перехода от «игры» к «изучению, социальные разговоры в играх и повседневной жизни готовят к более формальному обучению через английский язык, поскольку ученики продолжают путь обучения. Поскольку ученики набирают уверенность в английском языке, поскольку критические и исследовательские разговоры становятся частью их репертуара языка, они все чаще готовы решать задачи предметного и академического изучения. Социальный разговор не может быть основной целью продвинутого курса физики, однако способность общаться в академическом контексте, строить «мыслящие партнерские отношения» очень важна в современной физике. В этом смысле, в то время как акцент на социальных разговорах уменьшается, этот жанр как учебный ресурс остается значительным. Точно так же мета-разговор в классе в младшей школе может более уместно сосредоточиться на «основных правилах» для разговора, чем на стилистических соображениях научного дискурса; однако распознавание разговоров как инструмента может значительно помочь подробным исследованиям экспертной беседы. Экспертные беседы должны присутствовать в старших классах средней школы, однако исключение социальных, критических и исследовательских разговоров будет в ущерб всему сообществу преподавателей. Заметное изменение, возможно, желательно тогда, когда речь идет о разных типах разговоров на разных этапах образовательного процесса. Вместе с тем именно взаимная поддержка различных «языков образования» является главным ресурсом преподавания и обучения по образовательному пути.

Организационный разговор выражает ЧТО, КОГДА и КАК классной деятельности. Такой разговор обычно конкретный и сильно контекстуализированный, основанный на здесь и сейчас в классе. Организационные разговоры часто имеют формальный и повторяющийся характер, язык обучения: пожалуйста, сядьте, перейдите на страницу 63, обсудите следующие примеры и т. д. Этот разговор был описан как «регулирующий регистр» педагогического дискурса, важный не только в поддержании фокуса и темпа деятельности, но и в разработке других видов деятельности. Глубина может быть добавлена в организационную беседу, если учителя включают «почему» в классе, чтобы выполнять цели и задачи.

Ученики наиболее быстро социализируются в этот разговорный тип, когда они входят в формальное образование. С организационными разговорами, встроенными в контекст и культуру в классе, ученикам легче понять ИЯ, и поэтому организационная беседа дает хорошую отправную точку для ИЯ-опосредованной деятельности. Тем не менее, ученики, «впервые подвергшиеся воздействию целевого языка в высоко структурированном классе, не находят адекватной контекстной поддержки своих усилий по изучению языка» [4]. Хотя организационный разговор является положительной отправной точкой, он поддерживает только поверхностный уровень взаимодействия и часто является односторонним. Изучение языка требует более широких возможностей участия в использовании языка. Другие жанры разговора обогащают разнообразие и роли разговоров в контексте обучения и обучения, но организационные разговоры также могут развиваться с уровнем обучения учащихся в школах. Ученикам могут быть предоставлены возможности дать указания - как и в игре «Саймон говорит». Таким образом, организационные разговоры могут стать более чем учебным разговором, предлагая более широкие возможности для общения на основе разговоров.

Социальный разговор предназначен для «построения сообщества ... для общения студентов», открытие каналов для более конструктивного общения. Социальные разговоры – это безопасное, бесценное взаимодействие между сверстниками, учителями и учениками. С реляционной точки зрения этот разговор имеет жизненно важное значение в доступности, который он предлагает учащимся и преподавателям. Положительная социальная коммуникация готовит путь для более критических взаимодействий и снижает порог для совместной беседы. Социальные разговоры могут рассматривать раннее обучение, предварительные допущения, личные ассоциации, связанные с тематическим или пробным совместным взаимодействием. Для учащихся социальная беседа повышает осведомленность, создает пищу для размышлений и массив общих знаний. Кроме того, при изучении ИЯ возможность привыкнуть к ощущению иностранного языка как выражения самого себя является важным шагом в развитии языка. Для учителей социальные разговоры могут предоставить окно для понимания учеников. Как только отношения будут установлены, количество социальных разговоров может быть уменьшено, однако способность создавать мыслящие партнерские отношения посредством разговоров является жизненно важным навыком на протяжении всей образовательной карьеры и за ее пределами.

В то время как социальный разговор посвящен построению связей, поисковые беседы посвящены обучению, совместному пониманию и взаимопониманию. В исследовательских беседах ученики делают доступным для других членов группы личное понимание, и поскольку этот разговор выходит за рамки первоначальных предположений об изучении альтернативных концептуализаций, ученики имеют право передумать и позволить новым пониманиям расти. Исследовательские разговоры были описаны как нерешительные, несвязанные. Этот тип разговора выходит за рамки введения новых слов и понятий. Как отмечают Мортимер и Скотт когда ученики впервые встречаются с новым словом или понятием в научном классе, они могут быстро овладеть определением слова учителя, но это еще не конец учебного процесса, это только начало. Ученики становятся приверженцами мыслящего партнерства, порожденного поисковым разговором, поскольку учителя предоставляют инструменты, в том числе фразы, для поддержки взаимодействия. Что касается CLIL, то в исследовательских разговорах учащиеся участвуют со словами и фразами в ИЯ, и совместно создают свое понимание новых концепций. Поскольку исследовательский разговор преднамеренно поддерживается и основан на участии, разговор становится не только деятельностью и пространством для мышления, но и ресурсом для учащихся, с которым можно работать: «то, что было сказано», теперь является объективным продуктом, который может быть исследован далее говорящего и других». Точное использование языка может не присутствовать в первоначальном разговоре, но, основываясь на коллективных ресурсах группы и учителей, совместные усилия могут привести к более подходящим инстанциям понимания. Разговоры об исследованиях «не случаются» в классах, однако, даже в контексте РЯ. Рохас-Драммонд, Альбарран и Литтлтон, а также Пирс и Жиль сообщают о ценности поисковых бесед в своих исследованиях интервенционистов, но оба примера демонстрируют, как требуется время для создания классной культуры, в которой можно использовать разведывательную беседу для мозгового штурма. «Сбой» CLIL влияет на обычные занятия в классе, возможно, создает идеальную возможность для введения поискового разговора в качестве нового способа сотрудничества и использования языка между учащимися.

Критический разговор можно охарактеризовать как разговор о «деконструкции», разговор, основанный на вопросах «почему» и «каким образом». Этот разговорный тип относится к образованию на двух уровнях. На одном уровне критические разговоры касаются деконструкции мышления ученика и предварительного знания: что я знаю об этой теме? Почему я так вижу мир? Критические разговоры

могут быть смоделированы преподавателями, которые разделяют свой подход к теме, вопросы, которые у них есть, и как они формируют свои вопросы. Такое моделирование обеспечит богатый ресурс для начинающих учащихся с точки зрения, как основного, так и языкового обучения, особенно в контексте CLIL, поскольку обучение учеников осуществляется через ИЯ. Критический разговор жизненно важен, если обучение понимается как диалог. Вопросы создают пробелы, как между людьми, так и внутри людей. Это пространство позволяет принять слова другого и признает, что комментарий должен порождать вопрос или риск, выпавший из диалога. Если у учеников нет вопросов, чтобы спросить, это, предполагается, что для них «обучение» состоит в следовании инструкциям, а не растет в понимании. Критический разговор также предлагает более критическую позицию по отношению к обществу и меняет позицию ученика в отношении авторитета субъекта или установленных культурных знаний. Это не предполагает игнорирования культурных знаний, созданных экспертами в течение поколений, а скорее легитимизирует роль начинающих участников в демократическом обществе.

Экспертный разговор – это авторитетный разговор, формальный голос субъекта. Как отмечает Лемке, «у каждого специализированного вида человеческой деятельности, каждой предметной области и области есть свой особый язык». Этот разговор присутствует в классе как точный экземпляр экспертных знаний. Ученики обязаны изучать этот экспертный разговор, чтобы продемонстрировать обучение и (появление) субъекта сообщества. Возвращаясь к более раннему примеру восхода и захода солнца с научной точки зрения, это ложная концептуализация отношений Земли с солнцем. Это особенность изучения контента, присутствующего как в классах, поддерживаемых РЯ, так и в ИЯ, и все преподаватели-субъекты сталкиваются с проблемой просвещения учащихся на предметный язык. В исследованиях в классных комнатах ИЯ авторитетно представлены разговоры, в которых участвуют только узкие, сильно контекстуальные определения с небольшим количеством структурных вариантов, сильно ограниченной способностью ученика к соответствующему языку [8]. Для соответствующего экспертного обсуждения учащимся нужны возможности перехода от повседневных ассоциаций к «научной» истории с добавочными определениями и дипломированной помощью. В этом процессе важны разные типы разговоров. Значимость разговоров экспертов может варьироваться в зависимости от цели деятельности, но как учитель, так и учащиеся должны знать, что, хотя для обучения важны разные типы обсуждений, экспертная беседа является целью для предметного обучения. Экспертный разговор – это голос экспертного сообщества в классе, и часть образовательного процесса заключается в том, чтобы заниматься этим голосованием и устраивать этот голос. Размещение экспертных бесед в репертуаре разговорных типов для преподавания обучения, надеюсь, предотвращает эту форму разговоров либо из-за доминирующих разговоров в классе, либо из-за его отсутствия.

Мета-разговор – это умелое управление и осознание разговоров как инструмента, используемого целенаправленно. С одной стороны, мета-разговор регулирует деятельность в классе. Интервенционистские исследования над разведывательными беседами, например, [9] предлагают основополагающие правила для включения в классную культуру как эшафот для совместных действий на основе разговора. Мерсер и Литтлтон сообщают о нескольких примерах учителей, которые явно поощряют учеников использовать позитивный язык для изучения различных идей в группе, а также «мозговых штурмов» фразы с классом для обсуждения групп ресурсов, например «Что вы думаете?» и «Какие у вас идеи?» Данные Мерсера и Литтлтона также показывают, как эти фразы стали частью репертуара языка учеников, а также культурными и мыслящими репертуарами. Это, как представляется, также имеет место в одном случае, в котором ученик L2 трансформировался из того, что он, по видимому, неохотно относится к активному участнику. Благодаря признанным основным правилам, как разговоры должны использоваться в сообществе учащихся, он становится частью репертуара общего языка сообщества. Явное внимание к тому, как разговоры используются в качестве инструмента, помогает более эффективно использовать разговоры, повышая осведомленность учеников, понимание и чувствительность к разговорам.

Мета-разговор поддерживается использованием языковых кадров, учителей и текстов, явно моделирующих язык, и внимание обращается на используемый язык и почему. Сотрудничество через диалогическую деятельность может осветить лингвистическое создание предметного знания. Вместе учащиеся могут использовать совместные ресурсы для изучения новых понятий на соответствующем языке. Требования к языку и содержанию ИЯ-медиации CLIL могут объяснить, почему в классах CLIL выявлено большее диалогическое взаимодействие и почему ученики CLIL превзошли конкурентов, не являющихся членами CLIL.

Педагогический разговор выходит за рамки организационных разговоров в классе, хотя он, без сомнения, опирается на все вышеупомянутые типы разговоров. Тем не менее, в педагогических разговорах учителя, создаются мосты между повседневным пониманием и экспертной концептуализацией. В педагогических разговорах учителя «переводят» назад и вперед между повседневными выражениями знаний и экспертными формулировками. Динамика этого разговора очень важна, поскольку учителя выступают посредником между экспертным сообществом и сообществом классных комнат, снижая «порог входа» одного из них, повышая уровень компетентности другого. Педагогический разговор создает знания педагогического содержания учителей, опираясь на репертуар примеров выбора для привлечения учеников к предмету. Однако педагогические разговоры должны быть чувствительны к растущему пониманию учеников. Представленные здесь семь типов бесед нацелены на захват многоуровневого многоязычного контекста школьных учебных сред. Модель основана на широком взгляде на образование, признавая важность создания учебно-образовательной культуры в классе, а также посредничества в отношениях между учениками новичками и экспертными сообществами. На практике эти разные типы разговоров перекрываются, а не аккуратно вписываются в назначенные слоты в уроках. На уроке социальные разговоры могут трансформироваться в критические или разведывательные разговоры, фокус экспертной беседы может измениться на язык «обтекания» знаний, по сути, на разговоре, прежде чем вернуться к пониманию эксперта. Педагогические разговоры могут быть акцентированы исследовательскими взаимодействиями, поскольку учащиеся принимают участие в обсуждениях. В этих случаях именно учитель решает, что уместно и почему, но вместо случайного перехода от одной деятельности к другой модель надеется предоставить навигационный инструмент для «переговорного» класса. Затем рассматривается релевантность этой модели для FL-опосредованных контекстов наряду с введением ключевого понятия переходной динамики.

В дополнение к различным типам разговоров эта основанная на разговорах педагогическая модель основана на понятии «переходной динамики», особенно относящейся к медиации иностранного языка в CLIL. Переходная динамика представляет собой идею о том, что целью CLIL является увеличение количества иностранного языка в контексте преподавания и обучения, признавая, что переход в иностранный язык происходит с разной скоростью для разных типов разговоров. Предполагается, что переходные ставки внедряются в тип культурных знаний, созданных на языке, будь то более конкретная или абстрактная концептуализация. По мере развития двуязычной компетенции «учащиеся все чаще способны понимать, конденсировать и хранить информацию на более слабом языке». Мы надеемся, что это понятие окажется полезным для создания педагогического репертуара преподавателей, которые являются посредниками, работающими в сложных условиях. Переходная динамика в сочетании с разговорами типа преподавания-обучения открывает новую область для исследования в развитии CLIL и роли разговора в классе.

Представленные здесь семь типов бесед нацелены на захват многоуровневого многоязычного контекста школьных учебных сред. Различные типы разговоров должны создать пространство для диалектической и диалогической динамики образовательной деятельности, создавая пространство для «межличностных, коммуникативных и когнитивных, репрезентативных функций» языка. На практике эти разные типы разговоров будут перекрываться, а не аккуратно вписываться в назначенные слоты. Тем не менее, осознание этих разных типов разговоров создает возможность как для организации бесед в области образования, так и для поддержки двунаправленного характера языка в образовании как ресурса для широкого сообщества и для индивидуального мышления. Ограниченный репертуар учителей и учащихся, участвующих в CLIL, дает положительную возможность для внедрения новых подходов к совместному построению знаний в классах, дополняющих расширенное взаимодействие, уже идентифицированное в контекстах CLIL.

Список использованной литературы:

1. John-Steiner V. 1985. *The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism.* In J.V.Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives.* London: Cambridge University Press, 348–372.
2. Mercer N. 2000. *Words and minds: How we use language to think together.* London: Routledge.
- Mercer, N. Dawes L. Wegerif, R. and Sams, C. 2004. *Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science.* *British Educational Journal*, 30 (3), 359-377.

3. Moate J. 2010. *The integrated nature of CLIL: a sociocultural perspective*. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 38-45.
4. Pierce, K. and Gilles, C. 2008. *From exploratory talk to critical conversations*. In N. Mercer and S. Hodgkinson (eds.), *Exploring talk in schools*. London: Sage, 37–54.
5. Robinson, P. 2005. *Teaching key vocabulary in geography and science classrooms: an analysis of teachers' practice with particular reference to EAL pupils' learning*. *Language and Education*, 19 (5), 428–445.
6. Scott, P. 2008. *Talking a way to understanding in science classrooms*. In N. Mercer and S. Hodgkinson (eds.), *Exploring talk in schools*. London: Sage, 17–36
7. van Lier, L. 2000. *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*. In J. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
8. van Manen, M. 1991. *The Tact of Teaching*. Albany: State University of New York Press. Voloshinov, V. N. 1986. *Marxism and the Philosophy of Language*. Trans. Ladislav Matejka and I.R.Titunik. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
9. Vygotsky, L.S. 1970. *Thought and language*. Ed. and transl. by E. Hanfmann and G. Vakar. Cambridge, MA.: The M.I.T. Press paperback series.
10. Wegerif, R. 2005. *Towards a dialogic understanding of the relationship between CSCL and teaching thinking skills*. *Proceedings of the 2005 conference on Computer support for collaborative learning: learning 2005: the next 10 years! May 30 – June 04, 2005, Taipei, Taiwan*, 707–716

УДК 37.0(075)
МРНТИ 14. 35. 09

Каримова Б.С.¹, Жетпеисова Н.О.²

¹к.ф.н., асс.профессор, директор Республиканского научно-практического центра «Учебник» МОН РК,
karimovab72@mail.ru,
г. Астана, Казахстан

²к.п.н., асс.профессор, зав. лабораторией теории и содержания учебников РНПЦ «Учебник» МОН РК,
nur.oras@mail.ru,
г. Астана Казахстан

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА: АНАЛИЗ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация

В статье речь идет о фундаментальной и функциональной составляющих учебной литературы. Авторы провели анализ учебников обновленного содержания, используемых в учебном процессе школ. Цель анализа: активно и максимально развивать сильные стороны, свести к минимуму недостатки, снизить вариант неудач и использовать благоприятные возможности. Результаты анализа представляются вниманию авторов и составителей учебной литературы для совершенствования дальнейшей деятельности при конструировании учебников и учебно-методических комплексов.

Авторам и составителям учебной литературы даны рекомендации о введении в содержание методического аппарата учебников контекстно-ориентированных заданий. Контекстно-ориентированные задания способны мотивировать ученика на самостоятельный поиск недостающей для решения задачи информации, ее обобщение и анализ, что позволяет оценивать качество знаний учащихся.

Ключевые слова: фундаментализация образования, фундаментальные знания, функции учебника, обновленное содержание, уровневое обучение, контекстно-ориентированные задания.

Б.С. Кәрімова¹, Н.О.Жетпісова²

¹ф.ғ.к., асс.профессор, ҚР БҒМ «Оқулық» Республикалық ғылыми-практикалық орталығының директоры,
Астана қ., Қазақстан

²п.ғ.к., асс.профессор; ҚР БҒМ «Оқулық» Республикалық ғылыми-практикалық орталығының зертхана меңгерушісі, nur.oras@mail.ru
Астана қ., Қазақстан

МЕКТЕП ОҚУЛЫҒЫНЫҢ ІРГЕЛІ ЖӘНЕ ФУНКЦИЯЛЫҚ ҚҰРАМАЛАРЫ: ТАЛДАУ ЖӘНЕ ҰСЫНЫМДАР

Аңдатпа

Мақалада оқушыларға іргелі білім беру және оқулық функцияларының өзгерілу туралы баяндалған. Авторлар бүгінгі күнде мектепте қолданылтын мазмұны жаңартылған оқулықтарға талдау жасаған. Талдау мақсаты: мейлінше белсенді әрі күшті жақтарын дамыту, кемшіліктерді азайту, жеңілістің нұсқасын төмендету және қолайлы мүмкіндіктерді пайдалану. Талдау нәтижелері оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерін одан әрі жетілдіру жолындағы істерін атқару үшін үшін оқу әдебиетінің авторлары мен құрастырушылардың назарына ұсынылады.

Талдау нәтижелері бойынша оқулық авторларына және құрастырушыларға оқулықтың әдістемелік аппаратына мәнмәтінді-бағдарланған тапсырмалар енгізу бойынша ұсыныстар жасалды. Мәнмәтінді-бағдарланған тапсырмалар оқушыларды тапсырмалардың шешіміне қажет болатын жетіспеген ақпаратты өз еркімен іздеуге, жалпылауға және талдауға уәж дейді, бұл оқушылардың білім сапасын бағалауына жол ашады.

Түйін сөздер: білім беруді іргелендіру, іргелі білім, оқулық функциялары, жаңартылған білім мазмұны, деңгейлі оқыту, контекстке негізделген тапсырмалар.

B.S. Karimova¹, N.O. Zhetpeisova²

¹*Candidate of Philology, Ass.Professor, Director of the Republican Scientific and Practical Centre Uchebnik of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan*

²*Candidate of Pedagogics, Ass.Professor, Head of the Laboratory of the Theory and Content of Textbooks of the Republican Scientific and Practical Centre Uchebnik, nur.oras@mail.ru
Astana, Kazakhstan*

FUNDAMENTAL AND FUNCTIONAL COMPONENTS OF SCHOOL TEXTBOOK: ANALYSIS AND RECOMMENDATIONS

Abstract

It is in article about fundamental training of school students and change of functions of the textbook. Authors made the analysis of the textbooks of the updated contents used in educational process of schools. Purpose of analysis: actively and as much as possible to develop strengths, to minimize shortcomings, to lower option of failures and to seize the favorable chance. Results of the analysis are presented to attention of authors and originators of educational literature for improvement of further activity when designing textbooks and educational-methodically complexes.

By results of the analysis are made recommendations to authors about entering to the content of textbooks the context-based tasks. The context-based tasks are capable to motivate the pupil on independent search information tasks, its generalization and the analysis lacking for the decision that allows to estimate quality of knowledge of pupils.

Key words: fundamentalization of education, fundamental knowledge, functions of textbooks, the updated content of education, level training, context-based tasks.

Под фундаментальностью образования обычно понимают основательность, глубину и прочность знаний; усиленную взаимосвязь теоретической и практической подготовки обучающихся к активной жизнедеятельности. В это же понятие входят также направленность на универсальные знания, формирование общей культуры и развитие научного мышления.

В настоящее время в сфере образования активно обсуждается проблематика фундаментализации образования, которая предполагает *фундаментальную подготовку учащихся при одновременном сокращении объема учебных предметов и более тщательном отборе предметного содержания* [1].

Эта необходимость вызвана стремительным нарастанием объема информации в виде научных, технологических, технических, исторических, социологических и иных фактов. Без тщательного отбора существенных данных, выделения основного и второстепенного содержания невозможно говорить о сообщении обучающимся фундаментальных знаний в ограниченный учебными планами и программами образовательный процесс.

Образовательная система у нас остаётся унифицированной, лишена гибкости, оторвана от жизненных реалий, перегружена информацией, которая поглощает и без того ограниченный ресурс времени. И хотя система образования активно реформируется, обновлены стандарты, содержание образования, но учебные материалы (задания, упражнения, вопросы) в обновленных УМК представлены в преобладающем большинстве в соответствии с устаревшими стандартами.

Общеизвестно, что любой обучающийся не в состоянии запомнить всезначительные данные и факты. Но можно и нужно научить его работать с информацией: научить её поиску, систематизации, анализу.

Итак, важнейшей задачей педагогов на современном этапе является сообщение обучающемуся через учебники фундаментальных (прочных, глубоких) знаний при сокращающемся учебном времени.

Другим, не менее важным фактором является функциональная составляющая учебного издания. Современные теоретические подходы признают большую значимость функциональной стороны учебника по сравнению с содержательной.

Учебник, как главный источник информации, может выполнять все свои функции при определенных условиях, включая и факт учета возрастных особенностей. Чем более «академичен» учебник, чем меньше в нем различного рода указаний, рекомендаций, заданий, тем ниже его эффективность и функциональность.

Основная функция учебника – служить развернутой моделью процесса обучения, его обобщенным сценарием, что позволяет участникам успешно реализовать все элементы процесса обучения. В последние десятилетия происходит расширение и изменение традиционных функций учебника от источника информации к роли организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающегося. В этой связи необходимосовершенствование методического аппарата учебника, расширение деятельностного компонента содержания учебника для развития функциональной грамотности обучающихся и усиления мотивирующей функции учебника.

С целью выявления общей картины фундаментальности содержания учебников и их функциональности нами был сделан SWOT-анализ казахстанских школьных учебников обновленного содержания, которые используются в настоящее время в учебном процессе.

Данный SWOT – анализ позволил сформулировать основные характеристики действующих учебников и УМК:

Сильные стороны - Strengths

1. Интерактивный учебник с электронным приложением.
2. Наличие электронной версии учебника на общественном портале Республиканского научно-практического центра «Учебник» и сайте МОН РК.
3. Фокус на ценностях, развитии навыков исследования, умения выражать свое мнение.
4. Попытки приближения содержания заданий к естественным жизненным ситуациям.
5. Развитие 4 видов речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо.
6. Наличие заданий не только репродуктивного, но и продуктивного характера.
7. Построение учебника по модульному принципу.
8. Введение сюжета в учебник.
9. Привлекательный дизайн, разнообразие иллюстративного материала.
10. Структура учебников с учетом современной экранной культуры.
11. Внутрипредметная и межпредметная интеграция.
12. Реализация принципа возрастосообразности.
13. Использование в учебниках активных обучающихся методик (русский язык, география, химия, биология и др.).
14. Наличие глоссария; выделение определений, терминов и символов.

Слабые стороны - Weaknesses

1. Низкий уровень внутреннего контроля издательств.
2. Преобладание информативной функции учебника.
3. Большое количество ошибок (орфографических, фактологических, грамматических, стилистических и др.).
4. Наличие некорректных, непроверенных ссылок на Интернет-ресурсы.
5. Абсолютное большинство репродуктивных заданий, мало контекстно-ориентированных заданий, отражающих реальную жизненную ситуацию.
6. Содержание текстов и заданий не направлено на нахождение нестандартных, авангардных решений, развитие функциональной грамотности.
7. Акцент на освоение теоретических положений и грамматических правил.
8. Чрезмерно большой объем текстового учебного материала, информации энциклопедического характера (история, география, биология и др.).
9. Монологичность (слабый методический аппарат).
10. Слабая функция самостоятельной учебно-познавательной деятельности.
11. Недостаточность внутрипредметной и межпредметной интеграции.
12. Многие темы не вызывают у учащихся интереса и являются сложными (учебники по математике, химии, физике и др.).
13. Развитие умений и навыков только в простейших учебных ситуациях.

Возможности (благоприятные) - Opportunities

1. Внимание государства к изданию качественной школьной учебной литературы.
2. Рост общественного интереса к учебной литературе.
3. Возможности международного сотрудничества (обмен опытом).
4. Конструирование авторами линий учебников на основании разных психологических концепций учебной деятельности и разных дидактических теорий и технологий обучения (развивающее, проблемное, модульное, дифференцированное, проектные технологии, технологии работы с текстом и т.д.).
5. Совершенствование методических приемов и подходов к содержанию и структуре учебников.
6. Увеличение количества несплошных текстов и открытых заданий на примерах заданий PISA, TIMSS;
7. Увеличение количества контекстно-ориентированных заданий на основе реальных жизненных ситуаций;
8. Развитие через задания и упражнения функциональной грамотности, возможности критического мышления ребёнка:
 - уметь анализировать ситуацию, имеющуюся информацию, сопоставлять её с ранее известной, делать выводы, сравнивать, обобщать;
 - научить выделять источник информации в сложившейся ситуации;
 - дать представления о различных видах предлагаемой информации: недостоверной, неэтичной, непристойной, деструктивной;
 - научить выделять информационную угрозу, понимать возможность её негативного воздействия (вред жизни, здоровью, учёбе и др.);
 - научить способности принимать единственно правильные решения в зависимости от сложившейся ситуации (позвонить, посоветоваться с кем-либо и др.);
9. Совершенствование системы планирования и издания учебной литературы.
10. Установление мотивационных стимулов для авторов и рецензентов учебной литературы.
11. Обучение авторов и экспертов в контексте международных требований.
12. Подготовка магистров по специальности «Учебниковедение» на педагогических факультетах вузов.

Угрозы - Threats

1. Частые изменения в нормативной базе.
2. Отсутствие мотивирующей функции учебника, активное конкурентное влияние компьютера и Интернета.
3. Отсутствие или недостаток альтернативной учебной литературы.
4. Недостаточный уровень подготовки экспертов, авторов и составителей учебников.
5. Неудовлетворенность учителей, учащихся и родителей содержанием учебной литературы.

6. Низкая мотивация учеников к активной познавательной работе (тексты некоторых учебников непонятны и неинтересны как по содержанию, так и по стилю изложения).

7. Несоответствие заданий критериям международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS и др.)

Проведенный SWOT –анализ позволил выявить положительные тенденции и проблемы текущего состояния школьной учебной литературы. Цель анализа: активно и максимально развивать сильные стороны, свести к минимуму недостатки, снизить вариант неудач и использовать благоприятные возможности. Результаты анализа представляются вниманию авторов и составителей учебной литературы для совершенствования дальнейшей деятельности при конструировании учебников и УМК.

При помощи SWOT-анализа мы смогли охарактеризовать только общие параметры учебной литературы, дальнейшая наша цель состояла в выявлении фундаментальной и функциональной направленности содержания конкретных учебников, а именно методического аппарата: форма и содержание вопросов, заданий, упражнений.

Ниже нами выбраны несколько конкретных заданий и примеров из некоторых учебников. Данные задания являются типичными для всех учебников по указанному предмету.

Қазақ тілі, 6 сынып

Қазақ тіліндегі екпінге бағынбайтын қосымшаларды пайдаланып сөйлем құраңдар.

Мәтінді оқып, стилін анықтандар.

Мәтіннен салт етістіктерді тауып сабақты етістіктерге айналдырыңдар.

Сөзжұмбақты шешіндер; сөзге түсінік беріп, өз пікірлерінді жазыңдар.

Мәтінді түсініп оқып, негізгі ақпаратты анықтандар.

Үй жағдайында қолданылатын технология жетістіктері туралы ақпарат жазыңдар.

Из 6 заданий только 2 (подчеркнуты) представляют собой открытые задания, когда от ученика требуется создать свой продукт, остальные являются репродуктивными заданиями [2, с.146].

Математика, 6 класс

Вместо звездочки вставьте число.

Выполните действие.

Какова высота головного убора Золотого человека, если ... ?

Решив систему неравенств, вы узнаете годы жизни великих людей.

Найдите объем параллелепипеда.

Решив задачу, вы узнаете, на сколько миллиардов тенге было произведено продукции в стране.

Задания типа «Вычислите годы жизни великих казахских биев», «Определите высоту головного убора Золотого человека» и др. не несут никаких фундаментальных знаний, а могут служить дополнительными занимательными задачами на логику и сообразительность. Большинство задач носят репродуктивный характер, в условиях не затронуты окружающие школьника реальные ситуации из их повседневной жизни, т.е. нет контекстно-ориентированных заданий [3, с. 7, с. 68].

Русский язык, 6 класс. Учебник для классов с нерусским языком обучения

В данном учебнике в рубрике «Критическое мышление» предложены задания: «В спорах рождается истина», «За и против», «Включите воображение», «Лингвистическая разминка», «Допишите финал». Казалось бы, задания – конструктивные, интерактивные, заставляют ученика думать, рассуждать, но все эти рассуждения и выводы строятся на отрывке фантастической повести Кира Булычёва «Сто лет тому вперёд» и поставленном по мотивам этой повести старом советском фильме «Гостья из будущего». Интересны ли ученикам 6 класса тема и материал, и какие споры может рождать скудная информация, представленная в коротком отрывке? [4, сс.9, 11]

Другая рубрика из этого учебника «Интегративный подход» предлагает задания на основе отрывков из рассказов об Атлантиде. Задания типа «Понять и передать содержание мифа при помощи ключевых слов», «Написать объявление, рекламу», «Назовите ваши ассоциации при слове «Атлантида», «Оцените самый полный ответ» и т.д. предполагают межпредметную связь (в данном случае русский язык/история). По-видимому, авторы хотели, чтобы ученики освежили на уроке русского языка знания по истории древнего мира.

В обоих разделах темы отвлеченные – не затрагивают интересы учащихся, недостаточная информация не может стимулировать открытую дискуссию, рождать смелые высказывания и споры.

В учебнике мало заданий, касающихся реальных жизненных ситуаций из окружающей ученика действительности [4, сс. 21, 24].

Биология 7 класс

В учебнике к каждому разделу составлены задания в соответствии с таксономией Блума, на первый взгляд идеально продуманы задания не только на знание и применение, но ученики учатся и анализу, и синтезу, а также научатся оценивать какие-либо процессы или явления. Но при ближайшем рассмотрении выходит иная картина: задания не соответствуют учебным целям таксономии Б.Блума:

Знание и понимание (Дайте определение, назовите...)

Применение (Выстройте, охарактеризуйте, докажите)

Анализ (Проанализируйте и докажите, что органы объединяются в системы)

Синтез (Используя дополнительный материал, заполните таблицу.)

Оценка (опишите процесс развития организмов, начиная с одноклеточных).

Задания к анализу и синтезу являются элементарными вопросами к тексту, а в «Оценке» предложено описать процесс, подробно представленный в основном тексте раздела. [5, с. 51]

Как видим, задания в учебниках не предусматривают обязательное закрепление фундаментальных знаний и не направлены функционально. Изначально неправильно истолковывается понятие «научить самостоятельному поиску информации», многие понимают под этим представление ссылок на разные источники.

Под обучением самостоятельному поиску информации понимается конструирование таких заданий, которые направляют обучающегося на поиск правильного пути для его решения. В современной педагогике и методике обучения данные задания получили название контекстных или контекстно-ориентированных задач (англ. *context-based tasks*).

Содержание традиционных и контекстных заданий направлено на контроль усвоения одних и тех же элементов знаний. Однако контекстные задания способны мотивировать ученика на поиск ответа на поставленную задачу, вызывать интерес с практической точки зрения и создать условия для применения знаний в ситуациях, способных возникнуть в реальной жизни. Контекстные задания могут предполагать самостоятельный поиск недостающей для решения информации, ее обобщение и анализ это позволяет оценивать показатели сформированности качества знаний учащихся.

По мнению Ж.А. Караева акцент необходимо делать на уровне обучения, при котором важны три уровня учебной деятельности: репродуктивный, конструктивный и продуктивный (творческий). Последовательное выполнение каждым учеником заданий всех трех уровней является необходимым условием развивающего обучения.

В развивающих учебниках, по его мнению, тексты учебных задач должны носить контекстный характер и быть максимально приближены к явлениям практической жизни ученика [6].

Способности учащихся применять полученные знания и умения в разных контекстах повседневной реальной жизни рассматривается как основная цель обучения. Эта цель обучения нашла отражение в международном исследовании PISA, в котором проводится оценивание достижений учащихся по решению задач в контексте реальной жизни. Согласно требованиям PISA такие способности должны стать основной образовательной целью, так как сегодня и в будущем каждая страна нуждается в грамотных гражданах, которые должны решительно действовать в окружающем их, стремительно меняющемся мире и профессиональной среде. Ситуации из повседневной жизни могут применяться в качестве контекстно-ориентированных заданий при обучении математике, естественным и гуманитарным наукам. Ситуационные примеры из жизни учащихся являются существенной основой для усвоения предлагаемого содержания обучения. Но это не означает, что эти задания учащиеся могут легко решить, нужны усилия по применению полученных предметных знаний в реальных ситуациях повседневной жизни.

Важной характеристикой для контекстно-ориентированных задач является природа контекста. Контекст связан с системой внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, придает смысл и значение конкретной ситуации как целому явлению, так и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Через включение в учебный процесс контекстно-ориентированных задач реализуется контекстное обучение.

В PISA контекстные задачи определены как проблемы внутри ситуации из реальной жизни, и могут содержать личную, профессиональную, научную или публичную информацию. Контексты в коммуникации имеют следующие виды:

Физический – физические условия, в которых протекает коммуникация (пространство, время, место).

Психологический – субъектно-психологическое состояние и настроение партнеров, их личностный опыт, интересы, ценности и убеждения, характер относительно друг друга.

Социально-культурный – весь набор социально-культурных условий, т.е. правила и нормы поведения, социально-культурная характеристика участников (возраст, пол, этническая принадлежность, место проживания и связанные с ним традиции, образование, профессиональная деятельность и т.д.).

При решении контекстно-ориентированных задач у учащихся возникают трудности в понимании проблемы, в разграничении основной и неосновной информации, в процессе идентификации реальной ситуации с учебной темой.

Изучение данного вопроса выявило, что затруднения при решении такого рода задач стали причиной низких результатов наших обучающихся в международном исследовании PISA.

Фундаментализация образования в обновленном его содержании предполагает максимальное использование функций учебника, поэтому в содержании учебника обязательно наличие контекстно-ориентированных открытых вопросов и открытых заданий. Под открытыми вопросами и заданиями мы понимаем такие задачи, которые не имеют заранее известного однозначного, устоявшегося решения, ученик готовит и выдает свой продукт – аргументированный ответ. Открытые задания позволяют не просто изучать предложенный материал по учебнику, а конструировать собственное знание об объекте познания, развивать личностные качества [7. с.454].

В учебниках разных стран наряду с репродуктивными заданиями представлены контекстно-ориентированные задания на основе ситуаций из реальной жизни - задачи, решение которых предполагает наличие у обучающегося интегрированных знаний по нескольким предметам.

Предоставление большего или меньшего количества информации для решения контекстных задач нужно рассматривать как стимулирование учащегося для поиска нужного решения, а не просто умение выводить цифры из контекста и выстраивать их автоматически в математическое действие. Поэтому учащимся нужно предложить различные типы информации, например: соответствующие, недостаточные, излишние. Таким образом, они научатся отбирать нужную, игнорировать или, наоборот, дополнять информацию.

Темы контекстно-ориентированных заданий из германских учебников (Естествознание): Грипп, Парниковый эффект, Кариес, Телесная (физическая) активность, Энергия ветра, Защита от солнечных лучей, Катализатор (защита от выхлопных газов) и др.

Для составления контекстно-ориентированных вопросов и заданий необходимо выполнить ряд условий и рекомендаций:

- задания должны соотноситься с изучаемым учебным материалом, определенным программой, и быть связаны с глобальными проблемами;
- задания должны быть сформулированы в соответствии с возрастом учеников и быть посильными для них;
- задания не должны иметь однозначного решения или одного известного ответа;
- формулировка должна быть интересна, понятна для всех участников учебного процесса;
- лучшее открытое задание - подхода к решению которого не знает сам учитель;
- личное видение ответа на поставленный вопрос или задание учитель может сообщить только в том случае, когда все ученики выскажут свое мнение.

При конструировании учебной литературы авторам и разработчикам заданий необходимо соблюдать следующие уровни сложности:

- стандартные задания, содержащие обязательный для усвоения уровень материала, выполняются по алгоритму;
- нестандартные задания, которые можно преобразовать в стандартные;
- усложненные (уровневые) задания;
- сложные внепрограммные (творческие) задания, выполняемые комбинаторными действиями.

Чтобы учебник был фундаментальным и функциональным, в содержании его методического аппарата должны быть включены:

- аутентичные задания и тексты (вовлекают учеников в события в реальном мире, в классе и вне класса);
- контекстно-ориентированные задания (контексты - жизненные ситуации, например: здоровье, семья, окружающая среда, экология, учеба в школе, друзья и т.д.);
- продуктивные задания (в качестве ответа ученик выдает свой продукт).

Три аспекта являются ключевыми для развития навыков в решении контекстно-ориентированных заданий. Первый аспект: задания, связанные с реальными жизненными ситуациями. Второй аспект: учащимся предоставляется возможность работы с заданиями с недостаточной или излишней

информацией. Последний аспект: задания, которые требуют от учащихся высоких познавательных способностей.

Научиться действовать ученик может только в процессе самого действия и под руководством учителя, когда выполнение контекстно-ориентированных заданий формирует функциональную грамотность учащихся. Поэтому важнейшей задачей в профессиональном становлении современного учителя является проблема повышения его технологической компетентности, включающей в себя глубокую теоретическую подготовку и практический опыт продуктивного применения современных образовательных технологий, готовность к их адаптации и модификации с учётом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Список использованной литературы:

1. Супранюк С. «О фундаментализации образования» Электронный ресурс <http://mafo-iaeme.ru/index.php/ob-akademii/international-academy-of-main-education-iaeme>.
2. Ермекова Т.Н., Отарбекова Ж.К., Токтыбаева Г.Б. Қазақ тілі, 6 сынып, издательство Арман-ПВ. – Алматы, 2018.
3. Абылкасымова А.Е., Кучер Т.П., Жумагулова З.А. Математика, часть 2, 6 класс.– Алматы: «Мектеп», 2018.
4. Нуртазина Р., Сулейменова Э., Уразаева К. Русский язык, 6 класс. Учебник для классов с нерусским языком обучения. – Алматы: «Білім», 2018.
5. Соловьева А.Р., Ибраимова Б.Т., Алина Ж.А. Биология: учебник для 7 класса общеобразовательной школы. – Алматы: «Атамұра», 2017.
6. Кареев Ж.А., Кобдикова Ж.У. Научно-теоретические основы разработки развивающих учебников. – Алматы: «Арман ПВ», 2014. – 32 с.
7. Жетпеисова Н.О. Вопросы совершенствования методического аппарата учебника. Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Модернизация образовательных ресурсов: опыт и перспективы», 27-28 апреля 2018 г. – Астана. – 520 с.

**УДК 911(075.8)
МРНТИ 14. 25. 09**

А.А. Саипов¹

*¹д.п.н., профессор кафедры физической и экономической географии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева,
г. Астана, Казахстан*

СОВРЕМЕННЫЕ ФУНКЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ КУРСА «КРАЕВЕДЕНИЕ» ОБЩЕОРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация

В свете реализации государственных программ «Рухани жаңғыру», «Туған жер» назрела необходимость совершенствования в организациях образования содержательной и процессуальной основ учебно-воспитательной системы, ориентированных на повышение духовной культуры молодого поколения. Важным становится укрепление национального сознания и национального «Я» через усиление общественно-гуманитарного образования, которое основано на духовно-нравственном воспитании, через изучение отечественной культуры, истории, обычаев и традиций казахского народа и других национальностей.

Курс «Краеведение», как составная часть среднего общего образования, выполняет фундаментальную миссию, выражающуюся в воспитании общенационального патриотизма, через представление знаний о природе и экономике региона, изложение знаменательных исторических событий. Краеведение прививает школьникам чувства любви и гордости за свой край и за свою Родину в целом.

В статье на основе личного опыта автора по экспертизе учебных изданий по географии и краеведению, излагаются современные требования к разработке региональных учебников краеведения отражающий единый общереспубликанский контент. Раскрыты содержание современных функций учебника краеведения.

Ключевые слова: краеведение, учебник, функции учебников, миссия учебников, требования к учебникам, краеведческая работа, функциональная грамотность.

А.А. Саипов¹

*¹п.э.д., Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ,
физикалық және экономикалық география кафедрасының профессоры,
Астана қ., Қазақстан*

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕПТЕРІНДЕГІ «ӨЛКЕТАНУ» КУРСЫНЫҢ АЙМАҚТЫҚ ОҚУЛЫҚТАРЫНЫҢ ЗАМАНАУИ ФУНКЦИЯЛАРЫ

Аңдатпа

«Рухани жаңғыру», «Туған жер» мемлекеттік бағдарламаларын іске асыру барысында өскелең ұрпақтың рухани мәдениетін арттыруға бағытталған білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие жүйесінің мазмұндық және рәсімдік негіздерін жетілдіру қажеттілігі туындады. Отандық мәдениетті, тарихты, қазақ халқының және басқа халықтардың салт-дәстүрлерін зерттеу арқылы рухани-адамгершілік тәрбиеге негізделген қоғамдық-гуманитарлық білім беруді күшейту арқылы ұлттық сананы және ұлттық «Менің» нығайту маңызды болып табылады.

«Өлкетану» курсы жалпы орта білім берудің құрамдық бөлігі ретінде жалпыұлттық патриотизмді тәрбиелеуде, өңірдің табиғаты мен экономикасы туралы білімдерін таныстырумен, елеулі тарихи оқиғаларды баяндаумен іргелі міндетті атқарады. Өлкетану оқушыларға өзінің туған жері мен Отанына деген деген сүйіспеншілік пен мақтаныш сезімін тудырады.

Мақалада автордың география және өлкетану баспаларына жасаған сараптама тәжірибесі негізінде жалпы республикалық контент бойынша аймақтық өлкетану оқулықтарына қойылатын заманауи талаптар баяндалады. Сонымен қатар өлкетану оқулықтарының қазіргі заманғы функцияларының мазмұны ашылып көрсетіледі.

Түйін сөздер: өлкетану, оқулық, оқулық функциялары, оқулық миссиясы, оқулыққа қойылатын талаптар, өлкетану жұмысы, жергілікті тарих жұмысы, функционалдық сауаттылық.

Saipov A.A.¹

*¹d.p.s., professor of the Department of Physical and Economic Geography at L.N. Gumilev ENU,
Astana, Kazakhstan*

MODERN FUNCTIONS OF REGIONAL MANUALS OF THE COURSE «REGIONAL STUDIES» OF COMPREHENSIVE SCHOOLS

Abstract

In the light of the implementation of the state programs "Ruhani zhangyru", "Tugan zher", there is a need to improve the content and procedural foundations of the educational and upbringing system in education organizations with the aim of raising the spiritual culture of the younger generation. It is important to strengthen the national consciousness and the national "I" through strengthening the social and humanitarian education, which is based on spiritual and moral education, through the study of national culture, history, customs and traditions of the Kazakh people and other nationalities.

The course "Regional Studies", as a composite part of secondary general education, fulfills a fundamental mission, expressed in the education of national patriotism, through the presentation of knowledge about the nature and economy of the region, the presentation of significant historical events. Local studies instill in the students feelings of love and pride for their land and for their homeland as a whole.

In the given article on the basis of author's experience about expertise of educational publishing's about geography and regional studies, explicated modern demands to the development of regional studies which display single general republican content. Disclosed content of modern functions of the manuals about regional studies.

Key words: regional studies, manual, function of the manuals, mission of manuals, requirements for manuals, regional studies work, functional literacy.

В практике мирового учебного книгоиздания имеет место тенденция к увеличению доли учебной литературы, соединяющей в себе функции учебных изданий различных жанров: учебника, хрестоматии, рабочей тетради, справочного пособия. Учебники краеведения являются именно таковыми.

Курс «Краеведение», как составная часть среднего общего образования, выполняет фундаментальную миссию, выражающуюся в воспитании общенационального патриотизма, через представление знаний о природе и экономике региона, изложение знаменательных исторических событий. Краеведение прививает школьникам чувства любви и гордости за свой край и за свою Родину в целом.

Современный учебник курса обязательно должен отражать единый общереспубликанский контент, содержащий информацию о природном и культурном достоянии страны, поступательном социально-экономическом развитии современного Казахстана, роли и значении края для страны, о внешней и внутренней политике государства, направленной на сохранение мира, согласия и устойчивое развитие.

Учебник краеведения – это учебно-практическое издание, представляющее алгоритм учебной деятельности учащихся по изучению родного края, содержащее подобранные согласно базовой программы темы, комплекс сформулированных задач и заданий, на основе научных, литературно-художественных, географических, исторических, этнокультурных и иных источников, наглядно-иллюстративного материала, имеющих отношение к объекту изучения и раскрывающих общие и специфические особенности края (региона).

Данный учебник способствует активизации краеведческой работы учащимися в школе, являющейся составной частью образовательного процесса и проводящейся в органическом единстве с учебной и воспитательной работой в целях достижения *главной цели*: прочному усвоению и развитию знаний о своем родном крае, расширению кругозора учащихся, патриотическому воспитанию и достижению активной гражданской позиции подрастающего поколения [1].

Особое значение при разработке учебников краеведения имеет соблюдение научных географических подходов, прежде всего *территориальности и комплексности*, методологических принципов: системности, масштабности, детализации, точности и научной достоверности информации. Важно соблюдение хронологической поэтапности излагаемых событий, явлений, фактов. В основе краеведения лежат географические аспекты, не случайно краеведение иногда называют малой географией. По определению академика Л.С. Берга: краеведение – это малая география. А.С. Барков рассматривал краеведение как «малую географию», или, точнее, как «малое страноведение» [2]. Поэтому современный учебник краеведения должен начинаться с глав, в которых изучается территория, его географическое положение, величина, природные условия и ресурсы. Затем исследуются вопросы социально-экономического развития, раскрываются главные особенности исторического прошлого, изучаются народы проживающие на территории края и этнокультурное развитие. Тематическое краеведение (литературное, историческое, ботаническое, геологическое и др.) углубляет познания учащихся.

Современные функции учебника краеведения

Первая функция формирование культуры личности. Краеведение решает важнейшую задачу освоения и сохранения исторической памяти. Краеведческие знания непосредственно включаются в поток социокультурной трансляции, обеспечивающей передачу новым поколениям в крае накопленных богатств культуры.

Вторая функция – учебник краеведения, отражает всё созданное трудами предыдущих поколений в крае и формирует духовный кругозор обучающимся. Тем самым развивается глубокое понимание разнообразных человеческих связей людей, живущих в данной местности.

Третья функция – воспитательная. Она продолжает традицию уважительного отношения к своим предкам, к опыту предшествующих поколений, воспитывает современников на лучших примерах и образцах жизни своих земляков. Изучение краеведческого материала позволяет всесторонне узнавать свою так называемую «малую родину», выявлять ее связи с другими регионами страны, место в экономике страны и через личную сопричастность воспитывать в себе чувства гражданственности, патриотизма.

Четвертая функция – просветительская, образовательная. При изучении природы, ресурсов, экономики края, его исторического прошлого и настоящего, связывая науку, просвещение, образование и культуру, краеведение всегда органично включает в себя популяризаторскую деятельность в самых разных формах. Причем эта деятельность существует в краеведении наряду с научно-исследовательской и неотрывна от нее.

Выполняя просветительскую и образовательную функцию, учебник «Краеведение» является «функциональным гидом» по изучению родного края, побуждает обучающихся к творчеству,

самостоятельному поиску знаний, к самообразованию и тем самым способствует развитию функциональной грамотности.

В учебнике, в его методическом комплексе учитывается то, что результаты работы по краеведению активно достигаются во внеклассное и во внеурочное время. Учебная деятельность выходит из школьных кабинетов и продолжается в окрестностях, на берегах рек и озер, на предприятиях промышленного и сельскохозяйственного производства, в местах исторической славы, на территориях мемориалов и памятников, музеев и выставок, организациях местной исполнительной власти и так далее.

Пятая функция – нравственная, воспитание и развитие гражданских чувств. Когда человек изучает краеведение и лучше узнает свой край, он по-особому чувствует связь с жизнью родной земли, а значит и ответственность за сохранение, разумное использование и приумножение её богатств. Воспитывать у обучающихся экологическую культуру, навыки по охране окружающей среды, бережному отношению к природе, чувство ответственности за сохранение и передачу будущим поколениям того, что в своё время они сами получили – одна из основных задач краеведения [3].

Все названные функции краеведения выполняют важную роль при формировании мировоззрения учащегося, его духовно-нравственных качеств, помогают ему выбрать верный профессиональный путь после окончания школы. Учебник краеведения, уроки краеведения должны помочь ему в этом.

Учебник курса «Краеведение» способствует формированию функциональной грамотности и развитию следующих качеств личности школьника:

- патриотических, гражданских чувств, любви к родному краю, региону и Родине;
- общеучебных умений и навыков, способностей к самообразованию;
- аналитических и исследовательских качеств;
- любознательности, наблюдательности и внимания, пространственного восприятия и воображения;
- научного кругозора, эрудиции и культурного уровня;
- литературной и предметной речи, речевых навыков и полиязычия;
- навыков общения с представителями разных, профессий, этносов, возрастов и поколений;
- психологической подготовки к выбору профессии, к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Педагогические требования: особое внимание при конструировании учебного содержания обращается на системно-деятельностный подход, интегративный подход, личностно-ориентированный подход, интерактивный подход;

Дидактические требования:

- 1) соответствие основного учебного содержания, объема, уровня сложности информации требованиям базовой программы;
- 2) соответствие учебных материалов возрастным особенностям обучающихся;
- 3) изложение системы знаний и информации о родном крае по курсу;
- 4) наличие воспитательного и социализирующего потенциала на основе общечеловеческих и национально-культурных ценностей;
- 5) сбалансированность учебных материалов, отражающих локальные и региональные аспекты, представляющих сельский и городской образ жизни и виды деятельности;
- 6) анализ примеров разрешения различных проблем, связанных с повседневной жизнью людей, сохранением здоровья и охраной окружающей среды;
- 7) наличие различных вариантов организации учебно-познавательной, практической и проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках и вне уроков.

Дидактический аппарат учебника включает:

- 1) основное учебное содержание, с необходимым объемом учебного материала, разработанных в соответствии с принципами дидактики и типовой учебной программы;
- 2) материалы в хронологической поэтапности событий, явлений, фактов при разворачивании учебного содержания;
- 3) дополнительные, поясняющие, инструктирующие и ориентирующие материалы;
- 4) систему наглядно-иллюстративных материалов;
- 5) систему рекомендаций для обучающихся;
- 6) терминологический словарь;
- 7) приложения, аудио-видео материалы, электронные приложения, справочные материалы;
- 8) ссылки на источники информации и учебные ресурсы для обучаемых.

Важное значение имеет *методический аппарат современного учебника*, который должен доминировать в учебнике. По сути, он образует алгоритм учебной краеведческой деятельности. Методический аппарат на основе деятельностного подхода содержит:

- 1) навигатор темы: мотивационные установки;
- 2) комплекс различных вопросов и заданий для развития и актуализации знаний, умений и навыков;
- 3) комплекс различных заданий для поисково-исследовательской и экспедиционной деятельности;
- 4) комплекс продуманных вопросов и заданий к приложенным картам, схемам, фотографиям, рисункам, чертежам, графикам, диаграммам, таблицам и другим видам иллюстраций, с ссылками в тексте;
- 5) комплекс заданий и вопросов для работы в малых и больших группах;
- 6) комплекс заданий и вопросов, мотивирующих изучение родного края, региона и имеющих профориентационное направление;
- 7) четкое и однозначное определение терминов.

Все учебные материалы учебника конструируются с учетом:

- 1) иерархии целей обучения по таксономии Блума, в основе которой лежит последовательность и алгоритм усвоения учебного материала: «знание» → «понимание» → «применение» → «анализ» → «синтез» → «оценка»;
- 2) акцента на раскрытие внутреннего потенциала обучаемых и развитие личностных и социально-значимых навыков.

Учебник краеведения, его основные структурные компоненты, электронные приложения должны соответствовать психолого-педагогическим требованиям и требованиям, изложенным в методических рекомендациях по разработке базового учебника, разработанных в РНПЦ «Учебник» в 2018 году.

Являясь межпредметной учебной дисциплиной, краеведение в школах реализуется в следующих 4 формах деятельности. В учебнике отдельным блоком должны быть разъяснены методические особенности различных форм изучения краеведческих аспектов.

1. *Краеведение на уроках, классных часах, как их воспитательная задача (воспитание патриотических, гражданских чувств к отечеству).*

2. *Краеведение на уроках географии, биологии, истории, литературы и других предметов (дополнение учебными знаниями о своем крае).* Содержание тем уроков по предметам, проецируется на местные аспекты, с выделением и акцентированием внимания учащихся на местные компоненты. При изучении программного материала одновременно и попутно рассматриваются различные краеведческие аспекты и материалы.

3. *Краеведческие исследования отдельными поисковыми группами в классе и в школе, по темам экспедиционного поиска.*

4. *Краеведение изучается отдельно, по учебной программе курса «Краеведение».*

Этот вид деятельности отражается в учебниках краеведения, предлагается соответствующая тематика и даются рекомендации по работе над темами. Названия и содержание направлений краеведческой работы могут быть самым различными, но основную совокупность возможных тем, в учебнике можно объединить в группы по следующим направлениям:

1. «Никто не забыт, ничто не забыто» - работая по этому направлению, учащиеся знакомятся с боевыми, ратными подвигами своих земляков, а также отцов, дедов, своих предков. Они изучают неизвестные военные истории, осуществляют поиск документов, других свидетельств подвига и героизма своих земляков в различные исторические времена.

2. «Сохранение национальной идентичности» - по этому направлению учащиеся разрабатывают и изучают модели развития культуры своего края и страны, изучают национальные традиции, обычаи, обряды, язык, музыку и национальную литературу. Учащиеся изучают и анализируют своеобразие памятников культуры (архитектурные, литературно-фольклорные), собирают и систематизируют фольклорный и прикладной материал различных жанров, произведения музыкального, национально-прикладного искусства и ремесла народов проживавших и ныне проживающих на территории родного края.

3. «Страницы нашей летописи» – работая в этом направлении, учащиеся знакомятся с малоизвестными страницами трудовой истории края и отдельных личностей, биографией и заслугами тружеников промышленности, сельского хозяйства, науки, здравоохранения, культуры и народного образования.

4. «Немеркнущие звезды» - работая по этому направлению учащиеся изучают жизнь и творчество, заслуги и результаты деятельности выдающихся земляков.

5. «К тайнам природы» – работая в этом направлении, учащиеся изучают своеобразие и особенности природного комплекса родного края, природные объекты и явления, экологию её территории, природные ресурсы, в том числе рекреационные, их состояние.

6. «Туристические тропы» – по этому направлению учащиеся изучают основы туризма, виды туризма, совершают однодневные и многодневные экспедиционные походы по родному краю, проводят мероприятия способствующие распространению знаний, информации о красоте и уникальности природы своей «Малой» Родины.

7. «Будни индустриально-инновационной реформы» – работая в этом направлении, учащиеся разрабатывают модели развития своего края, страны, изучают реализацию индустриально-инновационной реформы в своем крае, они знакомятся с процессом современных научно-технических преобразований в экономике, новейшими производствами, техникой и технологиями в промышленности, сельском хозяйстве, транспорте, здравоохранении, образовании, сфере услуг. Проявляют способности к творческому применению в своём крае лучшего мирового опыта, предлагают соответствующие проекты [4].

Список использованной литературы:

1. «Краеведение»: учебная программа для 7 классов уровня основного среднего образования. Приказ МОН РК Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года №115. НАО им. И.Алтынсарина. – Астана, 2013.

2. Барков А.С.. О научном краеведении. - Вопросы методики и истории географии. (Избр.соч.). – М.:Издательство АПН РСФСР, 1961. – 308 с.

3. Болтушкин В.В.. Краеведение: Учебное пособие. – Уфа: Уфимская государственная академия экономики и сервиса, 2010. – 92 с. Рецензенты: Матвеева Л.Д., д-р ист. наук, профессор; Галин Р.А. ведущий научный сотрудник, профессор.

4. «Методические основы изучения курса «Краеведение» в средней школе», МОН РК, НАО им. И. Алтынсарина. – Астана, 2013.

УДК 372.891

МРНТИ 14. 25. 09

Н.Шакирова¹, Сарқытқан Қастер²

*¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Жаратылыстану-география Институты 1 курс докторанты
Алматы қ., Қазақстан*

²д.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, Жаратылыстану-география Институты доценті

ОҚУШЫЛАРДЫҢ КЛИМАТТЫҚ БІЛІМДЕР ЖҮЙЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ БАРЫСЫНДА ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ АРТТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Климат жайлы білімдер жүйесі – күнделікті өмірде жиі қолданысқа ие білімнің негізгі бірлігі және географиялық мәдениеттің маңызды бөлігі болып отыр. Әртүрлі деңгейдегі табиғат жүйелерін адамзат басқарып отырғандықтан, географиялық мәдениеттің қалыптастырылуы аса қажет. Мектеп географиясының басымдықтағы мақсаты – білім алушыларда географиялық құзыреттілікті қалыптастыру. Егер географиялық құзыреттілік дегеніміз – географиялық білім мен біліктілікті меңгеріп, объективті ой-пікір білдіріп, нақты шешім қабылдай алу болса, онда бұл тәсіл білім берудің жаңа парадигмасы болып табылады. Географиялық ойлауға үйрете алатын болсақ, табысқа жететінімізге күмәніміз жоқ. Ол өз кезегінде жүйелілікке, кешенділікке, белгілі бір аумаққа байлануға негізделген. Климаттық білімдер жүйесіне атмосфера, оның құрам бөліктері, ауа-райы және метеорологиялық элементтер, климат қалыптастырушы факторлар, ауа массаларының циркуляциясы, климаттық белдеулер, климаттың адам тіршілігі мен шаруашылығы және т.т.б. жайлы білім кіреді. Бұлардың кез келгенін зерттей отыра, олардың кеңістіктік сипат алатынын және білім алушыларға оқытқанда кешенді түрде, бір жүйенің құрам-бөліктері екенін терең түсіну қажет.

Түйін сөздер: географиялық ойлау, географиялық мәдениет, климаттық білім мен біліктілік, оларды оқыту әдістері, құзыреттілік тәсілі.

Шакирова Н.², Саркытқан Кастер¹

¹к.ғ.н., доцент Института Естествознания и географии при КазНПУ имени Абая,

²докторант I курса Института Естествознания и географии при КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ КЛИМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Аннотация

Система знаний о климате является одной из основных единиц знаний, часто применяемых в повседневной жизни и значимая составляющая географической культуры человека. Формирование географической культуры немаловажно в нашем мире, где управление человеком разного рода природных систем нуждается в гуманном подходе. Приоритетная цель школьного географического образования является формирование у учащихся непосредственно географической компетентности. Если географическая компетентность это – обладание географическими знаниями и опытом, позволяющим выносить объективные суждения и принимать точные решения, то этот подход является новой парадигмой образования. Мы уверены, что успеха можно достичь если научить умению географически мыслить. Оно основывается на системности, комплексности и привязанности к территории. Система климатических знаний, включает атмосферу, ее состав и строение, погоду и метеорологические элементы, климатообразующие факторы, циркуляции, климатические пояса, влияние климата на жизнь и хозяйство и т.д. Исследуя любой из этих элементов, мы понимаем, что они имеют пространственный характер и рассматривать их нужно комплексно, глубоко понимая что они являются звеньями системы.

Ключевые слова: Географическое мышление, географическая культура, климатические знания и навыки, методы их обучения, компетентностный подход.

Shakirova N.², Sarkytkan Kaster¹

¹*c.g.s., docent of the Institute of Natural Science and Geography at Abai KazNPU*

²*doctoral student of the Institute of Natural Science and Geography at Abai KazNPU*
Almaty, Kazakhstan

THE PEDAGOGICAL BASES OF INCREASE OF COMPETENCE AT THE STUDENT IN THE PROCESS OF FORMING OF THE SYSTEMS OF CLIMATIC KNOWLEDGE

Abstract

The system of knowledge about a climate is one of basic units of the knowledge often applied in everyday life and meaningful constituent of geographical culture. Forming of geographical culture is important in our world, because a man manages all natural resources. A priority aim of school geography is forming as students to the geographical competence. A geographical competence is having geographical knowledge and skills, allowing making decision. Evaluation of geographic competence is new paradigm of education. We repose in that success can be attained if to teach students to geographical thinking. It is based on system complexity and territorial attachment. The system of climatic knowledge includes an atmosphere, its structure, weather and meteorological elements, circulation of the air, climatic belts, and influence of climate on an economy. Investigating these elements is needed complex, system, territorial study.

Key words: Geographical thinking, geographical culture, climate knowledge, evaluation of geographic competence, teaching methods.

Қазіргі өте жылдам ақпарат алмасу жағдайында кез келген жүйені (табиғи, қағамдық) басқару үшін ең алдымен адамдардың тіршілігі мен шаруашылық әрекетінің табиғи негізі қарастырылады. Климат табиғи жағдайларды сипаттайтын маңызды құрамбөлікке және адамдардың тіршілік әрекетіне ықпал ететін табиғи факторлар қатарына жатады. Табиғи-климаттық жағдайлардың ықпалы тұрғын халықтың

денсаулығы мен өмір салтына, отын, киім-кешек пен тамақтану және бейімделу мүмкіндіктеріне әсер етуі тұрғысында көрініс табады. Табиғат жағдайларына баға беріледі. Оны анықтау үшін жалпы саны 30-ға жуық көрсеткіштер пайдаланылады: климаттық кезеңдердің (жыл мезгілдері) ұзақтығы, температуралардың контрастылығы, ылғалдылық, жел режимі және т.б. Табиғат жағдайларын сипаттағанда жергілікті табиғат феномендері ретінде жағымсыз және қауіпті табиғи жағдайлары ескеріледі. Қазіргі дамыған қоғамның талабы сол – әр азамат жоғарыда келтірілген көрсеткіштерді талдап, болжап, бағалау арқылы өзінің өмір сүруіне қауіпсіз жағдай жасау үшін шешім қабылдай алуы керек. Бұған географиялық білім ғана жеткіліксіз, ол үшін күнделікті өмірмен тығыз байланысты географиялық мәдениет қалыптастыру қажет. Оның белгісі ретінде оның Жер шары, өз елі, өзі өмір сүретін аумақ туралы ғылымға негізделген тұрақты қалыптасқан білімінің болуын, бұл білімнің ойша елестетуге болатын карта түріндегі жинақталған бейнесінің қалыптасуын атауға болады. Мектеп географиясына осы біліктіліктерді үйретіп шығу зор талабы қойылған.

Мектеп географиясының басымдылық мақсаты – білім алушылардың географиялық құзыреттілігін қалыптастыру, оның ішіне әрине климаттық білім мен дағдылар бойынша құзыреттілік те кіреді. Яғни географияның кез келген саласы бойынша құзыреттілік географиялық ойлау арқылы, «география тілін» меңгере отырып, бүкіл әлемнің географиялық бейнесін түсінуді талап етеді. Құзыреттілік дегеніміз – белгілі бір сала бойынша білімдерге ие бола тұра, қойылған міндеттерді шешу мүмкіндігіне ие болу. Ол ұғымның ішіне мазмұндық (білім) және іс жүргізу (біліктілік) компоненттері кіреді, сонымен қатар туындаған мәселенің түп-төркінін түсініп, шеше алу қабілеті қарастырылады. Құзыреттілік білімнің үнемі жаңарып отыруын, қолжетімді ең соңғы ақпараттарды нақты жағдайда ұтымды қолдана алуды талап етеді, яғни оперативтік және мобильді білімге ие болу. Құзыреттілік жоғарыда айтылған талаптардан басқа жеке тұлғаның іс-әрекетке қосылу моментіндегі біліктілігінің сипаттамасы, өйткені кез келген әрекеттің 2 аспектісі болады: бірі – ресурстық болса, екіншісі – өнімді, яғни құзыреттіліктің дамуы ресурстың өнімге айналуымен анықталады.

Сапалы білім берудің түп-төркінінде білім алушылардың жетістіктеріне негізделген, тұлғаның және қоғамның қажеттіліктерін өтей алу мүмкіндігіне ие, қазіргі білім берудің тұтас сипаттамалары жатыр. Бұл жердегі басымдықтарға дайын білімді жеткізу ғана емес, білімалушыларда жан-жақты оқыту әрекеттерін, яғни құзыреттілік қалыптастыру жатады. Жаңартылған білім мазмұнындағы үлгілердегі маңызды компонент – практикалық біліктіліктерге бағдарлану, білімді қолдана алу, жеке жобаларды іске асыру. Білім беру мекемелері практикасында, қазіргі педагогика ғылымында бұл әдісті құзыреттілікке бағытталған деп атау белгіленген. Оған Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыз №1080 қаулысында бекітілген Орта білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көрініс тапқан, құзыреттілікке бағдарланған білім беру тәжірибесінің белсенді түрде енгізілгендігі дәлел бола алады [1].

Жалпы мектептегі географиялық білім берудегі құзыреттіліктің ерекшеліктері мен негіздері ресейлік ғалымдар И.И. Барина, Н.О. Верещагина, В.Г. Сулов еңбектерінде тереңдетіліп ашылады. Біздің елімізде бұл тақырып жаңа мазмұндағы оқулықтар авторлары К.Д. Каймулдинова, С.Әбілмәжінова, Б.Абдиманапов, Ш.Карбаева сынды әдіскерлер зерттеулерінде көрініс табады. Бұл ғалымдардың айтуынша, географиялық құзыреттілік білім, білік, тұлғаның жеке қасиеттері кешенінің күрделі түзілімі. Ол оқу-тәрбие үрдісін қалыптастырудың вариативтілігін, оптималдылығын және тиімділігін қамтамасыз етеді – дегенге саяды [2].

Сонымен, білім алушылардың географиялық құзыреттілігі жиынтық сипаттама. Оған географиялық ойлау арқылы әлем географиялық бейнесін түсінуге негізделген *географиялық білім, білік, іс-тәжірибе және білім алушының тұлғалық қасиеттері* жатады. В.Д. Сухоруков атап өткендей білім алушы **климаттық білім** бойынша құзыреттілігінің негізінде климат жайлы түбегейлі білім жатыр және олар теориялық, эмпирикалық болып бөлінеді [3]. Теориялық білімдер климаттық объектілер мен құбылыстар, оларды зерттеу әдістемесі мен әдіснамасын ашып зерттейді және теория, тұжырым, гипотеза, ілім түрінде беріледі. Эмпирикалық білім мектеп географиясында көмекші құралдар, фактілер, климатограммалар, номенклатуралық тізімнен тұрып, зерттеу объектілерін тереңдей түсінуге мүмкіндік жасап, танымдық біліктіліктерді дамытады. (Кесте 1)

Кесте 1: Білім алушылардың климаттық құзыреттілігінің сипаттамасы

| Білім | Дағды |
|---|---|
| Қазіргі климат жайлы түсінікке ие болу, оның жалпы маңызды мәселелерді шешудегі орны | Жеке климаттық объектілер, үрдістер мен құбылыстар, олардың табиғи және антропогендік ықпалдар нәтижесіндегі өзгерістеріне бақылау жүргізу дағдысын меңгеру |
| Климат пен табиғат өзге компоненттері және климат пен қоғам өзара әрекеттестігі негізгі проблемалары жайлы білім мен түсініктердің қалыптасуы | Өртүрлі деңгейдегі өртүрлі мазмұндағы климаттық карталар бойынша заңдылықтар мен тенденцияларды айқындау үшін қолдану дағдысын меңгеру |
| Географиялық кеңістікте орын алып жатқан климаттық үрдістердің аумақтық ерекшеліктері мен динамикасы жайлы жалпы кешенді климаттық білімдер жүйесін қалыптастыру | Өртүрлі климаттық құбылыстар мен үрдістерді түсіндіру, қоршаған орта климатының қауіпсіздік дәрежесін өз бетінше бағалау және оның өзгерістеріне адаптация үшін климаттық білімдерді қолдану дағдысын меңгеру |
| | Өртүрлі климаттық ақпараттарды интерпретациялау және мәліметтерді анализдеу біліктілігін меңгеру |
| Климаттық үрдістердегі географиялық аспектілерді анықтау үшін <i>географиялық ойлауды</i> меңгеру, яғни географиялық нысандар, үдерістер мен құбылыстарды, олардың арасындағы байланыстарды тану және олардың маңызды қасиеттерін бейнелеу. | |

Біліктілік – субъектінің өзгермелі білім ортасы жағдайында қойылған міндеттерді тиімді шешуге (жүре пайда болған) дайындығы. Белгілі бір климаттық біліктіліктер қатарының қалыптасуы білім алушының құзыреттілігі дамуының деңгейін көрсетеді. Дағдылар географиялық ойлаудың имманенттік үрдістеріне негізделі отырып, оқуда айқын көрініс табады.

Тәжірибе ұғымына жалпы дидактикалық дағдылар енеді. Өз кезегінде олар оқу міндеттерін шешу үшін ақпаратты өңдеу және қолдану, географиялық карталар, әдебиеттер, статистикалық мәліметтермен жұмысты қамтамасыз ететін *оқу-ақпараттық дағдылар* және климатқа байланысты мәселелердің құрылымын айқындауға негізделген, объектілердің, ұғымдардың, климаттық ақпараттардың анализі, синтезі, ақпараттарды жинақтау және салыстыру міндеттерін орындайтын *логикалық дағдылар* деп бөлінеді.

Тұлға сипаттамасында келесіндей құрылымдар қарастырылады: биологиялық (темперамент – күш, жылдамдық, салмақтылық, патологиялық өзгерістер); жеке тұлғалық ерекшеліктер (эмоциялық – тұрақтылық, ашушаңдық, зейін, сыни ойлау, ұқыптылық, ерік, шешім қабылдау, тәртіп); бағдарлық, тәжірибе, мінез (шыншылдық, принциптілік, инициативтік, оптимистік, ұжымға ену)

Географиялық білім беру жүйесіндегі құзыреттілікке негізделген өзгерістер барлық аспектілерді қамту керек. Көкейтесті мәселе – ұғым мазмұнын жетілдіру, құзыреттілік компоненттерін бағалау әдістерін құрау және жетілдіру болып табылады. Қысқаша айтқанда, климат бойынша білімдер жүйесін қалыптастырып, кемеліне жеткенше меңгеріп, оны саралап, жүйелеп, керек кезде өмірінде пайдаланып, туындаған мәселе бойынша шешім шығара алса, осы сала бойынша құзыреттілікке ие болды деп айта аламыз. Біз осы мақсатқа жетуді көздеуіміз керек. Және оның бірден бір шешімі – білім алушыда географиялық ойлауды қалыптастыру. Географ мамандардың ғылыми танымның әдістері мен тәсілдерін меңгеріп, ұдайы жетілдіріп отыруы географиялық ойлаудың болмысын анықтайды [4]. Ол 3 компонентке негізделеді:

- 1) кеңістіктік, аумақтық;
- 2) зерттелуші объектінің географиялығы; яғни олардың дамуы мен қызмет етуі кеңістіктегі орны мен орналасқан аумағының қасиеттерімен анықталуы.
- 3) кешенділігі, жүйелілігі.

Аталған компоненттерді климат тақырыбына қолданатын болсақ, қойылған мақсаттарға оңай жетіп, жақсы нәтижелер көрсетуге болады. Әрқайсысын жекелей қарастырып көретін болсақ: Географиялық ойлау – барлық объектілерді байланыс негізінде, соның ішінде себеп-салдарлы байланысты көру дарыны. Шындығында географ ақпаратты құр қабылдай алмайды, ол бірден неліктен бұлай болғанын, тағы не нәрсеге әсер ете алады және ары қарай не болатынын бірден саралап, сараптап тұрады. Және басқа мамандармен салыстырғанда, жоқ дегенде ғаламшарымыздың қай нүктесінде орналасқанын білсе, өте көп нәрсені түсіндіре алады. Климаттық картаға ойша орналастырып, алдымен қай климаттық белдеуде,

қай климаттық облыста орналасқандығын, климаты қандай сипатқа ие екенін бағамдап, мөлшермен ауа температурасы, жылдық жауын-шашыны, әсер ететін қысым орталықтары, басым желдер бағытын айта алады. Ары қарай салдар бойынша осындай климатта қандай өсімдіктер жамылғысы өсіп, қандай шаруашылық түрімен айналысатынын кешенді түрде ойлау арқылы іске асырады.

Географиялық ойлауға үйрету – бұл басқалар кітап оқығандай қылып карта оқи алуға үйрету. Бұл қоршаған ортаны бір уақытта бірнеше «картографиялық» масштабта және «тақырыптық қабаттарда» көре алу біліктілігі. Суретші күн батып бара жатқанда болашақ туындысының бейнесін ойластырып жататын болса, географ климат объектілерінің сипатына қарай ертеңгі күннің ауа-райын болжап тұрады. Жауын жауатын болса, картаны көзіне елестетіп, ауа массаларының қай аймақта қалыптасқанын, қандай трансформацияға ұшырап келгенін және қаншалықты ұзаққа созылатынын ойлап тұрады. Немесе жауын-шашын мөлшері мол аумақтағы қаланың су басып қалмау себебін іздеп, ағын су құбырлар желісінің қалай құрылғандығына баға беріп тұрады.

Географиялық ойлаудың бұл сипаттары мектепте қалыптастырылуы қажеттілігі, оны қолдану үшін географ болу міндетті емес екендігіне баса назар аударғымыз келеді. Ол білім күнделікті өмірде пайдалану үшін аса қажет. Мысалы, қаңтар айында Алматы қаласында қатты аяздар орнап, температура қатты төмендеп, ерекше қолайсыз ауа-райы орнады. Географиялық ойлау қалыптастырылмаған жағдайда, адам үрейленіп, суық күндердің қашан аяқталатынын білмей, бастарына түскен қолайсыз қыс деп түсінбей ренжиді. Ал географиялық ойлаумен жүретін болса, кешенді түрде әлемнің географиялық бейнесін қарастыру арқылы, Азияда қыс айларында күшті Моңғол максимумы қалыптасып, Воейков білігі тармағы арқылы территорияға жоғары қысым орнатқанын, және ол ұзақ уақыттық емес, қыс уақытына тән заңды құбылыс екенін саралап, түсініп, біледі, яғни үрейленбейді.

Географиялық ойлауы қалыптасып, жоғарыда берілген ұсыныстарды іске асырған жағдайда, білім алушы климаттық білім мен дағдылары бойынша құзыреттілігі мына мәселелерді қамтуға жетеді [5]:

Мағыналық-құндылық жағынан алғанда: өзі өмір сүріп жатқан орта климатын түсініп, оның дүние жүзі климат жүйеленуіндегі орнында бағдарлана алуы; климатқа қатысты алған білімдерін өзінің іс-әрекеттері мен шешім қабылдауында еркін пайдалана алуы; әлемдік деңгейде қоршаған орта климатында болып жатқан құбылыстарды анықтап, түсіне алуы; оған адамзат іс-әрекетінің ықпалы мен зерттеулерін сараптап, болжай алуы; күнделікті ауа-райының өзі тұтас географиялық кешеннің құрам бөлігі екенін түсіну, яғни тұтастылыққа бағдарланған құндылықтарға ие болуы.

Білімділік: климатқа қатысты мәселені әр түрлі жағынан қарастырады; өзінің көзқарасын дәйектермен дәлелдеп, дұрыс шешім қабылдай алады; кез келген климаттық үрдіске диагностика жүргізіп, сараптаудан өткізе алады; ғылыми жобаларды дайындауға қатысады, өздігінше зерттеу мақсаттарын қойып, міндеттерін анықтап, этап бойынша нақты міндеттерден нәтижеге қарай жүре алады.

Оқу-танымдық: өз бетінше логикалық, әдістемелік элементтері бар танымдық әрекеттерге мүмкіндігі, дәйек пен жорамалды ажырата біледі, өлшеу-пішу біліктілігі бар және ықтималдылық, статистикалық әдістерді танымдық әрекеті үшін пайдалана алады; аймақтың климаттық факторлары ерекшеліктері бойынша оқу-зерттеу жұмыстарын жүргізіп, тәжірибе зерттеулері нәтижелерін түсіндіріп, теорияны дәлелдей алады.

Ақпараттық-коммуникативтік: жаңа ғылыми ақпаратты қарастырғанда шығармашылық танытады, мәліметтерді бағалап, сараптап, қажет ақпаратты таңдап алады, климат тақырыптары бойынша әртүрлі масштабтағы карталарды қолдана алады және оқи алған мәліметтерін сараптайды; климаттық құбылыстар мен үрдістер үлгісін жасай алады, климаттық құбылыстарға, өзгерістерге өзінің ой-пікірін логикалық, негізделген түрде білдіре алады.

Жалпы мәдени: күнделікті өмірінде туындаған мәселелерде алған білімдерін креативті түрде қолдана алады.

Жеке: үнемі өзгеріп отыратын ақпараттық ағындармен жұмыс істей алады және оларды интеграциялаудың түрлі тәсілдерін қолданады; климат құрамбөліктері арасындағы себеп-салдарлы байланыстарды анықтай алады. Жеке тұлға құзыреттіліктің белгілі бір деңгейіне жеткен кезде мынадай біліктіліктерге ие болуы керек – өз бетімен білім алу, сыни ойлау, өз бетінше жұмыс, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі бақылау, топта жұмыс істей алу, нәтижелерді және әртүрлі шешім варианттары салдарларын болжай алу, себеп-салдарлы байланыстарды орнату, мәселелерді тауып, қалыптастырып, шешу.

Қорытындылай келе, география бұрынғыдай не? қайда? деген сұрақтармен ғана шектелмейді, яғни сипаттық және анықтамалық-энциклопедиялықтан конструктивті сипатқа ауысып кеткен. Ол кеңістіктік процестердің барлығын зерттеп динамикасын бағдарлап, болашақ дамуын да анықтап бере алады. Табиғи негізіміз қоршаған орта климаты жағдайын жетік меңгеруге тиімді түрде үйрету біздің қолымызда. Географиялық ойлауы қалыптасқан географиялық мәдениетті тұлға жарқын болашақ кепілі. Мақсат анық, бағдар бар, тек алға!!!

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Негізгі орта білім беру деңгейінің 7-9-сыныптарына арналған «География» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы.
2. Абилмажинова С., Джангельдина Д., География. Дүниежүзіне жалтыюлу. ТМД елдері. Әдістемелік нұсқау. Жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану-математикалық бағытындағы 10-сынып мұғалімдеріне арналған құрал. Үйінші басылым. – Алматы: «Мектеп», 2014. – 136 б.
3. Верецагина Н.О. Компетентностный подход как основа совершенствования системы методической подготовки бакалавра и магистра в области естественнонаучного образования // Вестник Герценовского университета, 2011. №8. – С. 50-59.
4. Уколова Е.В., Гененко И.А. Формирование географического мышления при культурологическом подходе // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 7. – С. 31-32;
5. Бакир М. Оценка географических знаний как компонента географической компетентности учащихся // Известия Российского гос.пед. университета им. А.И. Герцена. – 2013;

УДК 371.14
МРНТИ 14.31.07

G.S. Saudabayeva¹, M.A. Aitbayeva²

*¹doctor of pedagogical sciences, associate professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty city, Republic of Kazakhstan*

*²candidate of pedagogical sciences, Kyzylorda State University named after Korkyt Ata
Kyzylorda city, Republic of Kazakhstan*

TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF MASTERS INDUSTRIAL TRAINING

Abstract

The article raises the problem of training new highly qualified specialists of the middle level in the modern conditions of the forced industrial and innovative development of the Republic of Kazakhstan. The presentation of increased requirements for the training of skilled workers means that there are equally high requirements for the level of qualification of pedagogical workers who educate future workers, that is, masters of industrial training. It is noted that many masters of industrial training have experience working in enterprises, but do not have a pedagogical education. The peculiarities of the activity of industrial training master, which manifest themselves in the double subject of work are revealed: he acts as a master teacher and simultaneously as a professional master in the direction of the main specialty. In addition, the master acts as well as the manager, the organizer of the educational and production activities of his students.

Keywords: instructors of industrial education, professional pedagogical competence, pedagogical preparation.

Саудабаева Г.С.¹, Айтбаева М.А.²

*¹д.п.н., ассоциированный профессор КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Қазақстан*

*²к.п.н., и.о. ассоциированного профессора КГУ им. Кorkyt Ata
г. Кызылорда, Казахстан*

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье поднимается проблема подготовки новых высококвалифицированных специалистов среднего звена в современных условиях форсированного индустриально-инновационного развития РК. Предъявление повышенных требований к подготовке квалифицированных рабочих означает наличие не менее высоких требований к уровню квалификации педагогических работников, которые воспитывают будущих рабочих, то есть к мастерам производственного обучения. Отмечается, что многие мастера

производственного обучения имеют опыт работы на предприятиях, но не имеют педагогического образования. Раскрываются особенности деятельности мастера производственного обучения, которые проявляются в двойном предмете труда: он выступает в роли мастера - педагога и одновременно в роли мастера - профессионала по направлению основной специальности. Кроме того, мастер выступает также как и менеджер, организатор учебно-производственной деятельности своих воспитанников.

Ключевые слова: мастер производственного обучения, профессионально-педагогическая компетентность, педагогическая подготовка.

Г.С. Саудабева¹, М.А. Айтбаева²

¹п.э.д, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Алматы қ., Қазақстан

²п.э.к., қауымдастырылған профессор м.а. Қорқыт Ата атындағы ҚМУ

Қызылорда қ., Қазақстан

ӨНДІРІСТІК ОҚЫТУ ШЕБЕРІНІҢ КӘСІБИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМУЫ МӘСЕЛЕСІНЕ

Андатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының үдемелі индустриалдық-инновациялық дамуының қазіргі жағдайында орта деңгейдегі жаңа жоғары білікті мамандарды даярлау мәселесі көтеріледі. Негізгі проблемаларының бірі – бұл мамандарды даярлау сапасы, олардың бәсекеге қабілеттілігінің төмендігі және біліктіліктің еңбек нарығы талаптарына сәйкес келмеуі.

Білікті мамандарды даярлауға қойылатын талаптардың жоғарлауы болашақ жұмысшыларды оқытатын, тәрбиелейтін, яғни өндірістік оқыту шеберлерін педагог қызметкерлерінің біліктілік деңгейіне де бірдей жоғары талаптар бар екенін білдіреді.

Айта кететін жайт, көптеген өнеркәсіптік оқыту шеберлерінің кәсіпорындарда жұмыс тәжірибесі бар, бірақ педагогикалық білімі жоқ. Қосарлы жұмыста көрінілетін өндірістік оқыту шеберінің іс-әрекетінің ерекшеліктері анықталады: ол негізгі мамандығының бағыты бойынша шебер- маман ретінде және педагог- шебер ретінде жұмыс істейді.

Бұдан басқа, шебер өз тәрбиеленушілерінің менеджері, яғни тәрбиелік және өндірістік қызметін ұйымдастырушысы, басқарушысы қызметін атқарады.

Түйін сөздер: өндірістік оқыту шебері, кәсіби-педагогикалық құзіреттілік, педагогикалық дайындақ.

In accordance with the development strategy "Kazakhstan–2050", vocational education should focus on the maximum satisfaction of current and future needs of the national economy in qualified specialists. Forced industrial and innovative development of the Republic of Kazakhstan involves the construction of new important industrial enterprises, and sets before its creators the task of training new highly qualified specialists. The main role in this is given to young people studying in educational institutions of primary and secondary technical and vocational colleges of country. The training of technical and maintenance personnel is the basis for the formation of the middle class, which ensures stable economic development of the country.

Knowledge and professional skills are the key points of the modern system of vocational education, training and retraining of personnel.

At present, the system of technical and vocational education in Kazakhstan is actively developing, laboratories and workshops are being updated, new curricula and quality standards are being introduced in training, the state order for training personnel in the technical and vocational education system is increasing.

The main problem remains the quality of specialists training, their low competitiveness and lack of compliance with the qualifications of the labor market. Today's graduates of colleges are not always ready for the demands of modern production, i.e. Not adapted to use the gained knowledge in practice. Modern productions, for example, huge factories characterized by information and communication technologies, however, have new demands on the quality of training of workers.

Today, a college graduate must possess production competencies, have developed technical and creative thinking, high creativity, must be able to freely resolve unforeseen production situations, show willingness to innovate, master the management of production at all levels.

The solution of these relevant problems is possible only on the basis of the implementation of innovative approaches to the organization of the educational process, the introduction of new learning technologies that are focused on result.

The presentation of increased requirements for the training of skilled workers today means that there are equally high requirements for the level of qualification of pedagogical workers who educate future workers - masters of industrial training.

To get a qualified specialist after the graduation from an educational institution, the level of professional pedagogical competence of masters working with students must be high enough. However, the qualification of teaching staff in vocational schools does not always meet the requirements. Many masters of industrial training do not have a pedagogical education, they come to educational organizations, after they get an experience as specialists at enterprises of various profiles. After they get into the system of primary vocational education, they master the profession of a teacher, mainly relying on their intuition and self-education. The activity of the master of industrial training has certain features that manifest themselves in a double subject of work: he acts as a master-teacher and at the same time as a professional master in the direction of the main specialty. In addition, in the modern educational organization the master acts as well as the manager, the organizer of the educational and production activities of his students.

Based on the analysis of the types of professional activity of the master, also on his functions and role, there is the definition of professional and pedagogical competence of the master of industrial training in the scientific literature. The professional-pedagogical competence of the master of industrial training is "the possession of a certain set of the most important competences for his professional activity, an integral set of knowledge, skills, abilities, and personal qualities that allow successfully solve problems, including pedagogical ones, in the field of training and production activities ." [1] The training and production activities in this case mean the activity in the course of which the students under the guidance of the master acquire the necessary professional knowledge, skills, the socially significant qualities of the individual (enterprising, independence, diligence, responsibility, creativity in solving the tasks set).

The practice of the organization of secondary vocational education has shown that the pedagogical difficulties experienced by the masters of industrial training in professional activities are related to the level of their professional and pedagogical competence. In particular, masters do not know the methods of educating and upbringing, they are at a loss when it comes to their rational choice. They have difficulty in determining the types of lessons, in setting the developing tasks of the lesson, in highlighting the purpose of the lesson, do not have the skills to translate the objectives of the lesson into personally important tasks. Masters of industrial training do not know the forms of analysis of lessons and extracurricular activities, they have difficulties in implementing the pedagogical leadership of the student team. Also a low level of knowledge of information and communication technologies is one of difficulties of industrial training master.

The success of the masters of industrial training is determined by the help they receive in the workplace in the course of their work activity, and also forms such as systematic training, internship, professional and pedagogical education of personnel, and research work are making the result. A special role in the implementation of the model for improving the professional and pedagogical competence of masters of industrial training is played by the corresponding organizational and methodological support. Organizational support should be understood as organizational measures and practical actions, carried out in a certain sequence, undertaken by administrations and methodologists of educational institutions for the purposes as the activation of the process of enhancing the professional and pedagogical competence of the master. These are activities such as:

- 1) planning the most important measures to improve the professional and educational competence of the master of industrial training;
- 2) specification of the list of the main competences to be formed;
- 3) development of individual creative plans of masters in order to determine the nearest zones of development of professional qualities;
- 4) the creation of a regulatory framework that regulates the process of enhancing professional and pedagogical competence;
- 5) modernization of the material base of the institution, permanent renewal of material resources;
- 6) the application of various methods of stimulating the work of masters who have high labor results;
- 7) the creation of a favorable psychological climate in the pedagogical collective, the creation of a situation in the team of readiness of the masters of industrial training to positive changes.

Methodical support of the process of increasing the level of competence of the master involves designing the content of the process of enhancing professional and pedagogical competence with the purpose of forming and

developing core competencies, organizing the improvement of the professional qualities of the master through various types of his activities, developing internal and external forms of enhancing professional and pedagogical competence. One of the important components of the process of improving the professional and pedagogical competence of the master is monitoring and correcting the process of enhancing the competence of the master. The purpose of monitoring is to track the process of improving the professional qualities of pedagogical workers, the degree of productivity of their activities. Monitoring is carried out on the basis of the following principles: objectivity, systemativeness, consistency, integrity, humanity.

One of the final components of the process of improving the professional and pedagogical competence is the adoption of managerial decisions based on the results of monitoring, which makes it possible to correct the organization of events that contribute to the professional growth of pedagogical workers. The important thing is the position of the administration of the educational institution, its interest in increasing the competence of the masters of industrial training. Efficiency of management, the quality of decisions made, help to choose the main strategic directions in the development of the educational institution, to prioritize and avoid mistakes, timely solve problems arising in educational activities, including in the educational process. In practice, the efficiency of management is ensured by the optimal correlation between rigid regulation in the pedagogical collective and the activity of the subjects of the given community [3]. Thus, we can conclude that it is necessary and possible to organize a raise in the professional and pedagogical competence of the master of industrial training in the educational institution where he works, in the performance of his professional activity. This kind of raise of the professional and pedagogical competence of the master allows solving the currently existing contradictions, firstly - between the needs of primary and secondary vocational education institutions in the masters of industrial training, capable of preparing highly qualified workers for modern enterprises and a low level of professional and pedagogical competence of the said category of workers.

Reference:

1. Gitman E.K., Torbeeva A.P. Increase of professional and pedagogical competence of the master of industrial training as a social and pedagogical problem // *Modern research of social problems*. – 2012. – № 10 (18). - [Http: // cyberleninka. com /](http://cyberleninka.com/)
2. Gitman E.K. Optimization of the regional system of vocational education // *Pedagogical education and science*. – 2010. - No. 2. – P. 51-53.
3. N.Morev N.A. *Pedagogy of secondary vocational education: teaching materials for students of higher education. training. ped. institutions / N.A. The sea. - M.: Publishing. Center "Academy", 2001. - 272 p.*
4. Fedorov V.A. *Professional-pedagogical education: theory, empirics, practice* .- Ekaterinburg: Izd-vo Ural. state. prof.-ped. University, 2006. – 330 pp.
5. Rozhnev Y.A. *The method of labor training with a workshop in training workshops*. – M. : Enlightenment,

ӘОК 364.01

МРНТИ 14.07.01

Г.С. Саудабаева¹

*¹п.э.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан*

ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ КӘСІПТІК БАҒДАР ЖҰМЫСЫНЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Бұл мақалада қосымша білім беру жүйесіндегі кәсіптік бағдар беру жұмысының рөлі қарастырылады. Қосымша білім беру ұйымдары оқушыларға әлеуметтік тәжірибе жинақтауға, рухани және шығармашылық дамуға, мамандықты саналы таңдауға көмектеседі. Кәсіби бағдарлау бұл жастарды мамандықты саналы таңдауға дайындауды қамтамасыз ететін іс-шаралар жүйесі. Қосымша білім беру ұйымдарының педагогтары оқушылардың сан алуан түрлі шығармашылық іс-әрекеттерін дамыту бойынша мамандар болып табылады, сонымен бірге оқушыларға икемділіктері мен қабілеттерін жете ұғынуға көмектеседі, кәсіби қызығушылықтарын дамытуға бағыттайды.

Түйін сөздер: қосымша білім беру, қосымша білім беру жүйесі, кәсіптік бағдар, кәсіптік бағдар беру жұмысы, кәсіби өзін-өзі анықтау.

Саудабаева Г.С.¹

¹д.п.н., профессор, КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Қазақстан

РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается роль профориентационной работы в системе дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования помогает учащимся в накоплении социального опыта, в духовном и творческом развитии, в осознанном выборе профессии. Профориентация это система мероприятий, обеспечивающая подготовку молодежи к осознательному выбору профессии. Педагог дополнительного образования является специалистом по развитию у учащихся разнообразной творческой деятельности, а также помогает учащимся осознать их склонности и способности, направляет развитие их профессиональных интересов.

Ключевые слова: дополнительное образование, система дополнительных образовании, профориентация, профориентационная работа, профессиональное самоопределение.

Saudabayeva G.S.¹

¹d.p.n., professor KazNPU after Abay,
Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF VOCATIONAL GUIDANCE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract

This article examines the role of career guidance work in the system of additional education. Institutions of additional education help students to accumulate social experience, in spiritual and creative development, in an informed choice of profession. Vocational guidance is a system of activities that ensures the preparation of young people for an informed choice of a profession. The teacher of additional education is a specialist in the development of various creative activities among students, and also helps students to realize their propensities and abilities, directs the development of their professional interests.

Key words: additional education, additional education system, vocational guidance, vocational guidance work, professional self-determination.

Қазіргі заман жағдайында үздіксіз білім берудің мемлекеттік білім мекемелерінің практикалық іс-әрекеті оқушыларға кәсіби бағдар берумен шектелмейді. Мақсатты бағыттағы ұйымдастырылған кәсіптік бағдар жұмысының нәтижесі тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтауы болып табылады.

Сондықтан қазіргі уақытта еңбек нарығының талабына сай жоғары білікті, бәсекеге қабілетті, іскер және белсенді жас мамандарды дайындау негізі міндет болып табылады.

Қазақстан Республикасының Конституциясының 24-бабында «Әркімнің еңбек ету бостандығына, қызмет пен кәсіп түрін еркін таңдауына құқығы бар» - деп көрсетілген [1].

Бұл құқықтың толығымен жүзеге асырылуы үшін еңбек Отанымыздың барлық азаматтарының табиғи қажеттілігіне айналуы тиіс. Білім беру жүйесі қоғамның маңызды стратегиялық саласы, ол алдымен мемлекеттің болашақ азаматын тәрбиелеу және кәсіби қалыптастыру міндетін жүзуге асырады. Ол кәсіби білім жүйесінің қазіргі заманғы тенденциясының жаңа деңгейге өтуімен тығыз байланысты.

Қазақстан Республикасында қосымша білім беру мен тәрбие беру саласы ХХ ғасырдың 90-жылдары маңызға ие бола бастады. Ол біріншіден, тегін қосымша білім беру, екіншіден, мамандандырылған білім беру мәселелерімен тығыз байланысты.

Қосымша білім беру үздіксіз білім алудың маңызды қосалқы жүйесінің бірі болып табылады. Балаларға қосымша білім беру тұлғаның ерте кәсіби бағдарлануындағы маңызды бөлімнің бірі. Бұл сала сан алуан түрлі бағдарламалы, көп вариативті.

«Балаларға қосымша білім беру» термині баланың өз талаптарына және қажеттіліктеріне сәйкес өзі таңдап алған мәдениеттегі жеке дамуымен байланысты формальды емес білім беру саласын сипаттайды. Қосымша білім беру ұйымдарындағы оқыту процесі тұлғалық-бағдарлау сипатта болады. Осылайша

қосымша білім беру ұйымдарында балаларды кәсіби бағдарлау концепциясын әзірлеуде жеке бас ықпалын іске асыру мәселесін өзектендіреді [2]

Осыдан оқушыларға қосымша білім берудің құндылығы жалпы білім берудің вариативті құрамдас бөлігін күшейтеді, оларға кәсіби өзін-өзі анықтауына көмектеседі. Кәсіби өзін-өзі анықтау тұлғаның пәндік-еңбек ортасына қатынасын қалыптастыру үрдісі және онда өзін-өзі таныту тәсілі, ол құндылық бағдар мен ұстанымға, кәсіп туралы түсініктің қалыптасу деңгейіне, өзін-өзі бағалауды дамыту деңгейіне, қабілеттеріне, икемділігіне және қызығушылығына, кәсіби мотивацияның даму деңгейіне, тұлғалық ерекшеліктеріне, әлеуметтік ортасына, нақты өмірлік жағдайына (отбасылық қатынас, денсаулық, материалдық қамтамасыздандырылу, т.б.) байланысты.

Психологияда тұлғалық өзін-өзі анықтау мәселесі (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, т.б.) ұзақ уақыт зерттелініп келеді. Психологтар кәсіби өзін-өзі анықтаудың негізгі екі, атап айтқанда, кәсіби бағыттылығын қалыптастыру және кәсіпті таңдау шешімін қабылдау қызметтерін бөліп көрсетеді.

И.С. Конның пікірінше, «кәсіби өзін-өзі анықтау жеке өмірлік стилді қалыптастыру; тұлғалық талап-тілек пен еңбек жүйесіне сай қабілетті ескере отырып, шешім қабылдау сияқты міндеттерден тұратын көпқырлы және көпсатылы үрдіс [3].

П.А. Шавир «кәсіби өзін-өзі анықтаудың негізгі мазмұны кәсіби бағыттылықты қалыптастыру», - деп есептейді. Ол табысты кәсіптік таңдауды қамтамасыз ететін тұлғалық факторлардың екі тобын бөліп көрсетеді. *Бірінші топ* кәсіптік таңдау мәселесін табысты шешуді қамтамасыз етеді, бірақ бұл үрдіске тікелей қатыспайды – тұлғаның сапасы, кәсіпке қажетті қабілеті. Кәсіпке қойылатын талап, оған өзіндік жарамдылықты талдау жоғары деңгейдегі абстрақтылы ойлауға, сонымен қатар өзінің қасиет сапаларын адекватты өзіндік бағалауға байланысты. *Екінші топ* кәсіби өзін-өзі анықтау үрдісінің дамуына әсер ететін тұлғаның бағыттылық компоненттерін құрайды: кәсіби өзін-өзі анықтауға сұранысы, оқу және кәсіби қызығушылық пен қабілеттілік, сенім мен ұстаным, сонымен бірге іс-әрекеттің белгілі бір түріне бейімділігін қамтамасыз ететін тұлғаның бағыттылығының жалпы ерекшеліктері [4].

Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова «тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтауының мазмұндық сипаты өзіне кәсіби іс-әрекеттің субъектісі ретінде қарым-қатынасын қалыптастыруы», - деп тұжырымдайды [5].

А.К. Маркова «кәсіби өзін-өзі анықтау қоғамда салыстырмалы қалыптасқан кәсіби шеберліктің (профессионализм) өлшемдеріне сай адамның өзін анықтауы», - деп сипаттайды [6].

Е.М. Борисова кәсіби өзін-өзі анықтауды кәсіптік даму тұрғысынан талдай отырып, тұлғаның кәсіби іс-әрекетте өзінің қабілеттері мен жеке-психофизиологиялық мүмкіндіктерін толық пайдалану негізінде өзін-өзі іс жүзінде жүзеге асыру үрдісі ретінде түсінеді. *Ол кәсіби өзін-өзі анықтауға* нақты сипаттама береді, ондағы үш фазаны бөліп көрсетеді: таңдап алынған кәсіпке психологиялық даярлығын қалыптастыру; бұл таңдауды жүзеге асыру; кәсіптік білім алу; жеке стиль және кәсіби іс-әрекет құралдары негізінде кәсіби шеберлікті меңгеруі, іс-әрекетті дамытуға шығармашылық үлес қосуы кәсіби тәжірибені басқа адамдарға беру [7].

С.Н. Чистякова, И.Н. Захарова кәсіби өзін-өзі анықтаудың кәсіби бағыттылық, кәсіби сана, кәсіби өзін-өзі реттеу, кәсіби маңызды сапалардан тұратынын атап көрсетеді [8].

Н.С. Пряжников кәсіби өзін-өзі анықтаудың мәнін «таңдап алынған, меңгерілген және орындалып жатқан еңбек әрекетінде өзінің мәнін табуы және іздеуі, сонымен қатар осы үрдістің мәнін түсінуі» ретінде қарастырады [9].

Оқушыларды кәсіби бағдарлау мәселесін белгілі ресейлік педагогтар мен психологтар: Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, сонымен қатар Г.А. Буянова, Н.Э. Касаткина, С.С. Мартынова, А.Д. Сазонов, Н.Н. Чистяков, Л.Шеховцова және т.б. Қазақстанда кәсіптік бағдар мәселесі мен жастардың өзін-өзі анықтауы А.П. Сейтешев, Г.Т. Хайруллин, Г.С. Саудабаева және т.б. зерттеді.

В.Ф. Витиньш *кәсіптік бағдар беру* бағдарламасының өзегі кәсіптік кеңес деп есептейді, негізгі мақсаты оқушыға өзінің тұлғалық ерекшелігін тануға, қызығушылығы мен қабілетін дамытуға көмектесу, қоғамның сұранысын түсіну, оқу мекемесі мен мамандықты таңдауға кеңес беру, сонымен бірге оқушылардың қабілеттерін айқындауға, тұлғалық мүмкіндігін анықтауға көмектесу. Кәсіби кеңес беруші әрбір оқушыны оның әлеуеттік мүмкіндігін жүзеге асыруда қолдануына қажетті қызығушылығы, қабілетті, мінез-құлық ерекшелігі бар дамыған тұлға деп қабылдауы тиіс [10].

Г.Т. Хайруллин бұл мәселені кәсіби бағдарлаудың міндеті белсенді шығармашыл қызметкер қасиетін қалыптастыру және дамытумен байланысты деп есептейді. Еңбек үлгісі өміріне дайындықты тәрбиелеу кейбір кәсіптер шеңберінде өзінің күші мен мүмкіндіктерін сынау, оқушыны болашақ еңбек әрекетінің жалпы бағыттарын анықтауға алып келеді және т.б. Әрбір оқушының белгілі бір кәсіпті меңгеруі кәсіптік бағдар беру жұмысының мақсаты ретінде ұсынылады [11].

Біздің пікірімізше, оқушыларға кәсіптік бағдар беру мәселесін мектепаралық оқу-өндіріс комбинаты базасында қарастыра отырып, бұл үрдістің тұлғаға негізделген саналы таңдап алынған кәсіпке оқушыны дайындауға бағытталуы тиіс. Осындай дайындық үрдісінде оқушылардың кәсіп әлемі туралы білімдері кеңейіп қана қоймай, өзінің әлеуметтік мүмкіндіктерін таниды, қазіргі өндіріс жағдайына жақын күші жетерлік еңбек әрекеті бағытында әр түрлі түрлерінде (қолынан келерлік) мүмкіндігін өзінің тексеруі ерекше маңызды [12].

Біз «нарықтық қатынас жағдайында кәсіби бағдар беру» ұғымын ұсына отырып, кәсіпті таңдауды емес, осындай таңдауға оқушыны дайындауды, сондай-ақ кәсіби бағдарлау оқушының қатысуымен мақсатты байланысты деп, маңызды элемент ретінде іскерлікті қосу қажет деп есептейміз.

Кәсіптік бағдарды жақсарту оны ұйымдастырудың тиімді жолдарын іздестіруге тікелей байланысты. Еліміздегі қазіргі кездегі кәсіптік бағдар мен мамандық таңдау жұмысын ұйымдастыру және басқару жүйесі бар. Ол кәсіптік бағдар орталығы. Кәсіптік бағдар жұмысын жүргізуді жалпы және кәсіби білім мектептер, министрліктер, кәсіпорындар, мекемелер мен ұйымдар, т.б. ұйымдастырады. Қазіргі кезде кәсіптік бағдар жұмысын ұйымдасқан түрде жүргізудің алғашқы баспалдағы - жалпы білім беру мектебі, сонымен бірге бүгінде қосымша білім беру мекемелері.

Қосымша білім беру жүйесінде балаларға кәсіби бағдарлау саласындағы негізгі бағыттарға мыналар жатқызылады: мамандықтар нарығының маңызымен және оның болашғымен танысу; кәсіби біліктіліктің өсуінің мүмкіндігі, адамға ұсынылатын кәсіби талаптар, оларды игеру нысандары мен жағдайлары; экономиканың білікті кадрларға сұранысын, еңбек нарығындағы жағдайлар туралы балаларды ақпараттандыру, кәсіби графикалық материалдарды тарату; заманауи өндіріс түрлерімен танысу; балаларды кәсіптік бағдарлау, олардың кәсіпке қызығушылықтарын қалыптастыру жұмыстарын жүргізу; кәсіптік, өндірістік және әлеуметтік бейімделу бойынша шараларды іске асыру.

Жоғарыда айтылғандарды қорыта келгенде, кәсіби өзін-өзі анықтау кәсіби таңдау жағдайында субъектінің дербестігіне; тұлғаның ішкі құрылымын қалыптастыру және оны іс-әрекетте тиімді пайдалануға; өзін маман ретінде бағалаудың ішкі өлшемдерін дайындауға; еңбек әрекетінде тұлғалық мәнін табуға ықпал ететін үрдіс деп тұжырымдауға болады. Сонымен қосымша кәсіби білім беру бұл білім алушылар мен мамандардың жан-жақты қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатында жүзеге асырылатын оқыту үдерісі. Оқушыларды кәсіби бағдарлау жұмысы қосымша білім беру ұйымы жағдайында ақпараттық-ағарту, диагностикалық, кеңес беру және оқыту бағыттары бойынша жүргізіледі. Осы бағыттардың әрқайсысына сипаттама беріліп, нақты мақсаттарына сай өткізілетін жұмыстар ашып көрсетіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының Конституциясы (1995 жылғы 30 тамызда республикалық референдумда қабылданған) (2017.03.03.өзгерістер мен толықтыруларымен) <http://online.zakon.kz/>
2. «Балаларға қосымша білім беру жүйесіндегі кәсіби бағдарлау қызметі» (әдістемелік ұсынымдар) – Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің «Республикалық қосымша білім беру оқу-әдістемелік орталығы» РМҚК. – Астана, 2015. – 170 б.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
4. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – Тюмень, 2000.
5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // *Вопр. психологии*. 1983. № 2. – С. 53.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
7. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение личностный аспект. Автореф. док. пед. наук. – М., 1995. – 45с.
8. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. – М., 1987. – 160 с.
9. Пряхникова Е.Н. Профконсультация: планирование жизненного пути. - М., 2007.
10. Витиньи В.Ф. Научное управление профориентацией. -М., 1973.
11. Хайруллин Г.Т., Саудабаева Г.С. Профессиональная ориентация современного школьника. – А.: Алишер, 2007. –115 с.
12. Саудабаева Г.С. Проблемы совершенствования содержания профессиональной ориентации школьников Казахстана //Проблемы применения современных форм повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: сб. Материалов научно-практической конференции. Министерство среднего специального образования РУ и Институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров ССПО. – Ташкент, 2009. 26 ноября. – С. 101-109.

УДК 358.754
МРНТИ 14.09.91

Т.Ә. Ахметов¹, С.Оспанұлы²

¹п.ғ.к., Қостанай мемлекеттік педагогикалық университетінің профессоры,
Қостанай қ., Қазақстан, a-prorektor@mail.ru

²ф.ғ.к., Қостанай мемлекеттік педагогикалық университетінің доценті,
Қостанай қ., Қазақстан, kmkz55@mail.ru

ШЕТЕЛДІК ҒАЛЫМДАР МЕН АҒАРТУШЫЛАРДЫҢ Ы.АЛТЫНСАРИН ТҰЛҒАСЫНА БЕРГЕН БАҒАЛАРЫ

Аңдатпа

Мақалада ұлы ұстаз Ыбырай Алтынсариннің ұстаздық қызметіне, ғылыми-әдістемелік мұраларына қатысты шетелдік мұғалімдер мен ғалымдардың ой-пікірлері сараланады.

Орыс, қазақ және басқа да бауырлас халықтардың ұлтаралық достығына негіз боларлық оқу-ағарту ісіндегі қарым-қатынастар туралы сөз болады. Сонымен қатар, шетелдік мұғалімдер өздерінің күнделікті оқу-ағарту жұмысына Ыбырай Алтынсариннің іс-тәжірибесін қалай пайдаланғандығы және олардың нағыз педагог болып қалыптасуына Ыбырайдың өмір үлгісі мен педагогикалық қайраткерлігінің жалпы әсері көрсетіледі.

Мақалада бүгінге дейін желісі үзілмей Ыбырай заманынан бері сақталып келе жатқан халықтар достығы, интернационализм, педагогикалық сабақтастық, ұстаз аралық ынтымақтастық, тәжірибе алмасу секілді гуманистік идеялардың мәні ашылып, оқырманға тарихи үлгі ретінде ұсынылады. Монғол Халық Республикасында, Ресей Федерациясындағы Республикаларда, Өзбекстанда, Беларуссияда, Татарстанда оқу-ағарту ісін ұйымдастыру барысына Ыбырай Алтынсарин идеяларының игі ықпалы болғандығы сыйпатталады.

Ыбырайдың өмірі мен педагогикалық қызметіне байланысты Германия, Чехия, Америка секілді шетел ғалымдарының жазған ғылыми еңбектерінде келтірілген деректер туралы айтылады.

Ұлы ұстаздың әлемдік педагогикалық жүйеде алатын өзіндік орны бар екендігі дәлелденіп, оқырманға әлі де болса Ыбырай Алтынсариннің ғалымдық, ағартушылық қызметінің ашылмай жатқан қырларының бар екендігі зерттеуші, педагог ғалымдардың есіне салынады. Болашақ ұстаздарға Ыбырай тұлғасының, оның ағартушылық іс-тәжірибесінің күнделікті жұмыстарына үлгі болатындығы көрсетіліп, оларды жас ұрпақты тәрбиелеу жолында асқақ армандарға, нақты істерге жетелейді.

Түйін сөздер: Ыбырай Алтынсарин, педагогика, ұстаз, мұғалім, мектеп, училище, орыс, қазақ, өзбек, ағартушылық, хрестоматия.

Ахметов Т.А.¹, Оспанұлы С.²

¹к.п.н., профессор Костанайского государственного педагогического университета
г. Костанай, Казахстан, a-prorektor@mail.ru

²к.ф.н., доцент Костанайского государственного педагогического университета
г. Костанай, Казахстан, kmkz55@mail.ru

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТИ ИБРАЯ АЛТЫНСАРИНА ЗАРУБЕЖНЫМИ УЧЕНЫМИ

Аннотация

В статье анализируются мнения зарубежных учителей и ученых, касающиеся педагогической деятельности, научно-методического наследия великого учителя Ибрая Алтынсарина. Речь идет о взаимоотношениях в учебно-просветительской деятельности, которые являются основой дружбы русского, казахского и других братских народов.

Кроме того, в своей ежедневной учебно-просветительской работе зарубежные учителя демонстрируют, как использовать опыт Ибрая Алтынсарина, общее влияние педагогической деятельности и образ жизни ученого на их становление настоящим педагогом.

В статье раскрывается сущность гуманистических идей, таких как дружба народов, интернационализм, педагогическая преемственность, межвузовское сотрудничество, обмен опытом, которые до сих пор

сохранились и представлены читателю как исторический пример. При организации учебно-просветительской работы в Монгольской Народной Республике, Республике Российской Федерации, Узбекистане, Беларуси, Татарстане, можно сказать, что идеи Ибрая Алтынсарина являются благим влиянием.

Жизнь и педагогическая деятельность Ибрая описана в зарубежных научных исследованиях, таких как Германия, Чехия и Америка. Несомненно, великий учитель имеет уникальное место в мировой педагогической системе, но читатель понимает, что до сих пор имеются нераскрытые учеными-исследователями, педагогами аспекты научной, просветительской деятельности Ибрая Алтынсарина.

Для будущих педагогов показано, что личность Ибрая, его просветительская деятельность является примером для повседневной работы, которая ведет их к высоким мечтам, реальным делам.

Ключевые слова: Ибрай Алтынсарин, педагогика, учитель, школа, училище, русский, казах, узбек, просвещение, хрестоматия.

Tilegen Akhmetov¹ Serikbay Ospanuly²

*¹Candidate of Pedagogic Sciences, Professor of Kostanay State Pedagogical University,
Kostanay, Kazakhstan, a-prorektor@mail.ru*

*²Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Kostanay State Pedagogical University,
Kostanay, Kazakhstan, kmkz55@mail.ru*

EVALUATION OF THE PERSONALITY OF IBRAY ALTYSARIN BY FOREIGN SCIENTISTS

Abstract

The article analyzes the opinions of foreign teachers and scholars concerning pedagogical activity, scientific and methodical heritage of the great teacher named Ibrai Altynsarin.

We are talking about the relationship in educational and upbringing activities, which are the basis of friendship between the Russian, Kazakh and other fraternal peoples.

In addition, in their daily teaching and educational work, foreign teachers demonstrate how to use Ibrai Altynsarin's experience, the general influence of pedagogical activity and the way of life of a scientist on their becoming a true teacher. The article reveals the essence of humanistic ideas, such as friendship of people, internationalism, pedagogical continuity, interuniversity cooperation, sharing of experience, -the aspects that are still preserved and presented to the reader as a historical example.

When organizing educational and upbringing work in the Mongolian People's Republic, the Republic of the Russian Federation, Uzbekistan, Belarus, Tatarstan, Ibrai Altynsarin's ideas have a good influence.

Life and teaching activity of Ibrai is described in foreign scientific research, such as Germany, Czech Republic and America. Undoubtedly, the great teacher has a unique place in the world pedagogical system, but the reader understands that there are still aspects of scientific and educational activity of Ibrai Altynsarin that are not disclosed by the scientist-researchers and teachers.

It is shown that the personality of Ibrai, his enlightenment activity is an example for daily work, which leads future teachers to high dreams, real deeds.

Key words: Ibrai Altynsarin, pedagogy, teacher, school, college, Russian, Kazakh, Uzbek, enlightenment, reader.

Ұлы ұстаз Ыбырай Алтынсаринді алыс-жақын шетелдік мұғалімдер мен ғалымдар да жақсы білген. Олар Ыбырай тәжірибесін өз елдерінің оқу-ағарту істеріне ұтымды пайдаланып отырған.

А.Әбдікәрім (Монғол Халық Республикасы) «Алтынсариннің педагогикалық ілімдерін МХР қазақ мектептерінде насихаттау барысы» деген мақаласында Монғолияда алғаш қазақтың ұлттық аймағы орнап, ұлттық қазақ мектептер қалыптаса бастаған 1940 жылдары қазақ жастарын білімге, өнерге құштар етіп тәрбиелеу мақсатын айқындауда Ы.Алтынсариннің педагогикалық көзқарастарының игі әсері тигенін, оқу жоспарымен жеке пәндердің бағдарламаларын жасап, соған сәйкес оқулықтар дайындауда да Ы.Алтынсарин ілімдеріне сүйенгендерін айтады. Ұлы ұстаз мұраларының МХР қазақ мектептерінің қалыптасуына үлкен әсер еткенін жан-жақты ашып көрсетіп, қазақ мектебінде оқитын, мектепті бітірген шәкірттердің бәрі Ыбырайды жақсы білетінін, оның «Кел, балалар, оқылық!» өлеңін жатқа айтатынын, Ыбырайдың тәлімдік-тәрбиелік мәні зор әңгімелері мен өлеңдерін мектептердегі тәрбие үйірмелерінде және сыныптан тыс жүргізілетін жұмыстарда талқылайтындарын мақтанышпен жеткізеді.

«Ы.Алтынсарин мектепте тәрбие жұмыстарын ана тілінде, ұлттық тәлім-тәрбие негіздеріне сүйене жүргізіп келгені сол халықтың ұлттық салт-сана, дәстүр, әдет-ғұрыптарын, тілін сақтап, халқына деген сүйіспеншілігі артатынын көре білуі қазір Манғолиядағы қазақ мектептерінің практикасында өз нәтижесін беруде» [1], – дейді автор.

Мақала иесінің ой-пікіріне Ы.Алтынсариннің педагогикалық көзқарастарын, сонымен бірге шығармаларын да жақсы білетіні, ұлы ұстазға бүйрегі бұрып, ардақ тұтатыны мен мұндалап тұр.

Л.Гумилев атындағы ЕҰУ-нің «Алаш» мәдениет және рухани даму институтының директоры, филология ғылымдарының докторы Д.Хамзабеков 1924 жылы Ташкенттегі қазақ-қырғыз мәдениетін көркейткіштерінің «Талап» ұйымында Ы.Алтынсарин жөніндегі дәрісті Мырзағазы Есболұлы оқығанын айтады [2].

Өзбекстанда, әсіресе оның қазақтар тұратын елді мекендеріндегі мектептер де Ыбырайдың педагогикалық идеяларын басшылыққа алып келгені сөзсіз. Ыбырай есімі, оның шығармашылығы, педагогикалық көзқарастары бұл елге ертеден мәлім. Мұны Ташкенттік К.А.Ташмұрадованың, М.У. Сағдиеваның, К.Ю. Килчеваның мақалаларынан да аңғару қиын емес.

М.У. Сағдиеваның «Ы.Алтынсарин идеяларының Өзбекстанда жүзеге асуы» мақасында ұлы ұстаздың қазақ мектептеріне мұғалімдер дайындау ісіне аса жоғары мән беріп, оған жауапкершілікпен қарағанын, Орск қаласында қазақ мектептеріне мұғалімдер дайындайтын оқу орнын ашып, оны 1886 жылы 12 мұғалім бітіріп шыққанын, Ыбырайдың өзі ашқан жаңа типтегі мектептің оқу ісіндегі жетістіктерді мысалдар келтіре отырып дәлелді жеткізеді. Ташкент қаласындағы Низами атындағы мемлекеттік педагогикалық институтта бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі, математика, филология факультеттерінде қазақ мектептеріне мұғалімдер даярлау ісі жолға қойылғанын, сабақтарда студенттерге Ы.Алтынсариннің педагогикалық идеялары насихатталып жүргенін әңгіме етеді.

Ы.Алтынсарин де өзінің замандастары сияқты грузин, армян, өзбек, татар және чуваш мектептерінде бірінші өз ана тілдерінде оқып, содан кейін барып өзге тілді үйрену керектігін баса көрсеткенін, бұл ойы Ушинскийдің көзқарасымен де қабысатынын айтып, бірінші Ана тіліне құрмет көрсетілуі керектігіне назар аударады. Мақала соңы «Ы.Алтынсариннің қазақ балаларына орыс тілін үйрету әдістемесі Өзбек мектептерінде де жақсы қолданылып жүр» деп түйінделеді [1,126-127].

М.У. Сағдиеваның бұл ойы зерттеуші К.А. Ташмұрадованың «Ы.Алтынсарин мен Хамза Хакімзада Ниязидің педагогикалық идеялары» мақаласымен үндесіп жатыр. К.А. Ташмұрадова да XIX ғасырдың екінші жартысында өмір сүрген аса көрнекті демократ-ағартушы Ы.Алтынсариннің қоғамды жаңа жолға салуда ұлы күрескер ретінде өз халқына адал қызмет жасаудың үлгісін көрсеткенін, қоғамдық ойдың даму тарихында, Қазақстан ғана емес, Өзбекстанда да оның алар орны ерекше екендігі көрсетеді.

Өзбекстанның ұлы ұстазы, жазушы, драматургы әрі композиторы Хамза Хакімзада мен Ыбырай Алтынсарин бір ғасырда өмір сүрді. Сондықтан болар, екеуінің ой-пікірлері мен істерінде ұқсастық көп. Автор осы жайды түсіндіре келіп, екеуінің де демократиялық-ағартушылық ойларының түп негізі өз халықтарының тарихы мен мәдениетіне, қоршаған ортаға деген дұрыс көзқарас қалыптастыруында жатқанын, сондай-ақ екеуі де орыс мектебінің озық тәжірибесін жақсы меңгергенін баян етіп, Алтынсарин мен Хамзаның педагогикалық идеяларының негіздері – жалпыпедагогикалық, дидактикалық, әдістемелік тәсілдерге, кластағы және кластан тыс жұмыстарға, сабақ берудегі көрнекілікке, тәжірибе мен қадағалауға, мақсаттылыққа негізделген болатын деген ой түйеді. Балаларға арналған оқулықтарында Ыбырай қазақ ауыз әдебиетінің бай мұраларын кеңінен пайдаланғанын, фольклор үлгілерінің ішінде әсіресе, тәрбиелік мәні зор шығармаларға көбірек көңіл бөлінгеніне тоқталып, жастарды солардың негізінде оқытудың жетістікке бастайтынын айтады [1,88-89].

К.Ю. Килчеваның «Ыбырай Алтынсарин – өңірдегі алғашқы халықтық орыс-қазақ мектептерінің негізін қалаушы» мақаласы Ыбырайдың қазақ балаларына арнап ашқан мектебіндегі білім беру жүйесі, уездік училище бағдарламалары мен оқу жоспары бойынша жұмыс жасайтын екі сыныптық орталық училище, сондай-ақ екі сыныптық училищені ұйымдастыру идеясы Өзбекстан мұғалімдері арасында қызығушылық тудырғанын айтудан басталады. Автор алғашқы жылдардың өзінде Алтынсариннің тікелей араласуы арқылы Торғай облысының төрт уезінде бір-бір училище ашыла бастағанын, олардың 30 балаға арналған интернаттары болғанын, орыс балалары тек келіп-кетуші ретінде қабылданғанын, Торғай және Ырғыз мектептері екі сыныптық орыс-қырғыз мектебі деп аталғанын, Троицкінің екі сыныптық, Ақтөбенің бір сыныптық мектептерінде тек қазақ балалары ғана оқығанын айтып, «Алтынсарин ашқан осы 4 мектеп қазақ арасындағы мәдениеттің нағыз ордасы» дейді. Мақала иесі одан әрі Ы.Алтынсариннің бұл мектептерді ашудағы кездескен қиындықтарына тоқталып, оның ағартушылық ісі кейінгіге үлгі-өнеге болғанын, ұлы

ұстаздың 1883 жылы Торғай облысының әскери губернаторына хат жазып, үш жүз мың халқы бар Торғай облысы үшін 4 училище аздық ететінін ескерткенін баян етеді [1,80-82].

Ташкент қаласынан жарық көрген «Средняя Азия в творчестве русских советских писателей» деп аталатын кітаптың 215 бетінде Ы.Алтынсарин шығармашылығы жайында айтылады [3].

Белгілі шығыс зерттеушісі, тарихшы, филолог, жазушы ССР Ғылым Академиясының академигі (1918) Агафангел Ефимович Крымский (1871-1942) «Қазақстан түріктерінің әдебиеті», мақаласында нағыз қазақ әдебиеті Алтынсарин мен Құнанбаевтан бастау алатынын, Ыбырайдың Торғай облысындағы орыс-қазақ мектептерінің тұңғыш инспекторы, «Қазақ хрестоматиясын» құрастырған адам екенін баяндап, осы оқулықтың кіріспесіне кеңірек тоқталады. Мақала соңында «Через учителей и учеников хрестоматия Алтынсарина и внешколы порлучило самое широкое распространение и сильно послужило к возбуждению национального духа у казахского народа» [4], – деп жоғары баға берді.

Н.К. Катовичтің (Минск) «Қазіргі педагогикалық ғылым мен тәжірибенің дамуында Ы.Алтынсариннің педагогикалық идеясының өзектілігі» деген мақаласы «Бүгінгі біздің қоғамымызда қазақ халқының ұлы ағартушысы, қоғам қайраткері Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық идеялары ерекше мәнге ие болуда. Халыққа білім берудің сара жолын салған ол «...Халықтың болашағы мектепте, мектеп қана қазақ халқының көзін ашып, жарқын өмірге бастайды» деген еді. Қазақ даласында діннен тыс халық мектептерін ашуы Ы. Алтынсариннің зор еңбегі болып табылады», – деп басталыпты.

Автор одан әрі Ы.Алтынсариннің балаларды оқытумен қатар оларды еңбекке тәрбиелеу ісіне де үлкен үлес қосқанын, өнеркәсіптік, ауылшаруашылық және қыздар училищелерін ашып, оларда жастарды кәсіпкерлікке, қол өнеріне баулуы қазақ даласында бұрын-соңды болмаған жаңалық екенін сөз етеді. Сондай-ақ ұлы ұстаздың бастамасымен қазақ даласында тұңғыш рет мұғалімдер дайындайтын мектеп ашылғанын, соның арқасында балалардың жаппай білім алуы басталғанын баян ете келіп автор: «Ол мектептің негізі мұғалім деп білді. Мұғалімдер өздерінің оқушыларын барынша жақсы көріп, олардың құрметтеріне бөленулері керектігін баса назарда ұстады», – дейді. – Мұғалім мен оқушының және олардың ата-аналарының арасында түсіністік болған жағдайда ғана білім беру мен тәлім-тәрбие ұштасып, өз нәтижесін бермек».

Н.К. Катович Ы.Алтынсариннің педагогикалық идеясының қазіргі ғылымы мен тәжірибесінің дамуына ықпалын айта келіп, мақала соңында В.Сухомлинский, А.Макаренко, Я.Корчак тағы да басқа ағартушылар идеясымен Ыбырай пікірінің астасып, бір арнада тоғысып жатқанына тоқталып, ұлы ұстаздың педагогикалық идеялары әлі де жалғасы түсетініне сенім артады [1,134-135].

М.А. Станчиц (Белоруссия) «Ы.Алтынсариннің Белоруссия жаңа мектептеріндегі білімді ізгілендіру (гуманизация) туралы идеясының жүзеге асырылуы» деген мақаласында қай елдің болмасын болашақта атқарар қыруар жоспарларының барлығы адамға, оның білімі мен тәжірибесіне негізделгенін, сондықтан да соңғы жылдары Белоруссияда жастарды тәрбиелеу ісіне ерекше көңіл бөлініп отырғанын айта келіп: «Осыған орай біздің республикамызда «Қырғыз хрестоматиясы» мен «Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастауыш құралы» деген еңбектердің авторы ретінде таныс болған Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық тәжірибесіне ерекше көңіл бөлінуде», – дейді.

Мақала авторы Ыбырайдың педагогикалық тәжірибесінде баланы имандылыққа, отан сүйгіштікке, адалдыққа, әсіресе, еңбекпен тәрбиелеуге ерекше көңіл бөлетінін айтып, оқушыны ізгілікке тәрбиелеудегі тәжірибелері қатты ұнағанын, сол тәжірибелер негізінде Белоруссия мектептерінде жастарға әртүрлі ғылым-білімнен хабар беріп, оларды рухани жағынан байыта алатын, адамгершілікке жетелейтін арнайы курстар ашып жатқандарын әңгіме етеді.

Мақала соңын автор ұлы ұстаздың «Еңбек – адам өмірінің мәні мен мағынасы, еңбек қана адамды имандылық жағынан жаңа биікке көтереді, адал еңбек еткен адам ғана өмірдің шынайы рахатын сезіне алады», - деген сөзімен түйіндейді [1,101-102].

Ыбырай белгілі татар ағартушылары Шихабуддин Маржани, Қ.Насыри, С.Кукляшев, Құсайын Файзахановтармен достық қарым-қатынаста болды. «Олармен хат алмасып, хат жазысып тұрады. Оқу-ағарту ісінде бұлардың қайсысының болса да Ы.Алтынсаринге көп көмегі тиген» [5].

Ыбырай Алтынсариннің Торғай облысы әскери губернаторының жанындағы ерекше тапсырмалар бойынша кіші қызметкері Байәділ Кейкинге 1883 жылы араб графикасымен қазақ тілінде жазған хаты «Н.И. Ильминскийдің папкасы» деп аталған, есепке алынбаған қағаздар ішінен кездейсоқ табылды. Оны Москвадағы Ленин атындағы кітапханадан тауып, татар ғалымы М.А. Османовтың «Неизвестное письмо Ибрая Алтынсарина» деп аталатын мақаласында осы жайт әңгіме болады.

Хатты Ыбырай Байәділге оқытушы Мазохиннен беріп жібереді. Бірақ ол Баяділ атына айтылған қатты сөздер оның көңіліне тиер деген ниетпен, әрі онда ренішпен айтылатын мектеп жөніндегі мәселе орнына

келгеннен кейін хатты тапсырмайды. Бұл хат Ыбырай қайтыс болған соң, оның өзге де қағаздарымен Н.И. Ильминскийге жіберіледі [6].

Белгілі әдебиет зерттеуші ғалым, филология ғылымдарының докторы, профессор Тұрсынбек Кәкішев: «Татар АССР мемлекеттік архивына келдім. Алдымен Н.И. Ильминскийдің фондысын ақтардым 968 санды фондының 84-бумасы түгелдей Ыбырай Алтынсариннің 1861 жылы 30 тамыздан 1889 жылдық 6 наурызына дейін Ильминскийге жазған хаттары екен. 120 бет. Ал, 56 бумасында – Алтынсарин жөнінде естеліктерге Н.И. Ильминский жазған алғысөзі бар екен, – дей келіп, Ыбырайдың «Шариат-әл-ислам» атты кітабы алғаш көріп таң қалғанын әңгіме етеді» [7].

Филология ғылымдарының докторы, профессор Шәмшиябану Сәтбаева 1967 жылы Лейпцигте «Совет Одан қалықтарының әдебиетті» деп аталатын кітапта «Қазақ әдебиеті» бөлімі бар екенін, бұл бөлімді жазған неміс ғылымы Э.Хексельшпедер қазақ әдебиетінің фольклордан бастап осы күнге дейінгі (1960 жылдарға дейінгі) даму тарихын объективті ғылыми түрде баяндағанын айтады. Сонымен қатар бұл кітапта, – деп жазады Ш.Сәтбаева, – қазақ елінің озық орыс мәдениетімен байланысының прогрессшіл маңызы, XIX ғасыр әдебиетінің ағартушылық бағытта дамуы, қазақтың тұңғыш ұлы ғалымы Шоқан Уәлиханов қызметінің рөлі және «әрі аудармашы, әрі балалар жазушысы, әрі педагог, орыс алфавитіне негізделген шрифті жасаушыларының бірі». Ыбырай Алтынсарин туралы мәліметтер бар.

Автордың «әрі аудармашы, әрі балалар жазушысы, әрі педагог, орыс алфавитіне негізделген шрифті жасаушыларының бірі» деген сөйлемді тырнақшаға алып жазуына қарағанда, бұл сөздер осы Лейпцигте шыққан кітаптан алынған болуы керек.

Сондай-ақ Ш.Сәтбаева чех ғалымдары жоғары мектептерге арнап 1963 жылы бірнеше ғалымның қатысуымен «Азия мен Африка әдебиеттерінің тарихы» деген фундаменталдық ғылыми еңбек жазғанын, «Азия мен Африка әдебиеттерінің тарихындағы» үшінші бөлім – «СССР-дегі азиялық әдебиеттер» аталатынын, қазақ әдебиет бөлімінде ерте кезден осы күнге дейінгі әдебиеттіміздің даму жолына қысқаша шолу жасалатынын айтады.

Одан әрі «Оқулықта, – деп жазады автор – Шоқан Уәлиханов, Абай Құнанбаев, Ыбырай Алтынсарин еңбектері қазақ халқының қоғамдық ой-өрісінің, мәдениеті мен әдебиетінің, тілінің дамуында аса маңызды рөл атқарғаны дұрыс бағаланады; шағармаларының ағартушылық әлеуметтік прогрессшіл идеяларға толық екендігі айтылады. Сөйтіп, XIX ғасырдағы қазақ әдебиеті профессионалды жазба әдебиет қатарында, халықтың рухани өрлеу мүмкіндігінің айғағы рейтингіде танылады».

«СССР жазушылары» деген ГДР-да және Чехословакияда шыққан кітаптарда (1966) Абай, Алтынсарин, Торайғыровтан бастап осы күнгі ақын, жазушыларға дейінгі 16 қалам қайраткерінің өмірі мен творчествосы туралы қысқаша шолу берілген».

Тарих ғылымдарының докторы, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінің Қазақстан Республикасы тарихы кафедрасының доценті Ұлжан Төлегенқызы Ахметова американдық тарихшы Лауренс Кразер «Орта Азия халықтары» монографиясында: «Григорьев жазған кезең барысында, яғни, 1870 жылы Орта Азиядағы татарлардың ықпалы аз болды. 1850, 1860 және 1870 жылдарда Ш.Уәлиханов, А.Құнанбаев, Ы.Алтынсарин арқалы көрініс тапқан қазақтың зиялылық гүлденуі орыстық бағытта болды. Тек келесі кезеңде ғана татарлар ықпалы сезілді деп баға берген болатын» [9], – деп жазады.

Қорыта айтқанда, Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық іс-тәжірибесі мен ғылыми-әдістемелік мұраларын алыс-жақын шетелдік ұстаздар да өздерінің оқу-тәрбие және ұйымдастыру істерінде ұтымды пайдалана білген. Ұлы ұстаздың педагогикалық идеялары тек қазақ балаларын ғана сауаттану мақсатында ғана емес бүкіл орта Азия елдерінде білім беру жүйесін қалыптастыруға игі әсер еткен. Сонымен қатар, Ыбырай Алтынсариннің ағартушылық идеяларымен сол кездегі прогрессшіл педагогтардың басым көпшілігі таныс болған.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Әбдікәрім Ы.Алтынсариннің педагогикалық ілімдерін МХР Қазақ мектептерінде насихаттау барысы. // «Ы.Алтынсарин тәлім-тәрбиелік мұрасы және қазіргі мектеп мәселелері» атты республикалық ғылыми-практикалық конференцияның баяндамалары мен тезистері. – Алматы: «Рауан», «Демеу», 1991. – 17-18 бб.

2. Хамзабеков Д. Ы.Алтынсариннің кешегі һәм бүгінгі тағдыр-талайы // Ы.Алтынсарин мұрасының әлеуметтік-педагогикалық өнегелі әлеуеті және қазіргі заман (Баяндамалар жинағы). – Қостанай, 2011. – 38 б.

3. Ташкент, «Фан», 1978. – С. 215.

4. Крымский А.Е. Қазақстан түркітерінің әдебиеті. Рукопись. Фонд центральный научной библиотеки. АН УССР, I., 25524. – С.75.
5. Ысқақова Б. «Ыбырай Алтынсарин», «Ұмытылмас есімдер». – Алматы: «Қазақстан», 1994. – 186 б.
6. Усманов М.А. Неизвестное письмо Ибрая Алтынсарина (из истории татарско-казахских культурных связей в XIX в. из публикацией текста и фотоконии письма И.Алтынсарина Б.Кейкину. янв.1883 г.) – Вести АН КазССР, 1968. №12. – С.53-56.
7. Кәкішев Т. Қазыналы Қазан қаласында. Сандалтқан «Садақ». – Астана: Фолиант, 2002. – 152 б.
8. Сәтбаева Ш. Әдебиет – ел елісі. Әдеби байланыстар. – Алматы: «Жазушы», 1974. – 187-188 бб.
9. Ахметова Ұ. Орынбор ғылыми мұрағаттық комиссиясы (1887-1918 жж.). Монография. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2013. – 140 б.

ӘОЖ 37.035.6

ҒТАМР 14.39.05

Е.Ш. Қозыбаев¹, Г.Қ. Құлабекова²

¹ п.ғ.д., профессор, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

² 6D010300 – Педагогика және психология мамандығының 2 курс докторанты,
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

БАЛА ТӘРБИЕСІ: ҰЛЫ ДАЛА ЕЛІНІҢ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа

Мақала Ұлы дала елінің балалар тәрбиесіндегі ерекшеліктеріне арналады. Қазақстандық қоғам жағдайында балаларды ұлттық тәрбие жүйесі негізінде тәрбиелеу мәселесі ерекше мәнге ие болып отыр. Өскелең ұрпақты жан-жақты қабілетті етіп өсіруде, халықтық салт-дәстүрлердің тәлім-тәрбиелік және білім-танымдық ролі ерекше. Қазақы болмыс, тұрмыс-тіршілік, салт-сана мен әдет-ғұрып ұлттық тәрбиенің қайнар көздері болып қала бермек. Халқымыздың рухани байлығын игеруге, ұлттық озық дәстүрлерден үлгі алуға, ғасырдан ғасырға жалғасып келе жатқан салт-дәстүрлерін ұғынып пайдаланудың мәні ашылып көрсетіледі. Ұлы дала елінің өзіндік қалыптасқан, ғасырлар бойы өмір тәжірибесіне негізделген ұрпақ тәрбиесіндегі дәстүрлері сипатталады. Жас ұрпақты ұлттық игіліктер мен адамзаттық құндылықтар, рухани-мәдени мұралар сабақтастығын сақтай отырып тәрбилеудің маңыздылығы қарастырылады.

Сонымен қатар мақалада заманауи қоғам жағдайында үйлесімді дамыған тұлғаны тәрбиелеудің тиімді жолдарының бірі – рухани-адамгершілік, салауаттылық, отансүйгіштік, еңбек, мәдени-эстетикалық және тәрбиенің басқа да салаларын жинақтаған Ұлы дала халқы педагогикасының дәстүрлерін пайдалану екендігі нақтыланады. Бала тәрбиесінде «Ұлы дала елінің тәжірибесі» ұғымына аса мән беріліп, дала халқының тәрбие тәжірибесінің ғана негіз, эталон болатындығы көрсетіледі.

Түйін сөздер: халық педагогикасы, Ұлы дала елі, Ұлы дала елінің тәжірибесі, бала тәрбиесі.

Козыбаев Е.Ш.¹, Кулабекова Г.К.²

¹ д.п.н., профессор, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауэзова,
г. Шымкент, Казахстан

² 6D010300 – Педагогика-психология, докторант 2 курса, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауэзова,
г. Шымкент, Казахстан

ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА: ОПЫТ ВЕЛИКОЙ СТЕПИ

Аннотация

Статья посвящена особенностям воспитания детей народа Великой Степи. Вопросы воспитания детей в казахстанском обществе на основе системы национального воспитания имеет особую значимость. В воспитании всесторонне развитого подрастающего поколения важна роль народных традиций и обычаев,

познавательного интереса. В основе всего национального воспитания – казахская натура, быт, нравственные ценности, обряды и обычаи.

В статье рассматривается значение использования духовного богатства народа, образцы национальных прогрессивных традиций, использование продолжающихся из века в век традиций и обычаев. Характеризуются традиции, сформировавшиеся у народа Великой Степи по воспитанию подрастающего поколения, основанные на вековом жизненном опыте. Авторами анализируется воспитание подрастающего поколения с учетом преемственности национальных и человеческих ценностей, духовно-культурного наследия.

Наряду с этим, в статье определены такие различные направления воспитания, заложенные и применявшиеся в традиционной народной педагогике Великой Степи, как духовно-нравственное, патриотическое, трудовое, культурно-эстетическое, являющиеся и сегодня одним из эффективных путей воспитания гармонично развитой личности в условиях современного общества. В данной статье разъясняется особая значимость понятия «опыт народа Великой Степи» в воспитании ребенка и то, что именно опыт воспитания народа Великой Степи является основой и эталоном.

Ключевые слова: народная педагогика, народ Великой Степи, опыт народа Великой Степи, воспитание ребенка

E.Sh. Kozybaev¹, G.K. Kulabekova²

*¹ PhD (in pedagogy) professor, M. Auyezov South Kazakhstan University
c.Shymkent Kazakhstan*

*² 6D010300- Pedagogy-Psychology, the doctoral candidate M. Auyezov South Kazakhstan University,
c.Shymkent Kazakhstan*

CHILD UPBRINGING: THE EXPERIENCE OF THE GREAT STEPPE

Abstract

The article is devoted to the peculiarities of the upbringing of the children of the people of the Great Steppe. The issues of children raising in Kazakhstan's society on the basis of the system of national upbringing are of particular importance. In nurturing of a well-rounded younger generation, the role of national traditions and customs, of cognitive interest is important. At the basis of all national upbringing - Kazakh nature, way of life, moral values, rituals and customs.

The article considers the importance of using the spiritual wealth of the people, the samples of national progressive traditions, the use of traditions and customs that continue from century to century. The traditions formed by the people of the Great Steppe in the upbringing of the younger generation, based on centuries of life experience are characterized. The author analyzes the upbringing of the younger generation, taking into account the continuity of national and human values, spiritual and cultural heritage.

Along with this, the article defines such different directions of upbringing that were laid down and applied in the traditional folk pedagogy of the Great Steppe, as a spiritual, moral, decent, patriotic, labor, cultural and aesthetic, which are today one of the effective ways of educating a harmoniously developed personality in conditions modern society. This article explains the special significance of the concept of "the experience of the people of the Great Steppe" in the upbringing of the child and the fact that it is the experience of the education of the people of the Great Steppe that is the basis and the standard.

Key words: folk pedagogy, people of the Great Steppe, experience of the people of the Great Steppe, education of the child.

Тәуелсіз Қазақстан мемлекеті бүгінгі таңда әлемдік қауымдастықтан өзінің ұрпақ тәрбиелеудегі ерекше тәжірибесіне сай лайықты орнын алуға ұмтылуда. Бұл жолда ұлтымыздың өзіндік тұрмыс-тіршілігінің рухани түпнұсқасының қайнары мен өмірлік ұстанымдарына соқпай өту мүмкін емес.

Елдің мәңгілік болуы сол ұлттың ғасырлар бойы қалыптасқан рухани, мәдени құндылықтарының ұрпақтан ұрпаққа ұласып, буындар бірлігін сақтайтын, үзілмейтін сабақтастығында жатады. Демек, қай заманда болмасын адамзат баласы алдында тұратын ұлы мұрат-міндеттердің бастысы – өзінің өмірін, жинақтаған тәжірибесін жалғастыратын саналы, салауатты, ұлтжанды ұрпақ тәрбиелеу болып табылады.

Дүниеге келген күнінен бастап туған ұлтының өміршең дәстүрі мен әдет-ғұрпын, тағылымды тарихын оқып, сусындап өскен жас ұрпақ өзге ағымдар мен жат мәдениетке еліктеп, оның жетегінде кетпейтіні анық. Салт-дәстүрі мен ұлттық тарихына, оның жаңғыруына ерекше мән берген елдің мәртебесі биік,

іргесі берік болмақ. Бүгінгі күні Ұлы даланы мекендеген бабалар мұрасын тек өз халқымыздың ғана қажетіне пайдаланып қоймай, оның құндылығын жаһан жұртшылығына мойындату – ұлы міндетіміз. Қазақ халқының ұлттық тәрбие беру тәжірибесі – теңдесі жоқ тәрбие мектебі.

ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаев Қазақ хандығының 550-жылдығына арналған салтанатты жиында сөйлеген сөзінде «осы сәттен бастап және мәңгіге Қазақстан – Ұлы дала елі» екенін жариялады. «Біз тарихымыздың жаңа шамын жақтық, сондықтан бүгін және мәңгілік Қазақстанымыз – Ұлы дала елі, бұл Ұлы жаңғырған дала елі, біздің Отанымыздың көп этникалық халқының бесігі. Сүйікті Отанымыздың халықтық атауы осы – Ұлы дала елі», бұл атау «біздің Отанымыздың өткені мен бүгінгісін, болашағын айшықтап тұр. Біздің қазақстандық мінезіміз бен оның негізгі ерекшеліктері – ашықтық, рухани байлық, жүректеріміздің жылуы, қонақжайлылық, бейбітшілікті сүю, даналық пен еңбексүйгіштік сынды қасиеттері көрініс тапқан». «Біздің жаңа Қазақстанның осындай сипаты әр қазақстандықтың ой-санасында өз орнын тауып, бүкіл әлемде мойындалатынына сенімдімін», - деп атап өткен болатын [1].

Тарихи жәдігерлер мен ескерткіштер Еуразия даласын мекендеген мал өсіруші халықтардың өмір сүру аумағының Қиыр Шығыстан басталып, Қара теңізге жалғасатынын, Байкал мен Оңтүстік Сібірден Ауғанстанға дейінгі шекараны алып жатқандығын және бұл кең байтақ өлкенің «Ұлы дала» деген атқа ие болғанын дәлелдейді. Қазақ халқының дүниетанымы көшпелі далалық тұрмыс-тіршіліктің ерекшеліктеріне байланысты қалыптасып дамыды. Ата-бабадан мирас болып қалған жер үшін күресу, оны қорғау, қиындыққа төзімді болу, өмірдің мәнін дала табиғатымен салыстыра отырып түйсіну, салт-дәстүр, әдет-ғұрып, наным-сенім, киелілік, ән мен жыр, сұлулықты сезіну, сауаттылық пен салауаттылықтың барлығы табиғатпен үйлесіп өмір салтын қалыптастырудан өрбіген.

Ғасырлар бойы екшеліп, сүрлеуден өткен Ұлы дала заңы: даладай кең қонақжай болу, өзгенің ала жібін аттамау, отансүйгіштік, кісілік, мейірімділік, ізгілік, адамгершілік, еңбексүйгіштік, батылдық – қазақ болмысын қалыптастырды.

Ғалым Б.Кішібеков қазақ халқының мінез - құлқы оны қоршаған ортаға – кең далалық кеңістікке, географиялық жағдайға, баққан малға, оның шаруашылығына байланысты қалыптасты, - деп тұжырым жасайды. Ғалымның тұжырымы негізінде қазақ халқының мінез-құлқының бес қырын айқындап көрсетуге болады: 1. Қазақ халқы табиғатынан қарапайым. Киген киімі қашан да мол, етек-жеңі кең болып келеді. Бұл оның көшпелі тұрмысына, атқа мініп, түсуіне, жерге малдас құрып отыруына ыңғайлы. Шапанының, тонының етегі отырған орнына төсек, ердің үстіндегі көпшігі жастық, шапанын көрпе етіп, кез - келген жерге, төсек таңдамай керек болса жата кететін. Мінезі де ен даласындай кең, жазық, ашық, жайдары. Қазақ ешқашан қысылып, қымтырылмаған. «Қалауын тапса қар жанады» дегендей, қазақ не айтса да қисынын тауып айтуға тырысқан. Сөзге мән берген. Сөзіне қарай кісіге құрмет көрсеткен. Уәжге тұрған. Бұл оның ерекше қимыл - қасиеті.

2. Қазақ кекшіл емес. Іштарлық та басқа халықтарға қарағанда, қазақта бәсеңдеу. Көп ішінде біреу мінеп, мінезінің кемістіктерін, шыққан тегін кемсітіп, бетіне басып, өлеңге қосса, шамасы келсе ол табанда жауап қайтарған. Уәжі күшті болса – жеңген болып есептелген. Жеңіліп қалса кек сақтамаған. Сыртқа шығып, айналаға көз салып, көңілі жадырап кететін болған.

3. Қазақ кімнің кім екенін бір ауыз айтқан сөзінен, былайша айтқанда «сөз саптауынан» байқаған. Кісінің ақылын бірден байқау қиын. Ол тереңде жатады. Бірақ оны байқау үшін көп сөйлеудің қерегі жоқ. Оны қазақ бір ауыз сөзден байқаған.

4. Қазақтың түсі суық емес, жайдары, беті ашық, бас киімін көзіне түсіріп кимеген. Қазақтың ішкі кең табиғи ақылдылығы, жайдарылығы оның бетінен байқалған. Қазақта бас кесу, дарға асу, зынданға салу деген жаза болмаған [2, 101-103 бб.].

Жалпы «ұлттық» деген сөздің астарында туған ел мен жерге, ана тіліне, салт пен дәстүрге деген құрметтің жатқандығы белгілі. «Ұлттық тәрбие» атауын алғаш әдеби-педагогикалық оқулықтарға енгізген көрнекті қазақ ағартушыларының бірі М.Жұмабаев «Педагогика» атты еңбегінде: «Ұлт тәрбиесі баяғыдан бері сыналып, көп буын қолданып келе жатқан тақпақ жол болғандықтан, әрбір ұлттың баласы өз ұлтының арасында өз ұлты үшін қызмет ететін болғандықтан, әрбір тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесімен тәрбие қылуға міндетті» - деген болатын.

Біз – тарихы бай ұлтпыз. Біздің сан ғасырлық тарихымыздан өскелең ұрпақ өзінің болашағына қажетті үлгі-өнегені, ақыл-парасат пен ізгілікті, сонымен қатар ерлік, батылдық, имандылық пен қайырымдылық жайлы білімді толық ала алады.

Қазақ халқы балаларын тәрбиелеуде туған елге, атамекенге деген сүйіспеншілік пен оны қадір тұтып, қорғауға тәрбиелеуді басты мақсат тұтқан. Халқымыздың атамекенді ардақтау сезімі өте терең, олар үшін туған жерді қасиет тұту – қанға сіңген мінез, ежелгі дәстүр. Бұл таным тұлға санасына ана сүтімен дарыған.

Туған жер, табиғат, тіл, дәстүр, тарихи ескерткіштер, туған жердегі тамаша киелі орындар, жалпы ұлттық құндылықтар ешкімді де бейтарап қалдырмайды. Олар адам жүрегінде жылылық, жақындық, туыстық сезімдерді ұялатады [3,235 б.].

Барлық уақытта адамдардың рухани және тән дамуында негізгі рөлді халық педагогикасы атқарып келді. Адамгершілік, инабаттылық, тән-дене тәрбиесі бойынша әр халық өзіндік қайталанбас ғажайып өміршең жүйесін түзді. Мысалы, Еуропалық тәрбие бесігі – ежелгі грек философиясында қалыптасса, күншығыс елінің тәрбие жүйесі сезімін сөзбен емес, дауыс ырғағымен жеткізіп, ер балаларын самурайлық ерлік жолымен қалыптастырды, барлық адамдарды сыйлауға үйретіп, саналы парасат иесі болуға тәрбиелейтін иудей жүйесінің, сонымен қатар «спарталық», «афиналық» тәрбие, джентельмен тәрбиесінің бар екендігі тарихтан белгілі.

Тарихи қалыптасқан қазақ ұлтының жоғарыда көрсетілген тәрбие жүйелерінен кем түспейтін өзіндік тәрбие мектебінің бар екендігі ақиқат. Мақсатымыз Ұлы дала елін мекен еткен қазақ ұлтының бала тәрбиелеу жүйесіндегі ерекшелігін, мол тәжірибесін, оның даму идеясын өзгелерге лайықты көрсете білу. Бұл арқылы біз

- біріншіден, Ұлы даланы мекен еткен қазақ деген ұлттың бала тәрбиелеуде қалыптасқан жүйесінің бар екендігін көрсетеміз;

- екіншіден, қазақ отбасындағы тәрбиенің ерекше үлгісін, бала тәрбиесінде ата-анамен қатар, ата мен әженің мықты тәрбие мектебінің ықпалын көрсетеміз;

- үшіншіден, ұлтымыздың ұл бала мен қыз баланың тәрбиесіне, келін тәрбиесіне ерекше көзқарасын сипаттаймыз;

- төртіншіден, жас бүлдіршін дүниеге келген күннен бастап азамат болғанға дейінгі кезеңде жасалатын ұлттық салт-дәстүр, жөн-жоралғы мен әдет-ғұрыптың тиімділігін түсіндіреміз.

Ғасырлар бойы халықпен бірге жасасып келе жатқан салт-дәстүрлер мен әдет-ғұрыптар – барлығы да адамның дүниетанымын қалыптастыратын өмір сабақтары. Қазақтың ұлттық тәрбие жүйесі арқылы біз жалпы тәрбие деп аталатын тұтас адамзат қауымына ортақ және мәңгілік категорияның тарихи тұрғыдан дамып, мазмұнының толығып, жетіліп отыратындығына көз жеткіземіз. Ал, оғамдық өмірден, тұрмыстан оқшауланған, халық педагогикасына негізделмеген, барлық ұлттарға ортақ тәрбие беру теорияларының өміршең болмайтындығы дәлелдеуді қажет етпейді.

Бала тәрбиесіндегі ежелден қалыптасқан халқымыздың жақсы дәстүрі мен тағылымдары ұлы ойшылдардың еңбектері мен ғалымдардың зерттеулерінде көрініс тапқан. Осы тұста өткенді зерделеу, ұлы тұлғалардың идеяларына жүгіну, ұлттық тәрбие мәселесін сараптау, зерттеу орынды.

Бүгінде қазақ халқының бала тәрбиесіне байланысты дәстүрлерін халықтық педагогиканың әр қырынан зерттеп, көпшілік назарына ұсынып жүрген қазақстандық ғалымдар Жарықбаев Қ., Қалиев С., Ұзақбаева С., Қожахметова К., Төлеубекова Р., Кенжеахметұлы С., Табылдиев Ә., Ғаббасов С. Әбілова З., Шалғынбаева Х., Әбдіғаппарова Ұ.М. және т.б.

Бұл ғалымдар зерттеулерінде қазақ халқының отбасы тәрбиесіндегі дәстүрлері біршама қарастырылып келген. Ғалым С.А. Ұзақбаеваның «Қазақтың халықтық педагогикасындағы эстетикалық тәрбие» тақырыбындағы докторлық диссертациясында қазақ қыздарының бойындағы сұлулықтың белгісі болып табылатын мінез - құлық ерекшеліктері мен жүріс - тұрысындағы үйлесімділік талаптарын да отбасы тәрбиесі жағдайында қалыптастырудың халықтық педагогика дәстүрлері арқылы қарастырады.

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор Р.К. Төлеубекованың зерттеулерінде халықтық педагогикадағы адамгершілікті қалыптастырудың бастауы отбасынан екендігін дәлелдейді. Қазақтың барлық салт-дәстүрлерінің нәтижесі адамгершілікті қалыптастыратындығын жан-жақты сипаттап көрсетеді. Балалардың жас ерекшеліктеріне қарай қолданылатын салт-дәстүрлер мен тәрбие әдістерін жүйелей отырып, тәрбие немесе адамгершіліктің көзі ең алдымен жеке адамның өзінен бастау алатынын, содан кейін біртіндеп бүкіл әлемге тарайтынын өз зерттеулері арқылы дәлелдейді.

Қазақстандағы педагогика ғылымының дамуына қомақты үлес қосқан ғалымдардың бірі С.Қалиевтің «Қазақтың халықтық тәлім-тәрбиесінің ғылыми педагогикалық негіздері» тақырыбындағы докторлық диссертациясы да қазақ отбасындағы тәрбиенің бірқатар аспектілерін қамтиды. Тәрбиенің барлық

түрлерін қалыптастырудың ұлттық ерекшеліктері мен өзіндік шеберліктерін зерделей отырып, ғалым қазақ халқының тыныс-тіршілігі мен ұлттық болмысын негіздеп көрсетеді [2, 5- 6 б.].

Тәлім-тәрбие, ұлттық дәстүрлер мен патриоттық тәрбие, әскери-патриоттық, интернационалдық және ерлік тәрбиесі мәселелері А.А. Бейсенбаева, Ү.К. Санабаев, С.Ешімханов, Е.Жұматаева, С.Т. Иманбаева, Ғ.Б. Базарғалиев, Д.С. Құсайынова, А.К. Салимолдаева, С.Ә. Әбдіманапов, Л.А. Шкутина, С.К. Нурмукашева, К.Жетпісбаева, С.Әбілдина, Н.Р. Рамашовтың еңбектерінде, ал ұлттық тәрбиенің моделі мен терминологиясы бойынша Қ.Бөлеев, Ш.Беркімбаева, К.Оразбекова және т.б. зерттеулерінде көрсетілген [4, 4 б.].

Соңғы жылдары да қазақ халқының түпкі бастау тегін зерттеп, олардың өткені мен бүгінін байланыстыратын сабақтастықты табу жолында зерттеулер жүргізіліп келеді.

Қорытындылай келе, Ұлы дала халқының тәрбие тәжірибесі – бала тәрбиелеу ісінде негіз, эталон бола алады деп есептейміз. Себебі, ұлттық тәрбиенің қайнар көзі қазақ халық педагогикасы мен дәстүрлеріне қайта оралу ғана емес, ол – қоғамдық өмір талабынан туындаған қажеттілік, салт-дәстүрлеріміз бен әдет-ғұрыптарымызды танып-білу, оның рухани бастауына терең бойлау арқылы туған ел мен ұлттың өзіндік ерекшелігін аялап, сақтауға үйрету.

Біздің алдымызда тұрған негізгі міндет – ұлттық мәдениет пен әлемдік өркениетті өзара сабақтастыра отырып өз ана тілін білетін, басқа тілді құрметтейтін, тарихи зердесі жоғары, ұлттық салт-дәстүрден нәр алған, әлемдік ғылыми-техникалық прогресс көшіне ілесе алатын ХХІ ғасыр ағымына лайықты тұлғаны тәрбиелеу.

Туған тарихымызды ұлықтап, ұлтымыздың ешбір ұлтта қайталанбайтын тектілігі мен өзіндік ерекшелігін ұрпақтан ұрпаққа жеткізе білгенде, Ұлы дала балаларында өз еліне, өзінің ұлы тарихына, ұлы адамдарына деген мақтаныш сезімі қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Интернет ресурс: <https://primeminister.kz/kz/news/13/kazakhstan-eto-strana-velikoj-stepi-nnazarbaev/>

2 Атемова Қалипа Тұрсынқызы. Түркі ғұламалары мұраларындағы отбасы тәрбиесі идеяларының қалыптасуы мен дамуы (IX-XII ғғ.). Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2010 ж. – 281 б.

3 Қозыбаев Е.Ш., Құлабекова Г.Қ. Қазақ балаларын отансүйгіштікке тәрбиелеудегі ұлттық идеологияның мәні. / Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті ХАБАРШЫ. «Педагогика ғылымдары» сериясы №2(58), 2018 ж. – 395 б.

4 «Мәңгілік Ел» патриоттық актісін түсіндіру бойынша әдістемелік құрал. – Астана: БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 68 б.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖӘНЕ БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК:373.29

МРНТИ: 14.23.09

Глеубай С.Т.¹, Жанбауова Ә.Ә²

¹PhD докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

²«Еркетай» шағын-орталығының тәрбиешісі,
Өскемен қ., Қазақстан

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДА ҮШТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ: ӘДІСТЕР МЕН НӘТИЖЕЛЕР

Аңдатпа

Мақалада мектепке дейінгі ұйымдарда үштілді білім беру жағдайында балалардың ауызекі сөйлеу тілі мен сөздік қорын кеңейту мақсатында қолданыс тапқан негізгі әдіс-тәсілдер қарастырылған. Бұл әдістерді қолдану арқылы баланың тілге деген қызығушылығын арттыра отырып, өз ойын еркін үш тілде жеткізе алатын көптілді тұлға тәрбиелеу болып табылады. Сонымен қатар, мақалада тәжірибе жүзінде балабақшада жүргізіліп, айтарлықтай нәтиженің көрініс тапқаны баяндалған, деседі үш тілді оқыту үрдісін ойдағыдай жүргізу үшін балалардың жеке ерекшеліктерін, әрқайсысының зейінін, қабылдау, еске сақтау, ойлау, қиялдау ерекшеліктерін мен жеке дарындылық қасиеттерін жетік біліп, ескеруіміз қажет. Сондықтан кішкентай жасынан бастап, балабақшаға келген күндерінен бастап балалардың шетел және басқа тілдерге қызығушылықтарын арттырып, үштілділік арқылы тәрбиелей отырып, өз ана тіліне деген құрметті жоғалтпауы керек екенін түсіндіру.

Түйін сөздер: мектепке дейінгі ұйым, үштілді білім беру, әдістер, көрнекілік әдісі, қатысымдық әдіс, жобалау әдісі.

Глеубай С.Т.¹, Жанбауова А.А.²

¹PhD докторант, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

²воспитатель мини-центра «Еркетай»,
Усть-Каменогорск, Казахстан

ТРЕХЪЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: МЕТОДЫ И ОПЫТ

Аннотация

В данной статье рассматриваются основные методы и приёмы, способствующие развитию устной речи, словарного запаса детей в условиях трёхязычного обучения в дошкольных учреждениях. Используя данные методы, мы развиваем мотивацию ребёнка к изучению языка, тем самым формируя многоязычную личность, которая может свободно донести свои мысли на трёх языках. В статье предлагается опыт работы внедрения методов и приёмов, реализующее трёхязычное обучение. Опыт работы показывает, что нужно учитывать способности ребенка, его уровень внимания, восприятия, памяти, а также к каждому ребенку нужен индивидуальный подход, который поможет раскрыть одарённость, способность к мышлению и умение фантазировать. Когда ребенок приходит в дошкольное учреждение, мы с малых лет формируем мотивацию и интерес к изучению иностранных языков. Но вместе с тем, мы не должны забывать о изучении родного языка и его уважении.

Ключевые слова: дошкольная организация, трёхязычное образование, методы, иллюстративный метод, коммуникативный метод, проектный метод.

Tleubay S.T.¹, Zhanbauova A.A.²
¹PhD doctoral student at Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan
²preschool teacher of the mini-center «Yerketay»,
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

TRILINGUAL EDUCATION IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS: METHODS AND EXPERIENCE

Abstract

This article considers the main methods and techniques that contribute to the development of oral speech, children's vocabulary in condition of trilingual education in preschool organizations. Using these methods, we develop the child's motivation to learn the language, thereby forming a multilingual personality that can freely convey their thoughts in three languages. The article suggests the experience of introducing methods and techniques that implements trilingual education. Experience shows that you need to take into account the child's abilities, his/her level of attention, perception, memory, and also each child needs an individual approach that will help to reveal giftedness, ability to think and the ability to dream. When a child comes to a preschool organization, since childhood we have been forming motivation and interest in learning foreign languages. But at the same time, we must not forget about the study of the native language and its respect.

Key words: preschool organization, trilingual education, methods, illustrative method, communicative method, project method.

Мектеп жасына дейінгі балаларды дамыту мәселесі ұлттық даму стратегиясымен тығыз байланысты мемлекеттік саясаттың ажырамас бөлігі болып табылады. Бала – біздің болашағымыз. Олай болса, балабақшадағы тәрбиелеу мен оқыту баланың ғана емес, еліміздің де жарқын болашағының кепілі. Ол - үздіксіз білім берудің алғашқы деңгейі. Сондықтан, қазіргі таңда тілді қатынасқа түсу үшін қолдана білетін, өз ойын еркін жеткізе білетін тұлғаны қалыптастыру, білім беру жүйесінің негізгі мақсаттарының бірі. «Тілдік тұлға» тек қана әңгімелесу қабілеттерін көрсету ғана емес, әңгімелесу барысында түсініп қана қоймай жауап беретін, өзге тілді өз ана тіліндей меңгеріп, өз ойын сол тілде еркін жеткізетін тұлға.

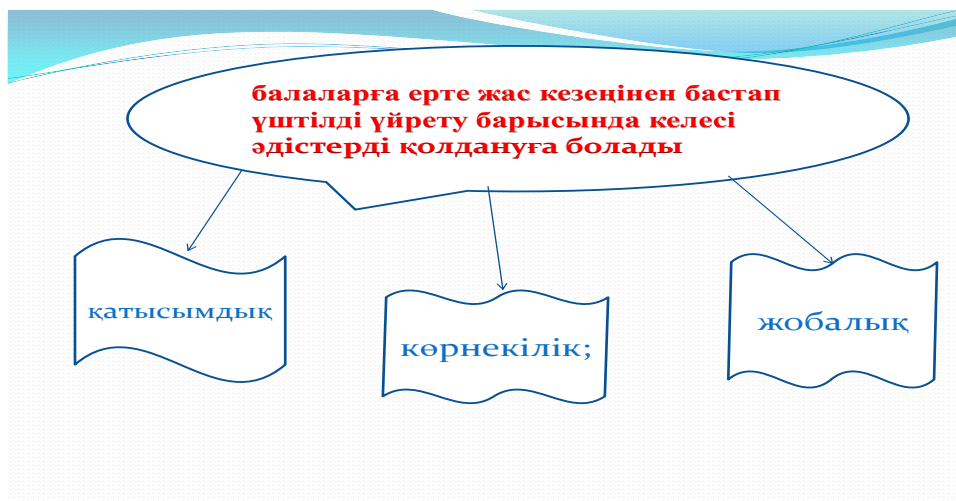
Н.А. Назарбаев Қазақстанда мектепке дейінгі мекемелердегі білім беру жүйесінде үштілділікті дамыту жайлы тапсырма берді. Бірінші – мектепке дейінгі білім беру мекемелеріндегі қазіргі заманауи білім беру әдістерін енгізу. Екінші – тәрбиеленушілердің жүйелі түрде білім алуларының бағдарламаларын қарап шығу. Үшінші – мектепке дейінгі білім беру деңгейінде күнделікті үштілділікті енгізуге қолайлы жағдай жасау. Осылай біз тілдерді меңгерудегі логикалық жүйеге қол жеткіземіз. Қазіргі еңбек нарқы, мамандардың ақпараттық, әлеуметтік-саяси, мәдениеттік білімді, қатынасқа еркін түсетін қабілетті, білік дағдылары жетік болған мамандарды қажет етеді [1,16]. Үштілділік құзыреттілік, тұлғаның мамандық саласында да, әлеуметтік мәдени ортада да өзін көрсете білуіне оң әсер етеді. Мәдени қарым-қатынас негізінде адами, іскерлік қарым-қатынасқа еркін түсуіне мүмкіндігі мол тұлғалар. Қазіргі таңда үштілді меңгеруде, оқытуда мектепке дейінгі мекемелерде білім беру жүйесін, бір жүйеге түсіру қажет, ол өз тарапынан тілді меңгеруде базалық негізін қалаушы деңгейге жағдай жасайды, орта, жоғарғы білім алу деңгейлерінің іргесін қалайды [2,26]. Тілді меңгеруде мектепке дейінгі жастағы балалардың жасы өте қолайлы, баланың зейіні, логикалық ойлауы, есте сақтау қабілеті барлығы тілді меңгеруге өте тиімді кезеңде. Осыған негізделіп үштілді меңгеру өте ерте жастан, мектепке дейінгі жастан оқытып үйрету керек екендігі туындайды, тілді ары қарай меңгеруі үшін сөздік қоры жинақталады.

Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты «Қатынас» білім беру саласында мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің алдына қойылған міндет - тілдің негізгі құндылықтарын меңгерген, ана тілінде және өзге тілде әлеуметтік-мәдени қарым-қатынасқа дайын, сөздік және сөздік емес құралдардың көмегімен қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауға қабілетті көпмәдениетті жеке тұлғаны тәрбиелеу. Сонымен, әр білім беретін, балаларды тәрбиелейтін мекеменің басты міндеті - Қазақстанның жаңа азаматын тәрбиелеу болуы тиіс. Сондықтан кішкентай жасынан бастап, балабақшаға келген күндерінен бастап балалардың шетел және басқа тілдерге қызығушылықтарын арттырып, үштілділік арқылы тәрбиелеу керек. Мамандар мектепке дейінгі жасты шетел тілін игеру үшін барынша қолайлы кезең деп санайды. Психологтар нақты осы жаста тілдік материалды есте сақтаудың орнықтылығы мен фонематикалық естудің жоғарғы дәрежесін белгілейді.

Қазіргі қоғамдағы өмірде шет тілінің маңыздылығы барынша жоғары. Қазіргі таңда мектепке дейінгі балаларды шет тіліне үйрету педагогтар мен психологтарды, психолінгвистерді, ата-аналарды қызықтыратын әңгіменің арқауы болып тұр. Шет тілінің негіздерін меңгеру балаларды мәдениаралық қарым-қатынастың жалпы танылған және барынша кең тараған құралдарының біріне қазіргі әлемдегі маңызды

ақпараттардың маңызды қайнар көзіне тартуға, сондай-ақ өзінің қатысымдық тәжірибесін, жалпы және тілдік мәдениетін байытуға мүмкіндік береді. Мектепке дейінгі педагогиканың зерттейтін көкейкесті мәселелерінің бірі: туғаннан алты жасқа дейінгі балаларды жан-жақты жетілдіру мен тәрбиелеудің ерекшеліктерін, заңдылықтарын, ғылыми негіздерін қарастыру. [3, 19]. Мектеп жасына дейінгі балаларды жан-жақты жетілдіру мен тәрбиелеу тәрбиешінің негізгі мақсаты болып табылады. Мақсатқа жету тәсілі – әдіс деп аталады. Яғни, тәрбиеші өз мақсатына жету үшін белгілі әдіс-тәсілдерді пайдаланады.

Балаларға ерте жас кезеңінен бастап үштілді үйрету барысында келесі:



әдістерді қолдануға болады.

Қатысымдық әдіс оқу әрекеті ретінде шет тілінің ерекшеліктеріне сәйкес жоғарғы, басымдық әдіс болып табылады. Осы әдістің арқасында бірінші кезектегі міндет - ерте жас кезеңінен бастап ауызша шет тілінде қатынасудың қарапайым дағдылары мен біліктерін игеру арқылы балаларға ағылшын тілін үйрету шешіледі, балалардың мәдениаралық қатынасқа алғашқы қабілеттілігі қалыптасады. Қатысымдық әдістің келесі түрлерін атап өтуге болады.



Балалардың сөйлеуі, біріншіден, ерекше мәнді сөздер арқылы баюы тиіс. 4-5 жастағы мектеп жасына дейінгі бала өзін қоршаған табиғатқа: жануарларға, өсімдіктерге, ауа-райының құбылыстарына деген белсенді түрде қызыға бастайды. Бұл жас кезеңінде «Неге?», «Не үшін?», «Қайдан?» деген сұрақтар пайда болады. Балалардың ересектермен және құрбыларымен қарым-қатынас жасау барысында танытатын дербестік пен ынталылықты тәрбиелеу 4 жастағы балалардың сөйлеу дағдыларын дамыту бойынша негізгі бағыт болып табылады. Балалар байланыстырып сөйлеу дағдыларын меңгереді, сөздік қорлары кеңейеді, сөйлемі грамматикалық тұрғыдан дұрыс құрылған бола бастайды. Байланыстырып сөйлеуді дамыту Диалогтік және полилогтік сөйлеу білігін меңгерген балалар: айналадағы адамдармен қарым-қатынасты жеңіл жасайды. Сұрақ қояды, қойылған сұрақтарға жауап береді, құрбыларының жауаптарын

тыңдайды, ортақ сұхбатта ынталылық танытады, әңгімелесушінің сөзіне кедергі келтірмей сөзін тыңдап содан кейін сөйлейді, әңгімелесу барысында тәрбиешінің көмегіне жүгініп қойылған сұрақтың мәтініне байланысты түрлі типтегі сөйлемдерді қолданады. Балалар ересектерге және құрбыларына сыпайы сөйлеу мәнерін, ризашылықпен сөйлеуді, ренішін және наразылығын білдіруге үйренеді. Өзінің және құрбыларының сөйлеу барысында жіберген қателерін жөндейді. Монолог құру біліктерін меңгерген балалар: заттарды сипаттап 5-6 сөйлемнен тұратын әңгіме құрайды, өзінің көрген-білгенін айтып әңгімелеп береді, әдеби туындыларды мазмұндайды. Сөздікті байыту бойынша жүргізілетін жұмыста әр түрлі заттарды, ойыншықтарды, заттық және сюжеттік суреттерді қарау бойынша жұмыс ерекше орын алады.

Көрнекілік әдіс балалардың практикалық әрекетінде оқу материалын түсінуді, есте сақтауды, қолдануды жеңілдету мақсатында қоршаған ортаның заттары мен құбылыстарын тікелей көрсетуді, көрнекі құралдарды қарастырады. Аталмыш әдістің келесі түрлері көрсетілген:



Жобалау әдісі мектепке дейінгі жастағы балаларға тән, оқытуда заттардың арасындағы байланыстарды табуға, шет тілі кабинетіндегі «тар кеңістікті» кеңейтуге, әрекеттің практикалық түрлеріне кеңінен сүйеніп жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Осылай балаларда оқытудың осы кезеңінде ағылшын тілін игерудің қатысымдық көрсеткіші ретінде қарапайым креативті құзіреттілігі дамиды. Жоба түрлері: Эмпирикалық, зерттеу, рөлдік ойындар жобасы, шығармашылық жоба, фантастикалық жоба сияқты топтарға жіктеуге болады. Жобалау әдістемесі 4-5 жастағы балаларға арналған. Тілді үйретуші сабақтар жүйесі үшін тақырып таңдайды, берілген тақырып бойынша қызықты бір нәрсе білуде балаларға көмектесетін әртүрлі іс-әрекет түрлерін ұсынады. Балалар дербес орындауы үшін тапсырмалар алады (немесе ата-аналарының көмегімен). Қорытынды сабақтың уақыты келгенде балалар жобаның тақырыбына ауқымды шығармашылық жұмыстарымен келеді.

Мектеп жасына дейінгі балаларды оқытудың негізгі технологиясы-сөздік әдісі, ойын әдісі, қазіргі заманғы ақпараттық технологияларды қолдану арқылы мультимедиялық оқыту құралдары сияқты оқыту әдістемелерінің үйлесімді байланысына негізделген. Оқыту барысында жүргізілетін жұмыстардың формалары мен түрлерінің бірлігі сақталады, осы ретте, көрнекілік және бейнелілік әдісі басым болмақ, себебі бала сөзді дара лексикалық бірліктердің жиынтығы ретінде емес, біртұтас ұғым, бейне ретінде қабылдайды. Әдістемелік құралдың педагогикалық пайдалылығы – мектеп жасына дейінгі балаларға тілдердің үштұғырлығын үйрету көптілді тұлғаның негізін қалыптастырудағы алдын-ала маңызды кезеңдерінің бірі ретінде қарастырылуында болып табылады. Тек қана ана тілі емес, сонымен қатар ұлтаралық қарым-қатынастағы шет тілдерінің ауыз екі сөйлеу тілін меңгеру тұлғаның зияткерлік, эмоционалдық және адамгершілік дамуымен тығыз байланысты.

Жоғарыда мектеп жасына дейінгі балаларды ағылшын және орыс тілдерін үйретуде қолданылатын әдістер көрсетілген. Аталмыш әдістерді пайдалана отырып «Еркетай» шағын – орталығы «Балапан» ортаңғы тобының тәрбиеленушілерімен тәжірибе жұмыстары жүргізілуде. Топта он екі бала тәрбиеленеді:

Мектеп жасына дейінгі балаларды шет тілін игертіп, тілдік қатынасқа түсірудің маңызды түрі – ауызша сөйлеу тіліне үйрету. Кез-келген оқу үрдісі сәлемдесуден, яғни бала-бақшада оқу іс-әрекеті мотивациялық-қозғаушылық кезеңіндегі «Шаттық шеңберінен» басталады. Балалармен таңертеңгі қабылдау кезінде, оқу

іс-әрекеті басталған кезде үнемі үш тілде амандасамыз. «Денісаудың жаны сау» өтпелі тақырыбын оқыту барысында балаларды шеңберге тұрғызып, дене мүшелерімен амандасуды ұсынамын:

Сәлеметсің бе, қолдарым – clap, clap, clap!

Сәлеметсің бе, аяқтар – stamp, stamp, stamp!

Сәлеметсің бе, басым – nod, nod, nod!

Балалар соңымнан сөздерді дауыстап және қимылдарды көрсете отырып қайталайды.

«Менің отбасым» тақырыбы кезінде сергіту сәтінде де балаларды үнемі сөздерді соңымнан қайталап айтқызуға тырыстым. Мысалы:

Бас бармақ – әкем, папа, father

Балан үйрек – анам, мама, mother

Орған терек – ағам, брат, brother

Балан үйрек – әпкем, сестра, sister

Кішкене бөбек – мен, я, me

Бір үйде біз нешеуіміз? Бір үйде біз бесеуіміз, пять, five.

Балалар сергіту сәтінің қимылдарын орындап, саусақтарын бүге отырып, отбасы мүшелерін атайды.

Төрт-бес жастағы балалардың шет тілін қабылдау қабілеті өте жоғары. Сөйлеу аппараты икемді болғандықтан балалар шет тілінің дыбыстары мен дыбыс тіркестеріне еліктей отырып, олардың дұрыс айтылуын тез арада үйреніп алады. Мектепке дейінгі жаста шет тілін үйреткен кезде еріксіз есте сақтау мен қайта еске түсірудің мәні бөлек. Бастапқыда бала сөздер мен сөйлемдерді айналадағы адамдар күнделікті қарым-қатынас барысында атын атайтын ойнаған кезде қолданатын заттардың, іс-қимылдардың, ұғымдардың белгілері ретінде есте сақтайды.

Мектепке дейінгі жастағы балалар шет тілін іс жүзінде қолдану арқылы, яғни ешқандай грамматикалық талаптарды білмегенімен, белгілі бір жағдайда белгілі бір сөздік бейнелерге еліктеу және автоматты түрде қайталау негізінде меңгереді [4, 8].

Ойын – балалардың нақты жағдайға еркін ену түрі [5, 17]. Ойын балалардың материалды тиімдірек қабылдауына әсер етеді, өйткені ойын барысында жаңа сөздер жеңілірек және жылдамырақ жатталады. Қатысымдық әдіспен «Гүлді жина» ойыны негізінде топтық жұмыс ұйымдастырдым. Әр бала аталған гүл жапырақтарын түсіне сәйкес өздеріне алып, гүлді құрастырды. Балалардың әрқайсысының алатын түсі: «қызыл түсті, сары түсті, жасыл түсті», «красного цвета, желтого цвета, зеленого цвета», «red color, yellow color, green color» және тағы да басқа түстер аталып, жұмыс соңында балаларға сұрақ қойылды: *Этот лепесток синего цвета? Нет, красного цвета. Is it green color? Yes, it is green color.*

Аталмыш әдісті «Сатушы» рөлдік ойынын жүргізуде пайдаландым. Балаларды кезекпен сатушының киімін кигізіп, өзі сатып алушының рөлін сомдадым. Балалар сатушының рөліне қызыға кірісіп, менің сұрақтарыма өздерінше жауап беріп, сабаққа белсене қатысты. Бұл ойынды балалармен орыс тілінде жүргіздім. Себебі, ағылшын тілінде сұрақтарға толық жауап беру балаларға күрделі болды. Бірақ түстерді, сандарды ағылшын тілінде де айтқызуға тырыстым.

«Менің отбасым» тақырыбын оқытуда, отбасы мүшелерін үш тілде атап үйрету үшін көрнекілік әдісті пайдаланған жөн. Ата-аналардан алдын – ала баланың отбасымен түскен фотосуретін дайындап әкелуді тапсырдым. Сол суреттер бойынша әрбір бала өз отбасы жайлы әңгімелеп берді. Бұл орайда, тілдік ортаға бойлау әдістемесін пайдаланып, балаларды тек бір тілде сөйлету іске асырылды. Балалар әрбір отбасы мүшесін көрсете отырып атап өтті: *Это моя семья. Мой папа, моя мама, мой брати сестра. Жәнеде, ағылшын тілінде, This is my family. My father, my mother, my brother and sister.*

Қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру пәнінің «1,2,3,4 сандары туралы өткенді пысықтау» тақырыбын оқытуда нақты көрнекілік әдісті пайдаландым. Балаларға қажетті мөлшерде бастыратын заттардың санын атап, жемістердің мұляжын көрсеттім. Мысалы, жемістер үш тілдің бірінде аталды: *two apple, үш анар, чetyре груши, five oranges.* Балалар аталған жемістер санын бастырды. Менің тәжірибем 4-5 жасар балаларға жүргізілгендіктен және алынған тақырыбыма сәйкес 1-ден 4-ке дейінгі сандар ғана алынды. Балалардың есте сақтау қабілетіне көзбен көрген нәрсесін есте сақтап қалу тән құбылыс. Сондықтан, тек ауызша атап қана қоймай, суреттерді үнемі көрсетіп пайдаланамыз.

Жобалау әдісін, соның ішінде рөлдік ойындар жобасын «Үйшік ертегісін» сахналауда пайдаландым. Балалар ертегі кейіпкерлерінің рөлдерін сомдауда бір-бірімен диалогтік қарым-қатынасқа түсті. Ертегіні сахналау балалармен ана тілінде жиі жүргіземіз, және де ол балаларға анағұрлым жеңілірек. Сондықтан, «Үйшік» ертегісін сахналау үшін алдын ала балалармен дайындық жұмыстары жүргізілді. Балаларға кейіпкерлердің костюмдерін әзірледік. Ертегіні толығымен орыс тілінде және әрбір бала өзі ойнаған рөлдегі аңдардың атауларын ағылшын тілінде атап, «Ал, сен кімсің?» сұрағын келесі кейіпкерге қойып отырды: *I am a mouse, who are you?* және тағы басқалары.

Осы айтылғандармен қатар, ертеңгіліктерді өткізу кезінде балаларға үнемі орыс және ағылшын тілдерінде тақпақтар мен өлеңдер жаттатқызамыз. Өйткені, мектепке дейінгі жастағы балалар автоматты түрде қай-

талау негізінде өзге тілді меңгереді. Бірақ, міндетті түрде өлеңді жаттамас бұрын сөздік жұмысын жүргіземіз.

Тілді қабылдау және оны пайдалану сияқты күрделі процес қамтитын барлық сезіну түрлері әдетке айналып, оларды саналы түрде егжеп-тегжемей, сол тілде ойлай білген кезде ғана адам шет тілін еркін меңгереді. Шет тілін мектепке дейінгі жастан бастап үйрете бастаса, оны осындай дәрежеде меңгеруге қол жеткізуге болады. Осы орайда, тәрбиеші үш тілде сабақ жүргізу барысында ағылшын және орыс тілдерінің дыбыстарын табиғи ырғақпен, анық әрі дұрыс айтуы маңызды.

Үш тілді оқыту үрдісін ойдағыдай жүргізу үшін балалардың жеке ерекшеліктерін, әрқайсысының зейінін, қабылдау, еске сақтау, ойлау, қиялдау ерекшеліктерін мен жеке дарындылық қасиеттерін жетік біліп, ескеруіміз керек.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Выготский Л.С. Педагогическая – психология. – М., 1998.
2. Биболетова М.З. Английский для маленьких. – М., 1995.
3. Жұмабекова Ф.Н. Мектепке дейінгі педагогика. – Астана: Фолиант, 2008.
4. Рахимжанова С.Д., Волкова А.С. English. – Алматы кітап, 2014.
5. Әмірова Ә.С., Анартаева К.А. Тіл дамытуға әдістемелік құрал. – Астана: Арман-ПВ, 2013.

УДК 373
МРНТИ 14.23.09

Т.С. Жумашева¹

*¹бД010100–Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығының I курс докторанты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Сорбонна-Қазақстан институты,
Алматы қ., Қазақстан*

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АРТИСТИЗМ БАЛА-БАҚША ТӘРБИЕШІСІНІҢ КӘСІБИ ШЕБЕРЛІГІНІҢ АЖЫРАМАС БӨЛІГІ

Аңдатпа

Мақала жалпы бала-бақшада тәрбиеші тұлғасының жұмысындағы артистизмнің алатын ролі, жоғары оқу орындарында болашақ бала-бақша тәрбиешісін кәсіби даярлау үрдісінде педагогикалық артистизмге баулудың маңыздылығы туралы жазылған. Бала бақша тәрбиешісінің жұмысындағы педагогикалық әзіл туралы көрсетілген. Педагогтар мен актерлардың жұмысындағы өзара ұқсастықтар мен айырмашылықтарға сипаттама берілген.

Түйін сөздер: педагогикалық артистизм, ым-ишара, дауыс ырғағы, актер, сөздік қор, теартрланған педагогика, шығармашылық іс-әрекет, мамандық, бала-бақша тәрбиешісі, ата-аналар, педагогикалық шеберлік, эмоция, өзін-өзі дамыту, өзінің білімін жетілдіру, қабілеттілік, көңіл күйі.

Т.С. Жумашева¹

*¹докторант I-курса по специальности бД010100–Дошкольное обучение и воспитание, Института
Сорбонна-Казахстан при КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация

В статье описывается роль артистизма в работе воспитателя детского сада, важность привлечения навыков педагогического артистизма в процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей детского сада педагогов в высших учебных заведениях. Так же в статье рассматривается педагогический юмор в работе воспитателя детского сада. Дается описание взаимодействия педагогов и актеров, сходства и различия в работе.

Ключевые слова: педагогический артистизм, ритм, голос, актер, словарный запас, творчество, профессия, воспитатель детского сада, родители, педагогические навыки, эмоции, саморазвитие, самосовершенствование, умение, настроение

Zhumasheva T.S.¹

¹PhD. 1 course Specialty 6D010100 Pre-school education and upbringing,
Sorbonne-Kazakhstan at Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL ARTISTRY IS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL MASTERY OF THE CHILDREN'S GARDEN EDUCATOR

Abstract

The article describes the role of artistry in the Kindergarten Teacher job, importance of attracting the skills of pedagogical artistry in the process of professional training of future educators of a kindergarten of teachers in higher educational institutions. The article also discusses pedagogical humor in the Kindergarten Teacher job. The article describes interaction between teachers and actors, similarities and differences in job.

Key words: pedagogical artistry, rhythm, voice, actor, vocabulary, creativity, profession, kindergarten teacher, parents, pedagogical skills, emotions, self-development, self-improvement, ability, mood

Қазіргі қоғамда білім беру ісі тек қана ағартушылық жұмыспен шектеліп қана қоймай, тұлғаны шығармашылық жұмыстарға баулып, оның жеке қасиеттері мен бойындағы дарындылықты анықтай білуі керек деген пікірлер мен көзқарастар көп қалыптасып жатыр. Бүгінгі заманда білім беру мәдениеттілігінің рөлі бірден өсіп кетті. Білім беру мекемесінің жұмысының тиімділігі әсіресе бала-бақшада педагогтың еңбегі сапасымен, өзінің көпқырлылығымен анықталады. Педагогтың жаңа қызметі, оның алдында тұрған міндеттерінің күрделенуі т.с.с. барлығы ғылыми ізденісті, жеке қасиеттері мен шығармашылық деңгейін көтеру жолын іздеуді талап етеді.

Бала-бақша тәрбиешісі – баланы тәрбиелеу, дамыту, оқыту ісінде қабілеті мен білімі, тәжірибесі мол тұлға. Бұл тұлғаның балаларға сүйіспеншілігі көп, қандай да бір жағдайда адамгершілік және мәдениеттілік тұрғысынан қарайтын, балаларға ақпарат беріп, қана қоймай, білімнің ғажайып әлемін ашып, болашаққа жол сілтейтін оның кішігірім өмірін тәжірибемен толтыратын, оған рухани азық беретін адам.

Бүгінгі заманауи даму кезеңінде педагогика саласындағы ғалымдар педагогикалық шеберлік мәселесін жете зерттеп, әсіресе, педагогикалық артистизмге ерекше назар аударуда.

Біздің зерттеуіміз үшін маңызды үлесін қосқан ғалымдардың еңбегін атап өтпеске болмайды. Олар: Ш.Әлжанов, С.Қожаметов, А.Асқарова, Ш.Амонашвили, Т.С. Сабыров, О.С. Булатова, Ә.М. Мұхаметжанова, Ш.Т. Мұқанбетова, Н.Н. Гемьянко, В.И. Загвязинский, А.С. Макаренко, С.Д. Якушева т.с.с.

Бала-бақша тәрбиешісінің кәсіби шеберлігін қалыптастырудағы педагогикалық артистизмнің алатын рөлі туралы мәселе әлі күнге дейін өз шешімін тапқан жоқ. Ол туралы ғылыми зерттеулер аз, осыған байланысты біз өз зерттеуімізді «педагогикалық артистизм бала-бақша тәрбиешісінің кәсіби шеберлігінің ажырамас бөлігі» деп алуымызға негіз болды. Оның мақсаты болашақ бала-бақша тәрбиешісінің кәсіби іс-әрекетіндегі педагогикалық артистизмнің маңыздылығы туралы анықтап, оны олардың бойында қалыптастыру үшін қажетті жағдай жасау болды.

Сонымен педагогикалық артистизм бала-бақша тәрбиешісіне қажетті кәсіби қасиет Педагогикалық шеберлік артистизм басымдылық танытқан іс-әрекетте ғана көрінеді бола отырып, оның іс-әрекетінде тиімді жүзеге асады, егер:

- 1) бала-бақша тәрбиешісінің шығармашылық потенциалын дамыту;
- 2) тәрбиеленуші мен тәрбиешінің бірге жұмыс жасауы;
- 3) тәрбиеленушінің коммуникативті дағдыларын педагогикалық артистизм құралдары арқылы дамыту.

Қазіргі заман маманын кәсіби даярлау фундаментальді жалпы білім берудің психологиялық, педагогикалық және арнайы білімді, заманауи педагогикалық технологияларды оқуды, шығармашылық, импровизацияны орнатуды, қалыптастыруды қамтиды. Осыған байланысты педагогтың кәсіби қалыптасуының маңызды бір бөлігі педагогикалық шеберлікке жету болып табылады. Мәселені өз дәрежесінде дұрыс шешу үшін алдымен педагогикалық шеберлік дегеніміз не соған тоқталайық. Педагогикалық (кәсіби) шеберлік – педагогикалық іс-әрекетті меңгерудің жоғары деңгейі [1, 275 б.].

Педагогикалық шеберлік дегеніміз С.Д. Якушеваның пікірінше, бұл әрбір оқытушыға қолжетімді бірақ үнемі жетілдіруді талап ететін оқыту мен тәрбиенің өнері. Бұл кәсіби біліктілікті оқушыларды жан-жақты дамыту үшін, олардың дүниеге көзқарасы мен қабілеттерін қосқанда, оқу-тәрбие жұмысының барлық түрлеріне бағыттауға болады. Педагогикалық шеберліктің мәні педагогтың жұмысын атқара

отырып, оның сәттілігін қамтамасыздандыратын өзінің жеке тұлғасының қасиеттерінде жатыр. Педагогикалық шеберлік артистизм басымдылық танытқан кезде ғана көрінеді – дейді ғалым және біз бұл пікірге толықтай қосыламыз.

Педагогикалық артистизм мәселесін зерттеген жетекші педагогтар мен психологтар Ю.П. Азаров, Г.А. Ваганова, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Е.П. Ильин т.б.

Театрланған педагогиканың жетістіктерін оқу-тәрбие жұмысында пайдалану, Г.А. Гарипованың пікірінше, педагогикалық теорияда перспективті болып мойындалған. Ол артистизмнің негізінде тұлғаның өзін-өзі көрсетуіне ықпал ететін жеке қасиеттерінің тұтас жүйесі бар деп есептейді, олар өзара байланысқан компоненттерден тұратын психофизикалық, эмоционалды-эстетикалық, көркемдік-логикалық қасиеттердің бірлігінде көрінеді [2]. В.И. Загвязинский, артистизмді жаңа нәрсені жасаудың бейнелі-эмоционалды тілі деп есептейді; ол педагог пен оқушының өзара шығармашылығы, диалог жасауы және басқаларды түсінуге бағытталған стилге ену. Бұл жаңа жағдайларға бірден ауысу, жаңа бейнеге ену, ойлармен өмір сүру біліктілігі; бұл жеке көріністердің байлығы, мәселені қою мен шешудің үлгі жолы, ойын, қиял, ішкі бостандықтың сезімі [3].

О.С. Булатова өз кезегінде артистизм әдемі, әсер ететіндей, бір нәрсені дәлелділікпен беруге қабілеттілік, бірақ, тәрбиеленушіге эмоционалды ықпал ете отырып, тәрбие беру деп түсіндіреді. Ол тұлғаның ішкі әлемін рухани бай көрсету және өзін-өзі кәсіби жетілдіру, өз бетімен білім алу, қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатында шығармашылық іс-әрекеттің белгілі бір түрлерімен адам рухани-тәжірибелік үрдісте қалыптасады [4].

С.Д.Якушева өз еңбегінде К.С. Станиславскийдің негізгі қағидаларын дамыта отырып, актер және режиссер іс-әрекетіндегі оқытушының жұмысына салыстырмалы талдау жасай отырып, бұл мамандықтың келесідей жалпы белгілерін бөліп көрсетеді:

1. Мазмұнды – коммуникативтілік, себебі негізгі өзара әрекеттесу болып табылады, әртүрлі жеке адамдардың (бұл жағдайда педагогтар мен оқушылар) тірі серіктестік жасауы.

2. Мақсатты – адамның адамға ықпал етуі әріптестің белгілі бір уайымдарын шақыру.

3. Құралды – жаратушының тұлғасы және оның психофизикалық табиғаты ықпал ету құралы ретінде.

4. Процессуалды белгілер – шығармашылық жұрт алдында уақыт бойынша жүзеге асырылады, нәтижесінде ілгерілеу бар; актер мен көрерменнің, актер мен режиссердің, педагог пен оқытушының ортақ уайымдарының бар екені байқалады; шығармашылық ұжымдық сипатқа ие.

5. Құрылымдық - материалды талдау, мәселені, қарама-қайшылықты анықтау, ой тудыру, іске асыру, нәтижесін талдау, түзету. Сабақтың мазмұнымен және рөлмен жұмысы үш кезеңге ие: дайындық – актерде, сабақтың алдында – мұғалімде. Бұл кезең қиялда, ойда, іскердің түйсігінде бейне туындайды: бас кейіпкер – актерда, сабақ – педагогта; техникалық кезең, материалды ақылмен, саналы түрде салыстыра тексергенде және іскердің өзінің шығармашылық заңына бағыныңқы болады. Актер бекітеді, дайындықта рөлді «айналдырады», педагог сабақты дайындайды, оның түпкі ойын нақтылайды, оның жүргізілу барысын тіркейді, жоспар құрайды; шығармашылық түпкі ойдың жүзеге асу кезеңі. Актердің жұмысы спектакльде, оқытушының аудиторияда.

6. Концептуалды белгілер: автоматизацияға берілмейтін, жұмыстың элементтерінің болуы; тәрбиешінің әлеуметтік қызметін жүзеге асыру; шабыттың, сезімталдықтың, интуицияның болуы; арнайы кәсіби эмоциялар; үздіксіз ішкі жұмыстың қажеттілігі (жаттықтырушы және «заттың үстінде») [5].

О.С. Булатова актерлік және педагогикалық іс-әрекеттің арасындағы айырмашылықты жүйеледі: заттық елестету (актердың басқа тұлғаға айналуы және педагогтың жағдайға қарым-қатынасы, оның рөлдік тұрғыдан айтуы); іс-әрекет саласындағы шекара (актердың ойлап тапқан және педагогтың шынайы жағдайдың болуы); қарым-қатынас жасау ерекшелігінде (актер диалогты жүргізеді, ал оқытушы монологты жүргізеді); іс-әрекет ұзақтығы бойынша (актердыкіне қарағанда оқытушыныңкі ұзақ); импровизация мүмкіндіктері (оқытушының шығармашылық шекарасы кең, импровизация жасауға болады ғана емес ол міндетті түрде жасалуы керек); іс-әрекет бағдарламасының әртүрлілігі бойынша (оқытушыда бір күн әртүрлі рөлдерге толы болуы мүмкін) және т.б [4].

Педагогикалық шеберлік соның ішінде артистизм бұл тек бір реттік немесе жатталған рөлмен бірнеше рет қана шығу емес, мектеп жасына дейінгі мекеменің тәрбиешісінен үнемі шығармашылық іс-әрекет талап етіледі. Я.Л. Коломинскийдің пікірінше, тәрбиешілерге үнемі шығармашылық ізденіс танытып, педагогикалық міндеттерді тиімді шешудің жолдарын қарастырып, кішігірім және мықты эксперименттік жұмыстарды ұйымдастыра білуі керек. Ал, бұның барлығы одан өз бетімен әрекет етуді, тапқырлықты, шығармашылыққа қабілеттілікті талап етеді [6, 314 б.].

Қиялды дамыту, педагогикалық табыстылықты қамтамасыздандыратын жағдай ретінде шығармашылықты міндетті қалыптастырудың қажеттілігі туралы Е.А. Аркин, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьев, В.А. Слостенин және басқалары өз еңбектерінде атап көрсетті.

Ересек адамның балаға әсер етуі жиі әңгіме айту, ойын ойнату, сабақ, ойын-сауық т.с.с. жүргізіледі. Бұл үрдістің сәтті болуына ең көп ықпал ететін ол эмоционалды мәнгер, артистизм, педагогтың басқа адамдармен өзара қарым-қатынас жасай алуы.

Педагог жұмысындағы әзілдің рөлі туралы өз жұмысында С.Д. Якушева көрсетеді. Оның пікірінше, педагог үшін әзіл – бұл маңызды кәсіби қасиеттердің бірі және актерлік шеберліктің құралы. Әзілді меңгеру – ең алдымен импровизация жасай алу біліктілігі. Импровизация ұғымының астарында шығармашылық үрдісі уақытының және оның нәтижесін көршілікке көрсету түсіндіріледі, тұлғаралық қарым-қатынаста психологиялық күш алудың бір түрі әзілді пайдалану болып табылады, ол күлкінің қайнар көзі жағымсыз энергияны жойып жібереді [5, 57 б.].

Тәрбиешінің іс-әрекетін актердың жұмысымен салыстыруға болады. Дәл осы артистизм баланың тұлғасына қатты әсер етеді. Тәрбиешіге өзі артистизмді меңгеріп, педагогикалық артистизмнің тәсілдерін тәжірибе жүзінде белсенді пайдалану керек. Бала-бақшадағы тәрбие жұмысының негізгі ұйымдастырушысы тәрбиешінің өзі болып табылады. Тәрбиешінің көп жағдайда жұмысты дұрыс ұйымдастырғанына қарай баланың танымдық үрдістерінің дамуы, денсаулығы, мектепке даярлығы байқалады. Болашақ бала-бақша тәрбиешісінің артистшілдік қабілетін анықтау және оны дамыту мақсатында біз кішігірім эмперикалық зерттеу жұмысын жүргіздік. Зерттеуге Қыздар педагогикалық университетінде оқитын, «Мектеп жасына дейінгі білім беру» мамандығының 1-ші және 4-ші курс студенттері қатысты. Біз болашақ тәрбиеші педагогтардың шығармашылық потенциалын анықтау үшін әртүрлі жастағы 10 студент қатысты. Карта бойынша кәсіби маңызды жеке тұлғалық қасиеттерін бағалауы жүргізілді (№1 кесте)

Қатысушыларға келесідей бағалаулары бар бірнеше нұсқа ұсынылды:

1) болашақ педагог тұлғасының психологиялық бітістері (педагогтың өзін-өзі бағалауы (анкета), «Сіздің қиялдау қабілетіңіз қандай?», «Сіздің темпераментіңіз қандай?» (тест);

2) тұлғаның басқа адамдармен өзара қарым-қатынасы («В.Ряховский бойынша «Қарым-қатынасқа түсу деңгейін анықтау» тест);

3) болашақ педагогтың кәсіби бітістерін бағалау (педагогикалық интуицияға бейімділікті анықтау үшін рефлексивті сауалнама, «Сіздің әзіл айту қабілетіңіз бар ма?» «Сіз ым-ишара тілін түсінесіз бе?» тест);

Кесте №1.

Болашақ педагогтың (студенттің) кәсіби маңызды жеке тұлғалық қасиеттерін бағалау картасы

1) болашақ педагог тұлғасының психологиялық бітістері, жеке қасиеттері;

2) тұлғаның басқа адамдармен өзара қарым қатынасы;

3) болашақ педагогтың кәсіби бітістерін бағалау;

Барлық параметрлер бойынша: жалпы тиімді деңгей 75-85 ұпай; жалпы жіберілетін деңгей 65-75 ұпай; жалпы критикалық деңгей 45-65 ұпай.

Әрбір студент өзіне және өздерінің әріптестеріне үш деңгей бойынша баға берді: жоғары – 5 ұпай; орташа – 4 ұпай; 3 – төмен. Көрсеткіштердің соммасына қарай әрбір студентке орташа ұпайы есептелді (нәтижелері №2 кестеде көрсетілген).

№2 кесте.

| № | Болашақ тәрбиеші | Тұлғаның жеке психологиялық қасиеттері | Болашақ тәрбиеші өзара тұлғаралық қарым-қатынас құрылымында | Болашақ тәрбиешінің кәсіби бітістері |
|----|------------------|--|---|--------------------------------------|
| 1 | Б.Т. | 27 | 20 | 35 |
| 2 | Г.Қ. | 24 | 19 | 20 |
| 3 | М.М. | 25 | 20 | 32 |
| 4 | Р.Г. | 18 | 17 | 23 |
| 5 | Ұ.Б. | 24 | 20 | 30 |
| 6 | Ә.Б. | 23 | 17 | 31 |
| 7 | Ә.К. | 22 | 21 | 30 |
| 8 | Г.Б. | 24 | 25 | 32 |
| 9 | Н.Б. | 20 | 16 | 27 |
| 10 | Ш.Ф. | 21 | 24 | 23 |

Кестеде көрсетілгендей, болашақ педагог тәрбиешілердің (8) карта бойынша «педагогтың жеке психологиялық бітістері» орташа көрсеткіштерге ие; бір болашақ тәрбиеші жоғары ұпайға ие және біреуі – төмен ұпай жинаған. «Тұлғааралық қарым-қатынас» картасы бойынша бір болашақ тәрбиеші педагог жоғары ұпайға; төртеуі төмен және 5 – орташа ұпай алды. Тексерушілердің ішінде ең төмен ұпай алғандар тұлғаның кәсіби бітістері бойынша болды. Мәселен, болашақ тәрбиешілердің ішінде әдемі дауыс мәнері, сөйлеуге қажетті қарқындылықта тіпті, сөйлеудің сауаттылығында кемшіліктер байқалған. Болашақ тәрбиеші педагогтардың «болашақ педагогтың кәсіби бітістері» картасы бойынша төмен бағалар алынған. Онда ым-ишара мен мимиканың әлсіздігі байқалған. Жүргізілген зерттеудің нәтижесіне сүйене отырып, біз педагогикалық іс-әрекетке шығармашылық көзқарастың дамуына ықпал ететін ұсыныстарды даярлап шығардық. Болашақ тәрбиеші педагогтарға артистизм қабілетін дамыту бойынша келесідей кеңестер мен ұсыныстар берілді:

1. Адамдармен көп араласыңыз. Сізге қандай да бір адам қарым-қатынас жасаса, әңгімені белсенді қолдап отырыңыз. Сөзді өзіңіз бастаңыз. Басқа адамдармен өзара қарым-қатынасқа көп түсуге мәжбүрленіз.
2. Әртүрлі рөлдерді ойнаңыз. Әртүрлі адамдардың, таныстарыңыздың, достарыңыздың кейпін бейнелеуді үйреніңіз.
3. Өз бет әлпетіңізді бақылауға алыңыз. Негізгі келбет мейірімділік және күлімсіреп қарауға дайын болу.
4. Өз-өзіңізді жақсы көріңіз. Өзіңізді сол күйіңізде қабылдауға тырысыңыз. Жағымды, күшті, адамның бейнесінің кейпін санаңызда қалыптастырыңыз.
5. Өзіңіздің сымбатыңызды сақтаңыз. Қимыл-қозғалыс координациясын, икемділікті дамытыңыз. Бетіңізге гимнастика жасаңыз: ерін, ұрт, қаспен жаттығу жасаңыз.
6. Кей кезде холерикті ойнаңыз. Барлық нәрсеге тірі, импульсивті реакция жасаңыз.
7. Әдемі сөйлеуді үйреніңіз және сөзіңіздің жарқындығы мен мәнді, мағыналы, әсерлі болуына назар аударыңыз.
8. Өзіңіздің гардеробыңызға сыни көзбен қараңыз. Киім киюіңізбен жүріс-тұрыс, мінез-құлқыңыздың өзіндік үлгісін жасаңыз.
9. Теледидарға интервью беруге қатысыңыз. Көпшілік алдында пікір-таласты әдептілікпен жүргізуді үйреніңіз.
10. Қысылған, таныс емес ортада әзілді орынды пайдалануды үйреніңіз. Өзіңіз жарасса, ортадағы адамдар оны өздері әрі қарай жалғастырып кетеді.
11. Есіңізде болсын білікті маман болу үшін оған ең алдымен өзіңіз күш салуыңыз керек.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Білім және Ғылым энциклопедиялық сөздік. – Астана, 2009.
2. Гарипова Г.А. *Формирование артистизма личности будущего учителя музыки. Автореф. канд.пед.наук.* – Казань, 2006
3. Загвязинский В.И. *Педагогическое творчество учителя.* – М., 1987. – 37 с.
4. Булатова О.С. *Педагогический артистизм: учеб. пособие.* – М.: «Академия», 2001. – 240 б.
5. Якушева С.Д. *Основы педагогического мастерства: учебник - 2-е изд., стер.* – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 256 б.
6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. *Психическое развитие детей в норме и патологии.* СПб.: Питер, 2004. – 480 б.

UDC 81-114
IRSTI 14. 25. 09.

Z.K. Abilgazyeva¹

¹PhD student of the specialty "pedagogy and methodology of primary teaching"
at Zhetysu state university after I.Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan

ON THE ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT PRIMARY SCHOOL USING INTEGRATION TECHNOLOGY

Abstract

The author considers the ways of development of cognitive activity of the person in the process of speech communication of students in the use of integrative approaches to teaching foreign languages in the modern stage of primary education. The organization of the educational process should be held in both native and foreign languages in accordance with the standard of state compulsory education of primary school.

The issues of teaching foreign languages (Russian and English) on the base of integration in Kazakhstan, where research community needs to be provided with the basics of language acquisition in order to educate multilingual generation, are discussed in this article. For many years, the author has been conducting her own research related to the vital problem of teaching foreign languages (Russian and English) at primary school, and her materials on child bilingualism demonstrate the main theoretical statements from founders who laid the foundation of the theory and practice for first language acquisition field as well as child multilingualism. Among the author's findings the most important one is a statement about socialization, as an extremely important factor of multilingualism. The author argues that to raise a child with balanced bilingualism, efforts are required from both family and society.

Key words: Integration, child multilingualism, simultaneous bilingualism, language delay, language confusion, code switching.

Абильгазиева Ж.К.¹

¹Докторант специальности «Педагогика и методика начального обучения»
Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова
г. Талдыкорган, Казахстан

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

Автор статьи рассматривает пути развития познавательной деятельности личности в процессе речевого общения учащихся в использовании интегративных подходов к обучению иностранным языкам в современном этапе начального образования. Организация учебного процесса должна проходить как на родном, так, и на иностранном языках в соответствии со стандартом государственного обязательного образования начальной школы.

В статье обсуждаются вопросы обучения иностранным языкам (русскому и английскому) на интеграционной основе в Казахстане, где исследователи нуждаются в основах знаний об усвоении языка с целью воспитания многоязычного поколения. В течение нескольких лет автор проводит собственные исследования, связанные с актуальной проблемой обучения иностранным языкам (русскому и английскому) в начальной школе, и ее материалы по детскому двуязычию демонстрируют основные теоретические положения основателей теории и практики усвоения первого языка и детского многоязычия. Среди основных результатов автора важнейшим является положение о социализации как чрезвычайно важном факторе многоязычия. Автор заявляет, что для воспитания ребенка со сбалансированным соотношением языков, требуются усилия и семьи, и общества.

Ключевые слова: интеграция, детский многоязычие, синхронный билингвизм, языковая задержка, языковая путаница, переключение кода.

Ж.К. Абиьгазиева¹

¹И.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің
«Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының докторанты
Талдықорған қ., Қазақстан

ИНТЕГРАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП, БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі кезде бастауыш білім беруде шетел тілдерін оқытуда интегративті тәсілдерді қолдану оқушылардың сөйлесу үдерісінде жеке тұлғаның танымдық белсенділігін дамыту жолдары қарастырылады. Оқу үдерісін ұйымдастыруы бастауыш мектептің жалпыға бірдей міндетті білім стандарттарына сәйкес және шетел тілдерінде жүргізілуі тиіс.

Бастауыш мектепте шетел тілдерін (орыс және ағылшын) оқытуға қатысты мәселелер интеграция негізінде талқыланды, олардың арасында әсіресе, Қазақстанға аса маңызды болып табылатын көп тілді ұрпақ тәрбиелеу мақсатындағы тілді меңгеру негіздерінің қажеттілігіне назар аударылады. Бірнеше жылдар арасында автор зерттеуін өткізіп, бастауыш мектепте шетел тілдерін (орыс және ағылшын) меңгерудің теориясы мен практикасының негізін салушылардың қағидаларын өз материалдары арқылы көрсетеді. Мақала нәтижелерінің арасында әлеуметтену туралы пікір көптілділіктің ең маңызды факторларының бірі ретінде таныстырылады. Теңдестірілген қос тілділікке ие баланы тәрбиелеу үшін отбасыда, қоғамда күштерін салуы қажет, деген пікір айтылады.

Түйін сөздер: интеграция, балалар көптілділік, синхронды билингвизм, тілдік кешігу, тілдік шатасу, кодты ауыстыру.

An integrated approach to learning a foreign language is a condition for the formation and development of a versatile personality. The term "integration" we understand as the concept of the state of connection (fusion) of individual differentiated parts into a single whole, as well as the pedagogical process leading to this state. In the modern world, more people are becoming bilingual and multilingual, and we believe that the desire to speak in another language or several languages is as natural as the very nature of human being.

In the Republic of Kazakhstan, the official (in terminology of post-soviet countries it is so-called «state language») Kazakh language coexists simultaneously with the Russian language, which is the language of interethnic communication, and the majority of the population speaks these two languages, and that allows us to assert that both individual and social types of bilingualism in modern Kazakhstan are the reality of our life. In addition, many people speak one (or even more) local ethnic language (-s) or their heritage language, for instance, Uighur or Turkish (Meskhetian) might be heard in the suburban areas of Almaty. At the same time, increasingly more Kazakhstani people, especially youth, are starting to learn and speak a foreign language, mainly English, which is an essential component of the globalization process. In general, foreign languages come into our lives through learning in educational institutions, although we have to give credit to the Internet, thanks to which it is possible to find authentic resources and even language practice.

As for the definitions, the word “bilingual” refers, mainly, to a person who speaks two languages, however, in the specialized literature the linguistic term “bilingual” also means “of people or communities speaking two or more different languages” [1, 40].

We are going to consider some issues related to children’s bilingualism and multilingualism, since they are very vital and topical problems for our society, both for research communities and ordinary people, as children’s languages are the object of their parents’ concern. Traditionally, children’s speech has been studied by psycholinguistics, pedagogics, speech and language pathology sphere, and in western countries this branch is known as either “first language acquisition” – related to the monolinguals, or “second language acquisition”, although the latter can be devoted to the speech of adults, too. In Russia, this branch of research is called “ontolinguistics”, and the leading research school in Saint Petersburg is dealing with a wide variety of issues on children’s communication. It enriches its databases from year to year, by including materials from researchers of bilingual and multilingual children in Russia and around the world.

In Kazakhstani linguistics children’s speech was studied on the material of the Kazakh language in terms of syntax [2]; impact of bilingualism on children’s personality development [3], as well as the psycholinguistic analysis of verb forms learnt by pre-school children were investigated [4]; also, the features of children’s bilingualism are being studied based on the corpus approach [5].

Researches argue that there are at least several interacting and overlapping areas where a bilingual or multilingual personality's advantages are being realized. First and foremost, they are communicative, cognitive, and cultural advantages [6, 6-8]. At the same time, it would be misleading to argue that bilingualism and multilingualism is only preferential to the development of children. Bilingual children, in the real world, still might face some problems, which are mostly either individual or social, sometimes both.

Our bilingual children speak Kazakh, native to them, and Russian, which serves as a lingua franca, due to consequences of a complex set of historical processes, as well as modern demographic factors. In fact, the Russian language for Kazakh children is the language of socialization. As for English, children acquire it mainly through specialized education; sometimes parents show their children animated movies in English, hoping that in this case children will be able quicker and better learn a foreign language.

Nowadays, there are many various researches all over the world who explore childhood bilingualism from different points of view. Nevertheless, the interest in child bilingualism has existed for a long time. The linguists usually recorded the speech of their own children: one of the oldest best known researches is J. Ronjat's study of French-German children's bilingualism [7], which was the result of his observation the linguistic development of his own son Louis for five years. The father and researcher practiced so-called "one parent – one language" (OPOL) strategy, where he was talking to Louis in French, whereas his wife, Louis' mother was speaking German. After five years the child was fluent in both languages. There is W. Leopold's linguistic study [8], consisting of four volumes and containing extensive analysis of the child's German-English speech, as well as detailed records of his daughter Hildegard, who was growing up in the United States of America, in the family, where her father spoke German, and her mother spoke English. When Hildegard was two years old, she was not able to separate those two languages, but in her third year she started to differentiate them and even translate from one language to another, although her English became dominant in the speech. The issues on child speech and its development was also considered in the works of American psychologist J. Bruner, German psychologist K. Buhler, German psychologist and philosopher W. Stern, as well as many other researchers' works [9, 176-186].

A wide range of researches on child speech have been conducted by Russian scientists; among them A.K. Gvozdev, N.Kh. Shvachkin, K.I. Chukovskiy, D.B. Elkonin, A.M. Shakhnarovich, S.N. Ceitlin, E.Yu. Protassova, K.F. Sedov, N.I. Lepskaya, I.A. Sternin, N.A. Lemyaskina, F.A. Sokhin, S.N. Karpova, etc. who made the most important contributions into the development of the research field in Russia, and whose works are devoted to different aspects of Russian children's speech activity, as well as to speech ontogenesis and phylogenesis [10, 20-21]. Saint Petersburg school of child speech, or ontolinguistics, has been systematically publishing references on studies and materials related to the bibliographic index [11]. In our opinion, that is an obvious evidence of special place for children's speech and importance of many research fields and areas dealing with language acquisition. In fact, all of them form a very important branch of linguistics, which in Russia is called ontolinguistics, or children's language linguistics, and even age psycholinguistics [12, 3-4].

A concept of language acquisition has started to be used by Noam Chomsky; theoretical approach to language acquisition differs and depends on beliefs of what makes the development of child first language acquisition. For instance, N. Chomsky argues that linguistic knowledge is predetermined by genetic grammatical knowledge, where language acquisition is guided by principles of Universal Grammar [13]. Chomsky's theory held that sequences of language acquisition are very similar everywhere in the world, but his theory was not able to explain why a language can be learned only if a child has an opportunity to talk to someone. Swiss scientist Jean Piaget claimed that language development reflects the stages of cognitive development through which a child progresses. His theory describes some mental structures of children as they develop from infants into adults. Piaget, in contrast to Chomsky, argues that children play an active part in their language acquisition, and their comprehension arises out of their discoveries of the world.

These two points of view represent innateness hypothesis, which is nativism, and developmentalist theory.

The outstanding soviet psychologist L.V. Vygotsky in his article "On the question of multilingualism in childhood" noticed that the question of multilingualism in childhood is one of the most difficult and complicated in modern psychology [14, 122]. According to Vygotsky, children's language development progresses as a result of the interplay between the child and his or her caregivers. He believed that adults' role has taken a part not only in children's upbringing, but also in communication and speech development. In the interplay between a child and an adult, it is equally important both quantity and quality of the speech used as an input.

In our country, parents who are bilingual Kazakh-Russian and Russian-Kazakh people, often are concerned about the late appearance of speech in a situation where a child grows in a bilingual family (although, according to paediatricians, such cases are also common in monolingual families). First of all, it is necessary to separate cases of normal development of the child from autistic children, or other cases, when additional attention of other

specialists is needed. Professional paediatricians, defectologists, speech language pathologists, ontolinguists state confidently that there is no evidence that raising children in a bilingual environment would cause any reasons for the late appearance of speech in the child. Although some parents believe that bilingualism results in language delay, research suggests that monolingual and bilingual children meet major language developmental milestones at similar times [15, 1].

If the parents themselves speak in mixed Kazakh-Russian, it is clear that the child would not have a clear idea of the two languages separately, and the requirement for him or her to speak well both Kazakh and Russian without mixing the two languages, becomes a task causing complexity for the child at an early stage of its development. If parents use the “one parent - one language”, that is OPOL principle, recommended by scientists, there will be more chances that a child would be able to distinguish between the two languages, consequently later he or she would be able even to translate from one language to another, and vice versa. Basically, The OPOL rule is that each language should be personified; that is, the child knows that one member of the family, for example, the mother, speaks one language, for example, Kazakh, and another family member, for example, the father, speaks another, let’s say Russian. Respectively, if the personification of two languages is not differentiated, i.e. the mother speaks something in Kazakh, then in Russian, and so does the father, the process of switching from one language to another occurs with difficulties and might be the cause when child begins to distinguish between words and forms of the two languages very late.

The problem that bothers both, parents and researchers, might also be connected to the switching of languages, so-called “code switching”, which is not a problem by itself in our opinion, because the switching of language codes is associated with the language skill, or the level of mastering in different languages. While pursuing certain pragmatic and linguistic goals, a bilingual or multilingual child easily switches from one language to another, and vice versa; in this kind of cases, we can say about mastering in two languages and higher linguistic level of language skills, because he or she is able to distinguish the linguistic phenomena of the two languages and even play with them in his or her speech. For example, in Kazakhstan, where switching between two language codes is widespread, it would be more reasonable for parents to pay attention to the quality and number of switching operations in their own speech activities. Moreover, the ratio of the time of speaking in one and the second languages also matters, because it is also very significant factor in formation of child bilingualism or multilingualism.

Another problem might be if a child’s languages show signs of a so-called in linguistic terminology, semilingualism, that is, “half-lingualism”, when he or she is not able to express his or her thoughts completely and clearly in any of two (or more) languages. In primary schools, the speech of some children, which was investigated by us, is often characterized by linguistic confusion, and we found multiple examples of mixing of lexical and grammatical units of both the Kazakh and the Russian languages, and sometimes we have to say about the child's pidginized speech activity. In these cases, we believe that a lot depends on children’s age, certain language situation, and both on the family and in the larger community where bilingual or multilingual child is brought up.

In certain situations, when the specific knowledge obtained through one language is not enough, or even there is a lack of knowledge related to this language, bilingual children can use their knowledge gained through the second language to replenish that specific knowledge. For example, scientists have found [16] that children’s mastery of each language influence the benefits derived from being bilingual. Thus, language skills affect the overall level of children’s literacy and his or her cognitive abilities, which, in its own turn, raise the level of his or her general development of erudition.

However, sometimes both parents and the popular media overstate the advantages of multilingualism. For example, sometimes we can hear that bilingualism and multilingualism can make children smarter just because they speak two or several languages, when in fact, different researchers, mentioned here in our article, suggest advantages for bilingual and multilingual children in some specific areas, which are certain for each of certain cases.

It turns out that the problem of child bilingualism and multilingualism involves another important issue related to the intellectual development of a bilingual and / or multilingual child. Experiments from intellectual tests (IQ) up to the 1960 s showed a lag in the development of bilingual children, until scientists discovered that bilingual children were forced to answer questions written in the second language for them, which was acquired at school, and in fact, that explained the test results. If we allow a bilingual child, with good skills in English, to take an intellectual test, compiled in English, and we know that the first language of a child is not English, it becomes clear that his or her test results will be worse than those of a child whose English is his or her native language or the only language of communication for him or her.

The point is that the language is connected to the brain on the psychic bases, and the process of associative connection established between the set of sounds and its corresponding meaning. Therefore it is assumed that in case of bilingualism there are two associative links instead of one, each presenting every single language (although nowadays there are many hypotheses, in fact). Between those two associative links there is assumed to take place a competition. As a result of the competitive relationships between them, the most appropriate language in each certain case wins; therefore it is considered as a strong language for that case. For the reason of that process, the competition between associative links slows down and even sometimes disrupts the associative process itself. As a result of disruption, a bilingual child develops a confusion of languages that can lead to a complicated process of word selection, various types of stylistic and grammatical errors in speech, and the mixing of different linguistic units. This phenomenon in psycholinguistics is called “associative inhibition”, and it is related to Epstein’s name [17].

We mentioned that the use of the OPOL principle helps a child to understand better both languages, as he or she is able to compare the facts and phenomena of both languages. Ability to compare, in its own turn, contributes to the earlier development of metalinguistic and cognitive abilities of a bilingual or multilingual child. However, researchers have also seen cases when the principle “one parent - one language” led to passive bilingualism [18], when the child understands both languages, but speaks only in one of them, preferring that one which has a higher status in this community and / or society and greater prevalence. Thus, parents should not be afraid to speak two languages, but - we emphasize it again - they should pay more attention to the quality and quantity of language content as well as the time related to each of the languages.

As for the English language in Kazakhstan, that is in non-English speaking country, some parents rely on the Internet and television to teach the foreign language, yet this is best considered a fun source of secondary support for language learning. In fact, human interaction is the best method for fostering foreign language learning.

Reading has always been the best choice for any language development. However, with the advent and ever more accessibility of new technologies, their influence on the learning and development of a second or foreign language becomes inevitable. Many parents, for the purpose of teaching their children English, systematically includes animated films, audiobooks, music CDs, videos, television programs, etc. Researchers say that depending on the age, a certain effect of this kind of language activity can be obtained. However, all these types of language training cannot go in comparison with talking alive and / or teaching in person. For example, at a very early age, children gradually lose interest in the video, on which they focused their attention for the very first time [19].

Approximately the same data were obtained for children of preschool age; for example, in comparison with watching TV, reading aloud enriches the lexicon of preschool children in a second or foreign language much more [20]. Based on the results of the study, researchers state that audio and video materials can be a good source for a variety of language activity types. They can support language learning at any stage of language learning, add a positive emotional attitude to the learning process itself. However they cannot replace human communication activity for development and mastery of child’s first language, as well as in terms of a second and / or foreign language acquisition.

Language contacts have a long history, and Kazakh and Russian languages, being genetically and typologically different languages, coexist, function, and interact in the life of our state on the territory of Kazakhstan. Child bilingualism is always formed under the conditions of universal bilingualism or multilingualism, which are needed to have some basis in Kazakhstani branches of the Humanities, and it is required both for parents and researchers in different fields. In responding to parents concerns about raising multilingual Kazakh-Russian-English children, professionals should warmly encourage the use of these languages, although the quality and quantity related to the languages do matter.

In the 21st century, the processes of globalization continue to strengthen and develop, creating the conditions for the demand for English as a global language. On the planet more people become bilingual or multilingual, and speak several languages. Multilingualism is not a static phenomenon, it is formed in different ways, varies depending on a number of factors, such as historical, cultural, political, social, psychological, linguistic and others.

References:

1. Matthews P.H. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 2007.
2. Ayapova T.T. *Razvitie sintaksisa rechi detei (na materiale kazakhskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertatsii. - Almaty, 1988. – 26 s.
3. Aldabergenova G.D. *Issledovanie vliyaniya bilingvizma na razvitie lichnosti detei*. Avtoreferat dissertatsii. - Almaty, 1999. – 18 s.

4. Vinnitskaya I.M. *Psikholingvističeskij analiz usvoeniya glagoljnykh form (na materiale detskoj reči)*. Avtoreferat dissertatsii. – Almaty, 1999. – 16 s.
5. Shayakhmet A. *Opisanie bilingvizma kazakhskikh detej v formate “CHAT” // Problemy ontolingvistiki-2016: Mat. mezhd. Ezhegodnoinauchnojkonferencii*. – Sankt-Peterburg, 23-26 marta 2016 g. – S. 33-37.
6. Baker C., Jones S. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
7. Ronjat J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. – Paris: Champion, 1913.
8. Leopold W.F. *Speech development of a bilingual child: a linguist’s record. Vol.1-4*. – Evanston: Northwestern University Press, 1939-1949.
9. Ljvov M.R. *Osnovyteorii reči*. – M.: Akademia, 2000. – S.176-186.
10. Tseitlin S.N. *Yazyk i rebyonok: lingvistikadetsloirechi*. – M.: Vlados, 2000. – S. 20-21.
11. *Detskayarechj: materialy k bibliograficheskomu ukazatelyu*. – SPb.: Niva, 1996. – 152 p.
12. Sedov K.F. *RechevoyontogenezkakpredmetΨA-nauki/K.F.Sedov.Vozrastnayapsikholingvistika*. – M.: Labirint, 2004. – S. 3-6.
13. Chomsky N. *The minimalist program*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
14. Vygotsky L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
15. De Houwer A. *Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations*. – Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1999.
16. Bialystok E. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
17. Epstein I. *La Pensée et la Polyglossie*. Lausanne, 1918.
18. Döpke S. *One parent one language: An interactional approach*. – Amsterdam: John Benjamins, 1992.
19. Kuhl P., Feng-Ming T., Huei-Mei L. *Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 2003, №100 (15)*. – p. 9096-9101.
20. Patterson J.I. *Relationship of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers // Applied Psycholinguistics, №23*. – P.493-508.

МРНТИ: 14.07.07

Г.А. Тулегенова¹

¹І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің
«Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығы 2 курс докторанты
Талдықорған қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ АЯСЫНДА ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ

Аңдатпа

Бастауыш мектепте тәрбие мен оқытуды қамтамасыз ету мәселелері қай кезеңде болмасын өзекті мәселе болмақ. Қазіргі жаһандық даму барысындағы өзгермелі дүниенің заманауи сұраныс-талаптарына сай бастауыш сынып оқушыларының рухани-адамгершілік құндылықтарға, құлықтық, этика, үлгіге т.б. баулуда оқушының жеке болмыстық бітімі толық қалыптасқан тұлға ретінде тәрбиелеуде танымдық мәселесі бірінші орынға ие.

Бұл жұмыстың мақсаты еліміздің бастауыш мектепте оқу-тәрбие мәселелерін дамыту, оның нысандарын зерттеу, бастауышта тәрбие мен оқыту сапасын арттырудың негізгі бағыттарын анықтау болып табылады. Зерттеу барысында салыстырмалы талдау әдістері, жүйелік және логикалық талдау, ақпаратты жинақтау әдісі пайдаланылды.

Түйін сөздер: қазіргі жаһандық даму, рухани-адамгершілік құндылықтар, оқушының жеке болмыстық бітімі, халықтың бай рухани қазынасы, ғұлама ғалымдардың рухани-адамгершілік пен азаматтық-патриоттық тақырыптағы еңбектері, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан тәлім-тәрбиелік және танымдық ой-пікірлер.

Тулегенова Г.А.¹

¹докторантка 2 курса специальности «Педагогика и методика начального обучения»
Жетысуского государственного университета им. И.Жансугурова
г.Талдыкорган, Казахстан

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ДУХОВНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация

В статье рассмотрена проблема качества содержания начального обучения и воспитания. Вопрос обеспечения образования и обучения в начальной школе будет актуальным на любом этапе. В современном мире глобального развития текущие потребности меняющегося мира отвечают потребностям младших школьников с духовными ценностями, моралью, этикой, узорами и т.д.

Цель настоящей работы – изучить развитие дошкольного образования страны, ее формы, обозначить основные направления совершенствования качества воспитания и обучения в дошкольных образовательных учреждениях с учетом зарубежного опыта.

При проведении исследования использованы методы сравнительного анализа, системного и логического анализа, метод обобщения информации. В результате проведенного исследования автором были разработаны рекомендации по совершенствованию качества дошкольного воспитания и обучения.

Ключевые слова: современное глобальное развитие, духовные и моральные ценности, личность студента, богатое духовное сокровище людей, работы духовных ученых по гражданским и патриотическим вопросам, образовательно-познавательные и познавательные идеи, продолжающиеся из поколения в поколение

G.Tulegenova¹

¹ 2 year PhD student of the specialty «Pedagogy and methodology of primary education»,
Zhetysu State University named after I. Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan

PATRIOTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL BY SPIRITUAL MODERNIZATION

Abstract

The article deals with the problem of the quality of the content of primary education and upbringing. The issue of providing education and training in primary school will be relevant at any stage. In the modern world of global development, the current needs of the changing world meet the needs of younger students with spiritual values, morality, ethics, patterns, etc.

The purpose of this work is to study the development of pre – school education in the country, its form, to identify the main directions of improving the quality of education and training in pre-school educational institutions, taking into account foreign experience.

During the research the methods of comparative analysis, system and logical analysis, the method of generalization of information were used. As a result of the research, the author developed recommendations for improving the quality of preschool education and training.

Key words: Modern global development, spiritual and moral values, the personality of the student, the rich spiritual treasure of people, the work of spiritual scholars on civil and patriotic issues, educational and cognitive and cognitive ideas that continue from generation to generation.

Қазіргі жаһандық даму барысындағы өзгермелі дүниенің заманауи сұраныс-талаптарына сай бастауыш сынып оқушыларының рухани-адамгершілік құндылықтарға, құлықтық, этика, үлгіге т.б. баулуда оқушының жеке болмыстық бітімі толық қалыптасқан тұлға ретінде тәрбиелеуде танымдық мәселесі бірінші орынға ие. Қазақстанның егеменді ел ретінде жаңа даму жолына түсуі-тәуелсіз қоғамның жалпыұлттық бірігуі және ұлттық құндылыққа бағдарлаған жаңа идеологиясын қалыптас-тыруды қажет етеді. Ғасырлар бойы жинақталған халықтың бай рухани қазынасын және ғұлама ғалымдардың рухани-адамгершілік пен азаматтық-патриоттық тақырыптағы еңбектерін, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан тәлім-тәрбиелік және танымдық ой-пікірлері мен отансүйгіштікке баулитын тәрбие мұраларын зерттеу – бүгінгі жас ұрпақтың тұлғалық болмыс-бітімін қалыптастыруда қажеттілігі артып отыр және бұл қазіргі кезеңдегі

жалпы білім беретін мектептің бастауыш сыныптарынан бастау алу керектігі көкейкесті мәселе болып табылады.

Елбасы Н.Назарбаев: (12 сәуір 2017 ж.) «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласындағы қоғамды рухани жаңғырудың ауқымды идеялары мен тұжырымдамалық тәсілдерді терең зерделеу және білім алушылар арасында таратуды ұйымдастыру болып табылады [1].

Қазіргі білім беру жүйесіндегі оқу орындарында және түрлі оқу-тәрбие мекемелерінде заман және қоғамдық құрылымның сұранысына сай жастар мен мектеп оқушыларының тәрбиесін дамытудың құралдарына жеткілікті көңіл бөліну керектігі басты шартқа айналып отыр.

«Қазақстан–2030 бағдарламасына қатысты Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың оқушыларды қазақстандық патриотизмге, шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу қажет. Бүгіннен бастап ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тәкаппарлық, тектілік, білімділік, биік талғам, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек», - делінген [2].

Ұрпақты ата-салтымызбен ұлтжанды етіп тәрбиелеу ұстаздар қауымына үлкен талап қоюда. Себебі мектепке келген баланың отбасында бойына сіңірген мейірімділік, сүйіспеншілік, бауырмалдық секілді қасиеттерін одан әрі шыңдап, соның негізінде патриоттық сезімді аша білу үшін әрбір мұғалім жүйе бойынша белгіленген нақты іс-шараларды аса шеберлікпен үйлестіріп жүргізуі тиіс.

«Адамға ең бірінші тәрбие берілуі керек, тәрбиесіз берілген білім – азаматтың қас жауы, ол келешекте оның барлық барлық өміріне апат әкеледі», - депті әл-Фараби бабамыз. Мұнан өз тағдырын өзін шешуге қолы жеткен халқымызға ұлттық рухани болмысты дұрыс қалыптастыру аса қажет екенін байқаймыз [3].

Орыстың ұлы жазушысы Лев Толстой «Балаларды адамгершілікке тәрбиелеу түгелдей игі өнегеге саяды. Өзіңіз жақсылап өмір сүріңіз, тым құрыса жақсылап өмір сүруге талпыныңыз, өмірді неғұрлым жақсырақ өткізсеңіз, солғұрлым балаларыңызды жақсы тәрбиелейсіз», - дейді [4].

Отанына деген сүйіспеншілікті қалыптастыру мәселесі – бүгінгі күннің білім беру жүйесі алдында тұрған маңызды міндеттерінің бірі.

Рухани жаңғырту бағдарламасына сүйене отырып, жас ұрпақты елдікке, ерлікке, азаматтыққа тәрбиелеудегі өлең-жырлар, мақал-мәтелдердің әсері ұтымды болатындығы туралы қазақ халқы осы бір педагогикалық қағиданы парасатты мақал-мәтелдер арқылы шебер бейнелегені мәлім. Патриотизм мәселесі қай халықтың болмасын басты тәрбие бағдары екендігін білеміз. Осы ретте, патриоттық сезімді тәрбиелеуде келесі құндылықтарды сақтағанымыз жөн:

1. Ұлттық құндылықтары – жер, ел, тіл.
2. Ұлттық нышандары - Ел таңба, Ту, Әнұран.
3. Ұлттық мәдениеті – сөз, бейнелеу, саз, дене тәрбие және т.б.
4. Қазақ зиялыларының өнегелі іс-әрекеттері мен сөздері.

Тәрбиенің әдістері мен бабаларымыздан келе жатқан тәрбие құндылықтары мен өлшемдерін салыстырмалы түрде қарастырғанда мектептегі іс-шаралар жүргізу рухани адамгершілік тәрбиемен тығыз байланысты екендігі байқалады.

М.Горький: «Халықтың өткендегі тарихын, тұрмыс-тіршілігін, әдет-ғұрпын, ұрпақ тәрбиелеу тәсілін жақсылап зерттейміз десек, ауыз әдебиетін білуге тиісті» деп атап көрсеткен [5]. Жас ұрпақтың оның ішінде бастауыш сынып оқушыларының төл мәдениетінен нәр алуы ұлттық ауыз әдебиеті үлгілерімен тығыз байланысты. Қазақ халқының тәлімдік мәні зор ой-толғаныстары бесік жырымен батырлық эпостарда, ертегілер мен аңыздарда, шешендік сөздер мен айтыс-термелерде, жұмбақ-жаңылтпаштар мен мақал-мәтелдерде көптеп кездеседі. Мұндағы ұрпақ тәрбиесінің негізгі түйіні – адамгершілік – имандылық, ақыл-ой, еңбек, эстетика, дене, патриоттық тәрбиесіне байланысты мәселелерге келіп тіреледі.

Ауыз әдебиетінің басқа түрлеріне қарағанда, мақал-мәтелдердің өзіне тән ерекшеліктері мен өзгешеліктері бар. Ол адам өмірінде, тұрмыс-тіршілікте, қоғамдық жайларда кездесетін әр түрлі құбылыстарға, тарихи мәні бар оқиғаларға берілген даналық баға, тұжырымды түйін есебінде қолданылады.

Отансүйгіштікке тәрбиелейтін мақал-мәтелдердің алатын орны өз алдына бір төбе. Мақал-мәтел ойды қысқа да ұтымды жеткізетін, өмір тәжірибесін қолдана айтатын сөздер. Онда ел, жер, халық, Отан жайында айтылған өнегелі сөздер өте көп. Мысалы, «Өз елім өрен төсегім», «Ел-жұрты бардың жұтамы жоқ», «Туған жердің күні де, күлі де ыстық», «Туған жер – тұғырың, туған ел - қыдырың», т.б. мән мағынасына зер салатын болсақ, ешқандай дәлелдеуді қажет етпейтін, жас ұрпақтың отансүйгіштік, патриоттық сезімін жетілдіру үшін қажетті қағидалар, бұлардың тәрбиелік мәнін түсіндіре отырып, бала тәрбиесінде кең пайдаланылды. Өзінің мақалдарында туған жер, ел – отанды аса жоғары бағалап ардақтаған халық енді оларды қорғау әрбір ер-азаматтың басты борышы деп біледі.

Қазақ ауыз әдебиетінен орын алған және ерте заманнан бастап бүгінгі күнге дейін даму, өсу үстінде келе жатқан жанрлардың бірі – жұмбақтар. Жұмбақ – өскелең ұрпаққа білім берерлік, тәрбиелік мәні бар құралдардың бірі ретінде қарастырылады. Мақал адамның логикалық ойын дамытса, жұмбақ жаңылтпаш жас баланың тілін жетілдіріп, табиғат өмір жағдайындағы түсінігі мен қиялдау қабілетін дамытады. Жұмбақ ең алдымен жас бөбектерге үйретіле отырып, оның өзі көбіне ұйқасқан өлең түрінде айтылатын болған. Алдында айтылған мақал-мәтелдер тәрізді жұмбақтар да балаларды ерлікке отаншылдыққа, патриоттыққа үндейтін маңызды құралдардың бірі. Өйткені көптеген жұмбақтардың астарында батырлық ел қорғаған ерлердің бойындағы бес қарулы жасырын түрінде айтылады.

Ауыз әдебиеті үлгілерінің келесі түрі ертегілерге бай елдердің бірі – қазақ халқы. Қазақ халқының ой – қиялының жемісі болып саналатын ертегілер балалардың патриоттық тәрбиесінде аса маңызды рөл атқарады. Өйткені, ондағы патриотизм шығарма қаһармандарының туған еліне, кіндік қаны талған жеріне деген құмтарлығы ауыз әдебиеті нұсқауларының басқа жанрларына қарағанда ертегілерде анық байқалады.

Рухани жаңғырту бағдарламасын жүзеге асыруда бастауыш мектеп оқушылары, ең алдымен, өз ана тілін жетік меңгеріп, сабақты өзінің ақыл-ой дүниесіне, сезіміне, қиялына күшті әсер ететін көркем сөз зергерінің бояулы да сырлы, асқақ та әсем, кестелі де айшықты, мағыналы сөз бедерлерін ұстаздары меңгертсе, оқушыларға өмір құбылыстарын, табиғат көріністерін, адамдар арасындағы түрлі қарым – қатынастарды дұрыс түсініп, баланың дүниетанымын дұрыс қалыптастыруға ықпал ететіні айқын. Оқушыны ана – тілінде жазылған әңгіме, өлеңдер арқылы рухани өмірмен, халқының арман – мүддесімен таныстырып, ана тіліне, сол арқылы халқына, еліне, сүйіспеншілік сезімін оятса, балада елжандылық қасиет қалыптасады.

Мықты ұстаз С.Көбеев «Бала» - өз елін, жерін, халқын сүйе отырып, барлық елдердің қарапайым халқын, правалары мен тәуелсіздігін құрметтеу рухында тәрбиеленуі тиіс», - деген болса, Б.Момышұлы патриоттық тәрбие мәселесі адамзат тарихының өн бойындағы ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан ұлы мақсат болғандықтан мектеп оқушыларының бойындағы Отанға деген сүйіспеншілігін, яғни патриоттық санасын дарытуда халқымыздың біртуар ұлы, ержүрек қолбасшы, жазушы.

Патриотизм дегеніміз – Отанға деген сүйіспеншілік жеке адамның аман-саулығының қоғамдық – мемлекеттік қауіпсіздікке тікелей байланыстығын сезіну, ал мемлекетті нығайту дегеніміз – жеке адамды көркейту екенін мойындау, қысқасын айтқанда, патриотизм мемлекет туралы ұғымды жеке адаммен, яғни оның өткенімен, бүгінгі күнімен және болашағымен қарым-қатынасты білдіреді.

«Ерлік дегеніміз - табиғат сыйы емес, ең алдымен өзінің ар-намысында және азаматтық қасиетті абыройын ұятқа қалу, опасыздық жасап масқара болу сезімінен қорғай отырып, адамның ең ұлы сезімін – азаматтық парызын орындау үшін осындай адамгершілік теңдікті өзімен сайысқа түсе отырып тұтас ұжым өмірінің игілігіне ғана емес, оның қауіп-қатерінде бөлісіп, жауды барынша жою, жанға жанмен, қанға қанмен аяусыз кек алу жолымен жеке басыңды және отандастарды қауіпсіздік етуге ұмтылу, саналы түрде қауіп-қатерге бас тігу». «Батылдық – қимыл-әрекет есебін тәуекелдеумен үйлестіре алушылық. «Табандылық – батырлардың қалқаны». «Өжеттілік, қайсарлық – адамның тіпті мүмкін емес деген жағдайдың өзінде абыроймен өлімге бас тігуге тәуекел етушілік, игілікті құлшыныс».

Отанына деген сүйіспеншілікті қалыптастыру мәселесі – бүгінгі күннің білім беру жүйесі алдында тұрған маңызды міндеттерінің бірі.

Профессор М.Ғабдуллин өзінің «Ата-аналарға тәрбие туралы кеңес» еңбегінде «Бүгінгі жастарды елжандылық рухта тәрбиелеуде ақын-жыраулардың өнеге сөздерінің белгілі мөлшерде пайдасы бар екені хақ. Мұндағы тәрбиелік мәні бар әңгімелер жастарға жат емес. Халықты сүй, халық үшін ерлік еңбек ет, ел-жұртқа қорған бол деушілік қазіргі күнде ескірген сөздер емес, қайта мағыналы, мәнді сөздер. Сондықтан бұлардың ішінен жастарымыздың тәрбиелеуде әсер ететіндерін таңдап алып, орнымен пайдалана білсек, нұр үстіне нұр болар еді» дейді. Осы тұрғыдан алғанда қазақтың ұлы ойшылдарының кеменгерлік ой-пікірлерін оқу-тәрбие ісінде орынды пайдалана отырып, жас ұрпақты ұлтжандылыққа тәрбиелеу - әрбір педагог ұстаздың басты парызы [6].

Бастауыш сынып оқушыларын патриоттық сезімде тәрбиелеуде – ойын маңызды рөл атқарады. Балалардың өздігінше ойнау қабілеті қоршаған ортаны танып білгісі, оның белгілі бір бөлшегі болғысы келгенінен тұрады. Шығармашылық ойындардың мәні ұжымдық сипатта болғандықтан тәрбиелік маңызы арта түседі. Балалар ортақ қызығушылықтың, ортақ жанашырлықтың арқасында бірігеді. Ойын балаларды тәрбиелеу әдісімен қатар, сезімдерінің түсінігін көрсетеді. Өмірден, көркем әдебиеттен, көркем өнерден алған әсерлері балалар ойындарының қайнар көзі болып табылады. Ойынды балалардың патриоттық сезімін тәрбиелеуге қолданатын әдіс ретінде санайтын ұстаз, оқушылардың ойын өмірде

орын алып отырған құбылыстарға аударып, көркем әдебиеттерді таңдап, олардың мазмұнын балалардың сезіміне жеткізіп, олардың ойынға деген құлшынысын арттырып қажетті эмоциялық үндесуіне жағдай жасау керек және ұстаз сонымен қатар ойынның мазмұнын сұрыптап, оқушыларға лайықты рөлдерді таңдауы керек. Жаңартылған білім мазмұнында оқушыларды мейірімділікке, жауапкершілікке, бауырмалдылыққа баулитын бағыттың біреуі топтық жұмыстар. Топтық жұмыстарға бірыңғай топтық жұмыс және сараланған топтық жұмыс жатады. Бірыңғай топтық жұмыс барысында барлық топ бірдей тапсырма орындайды. Сараланған топтық жұмыстарда тапсырма топтық қабілетіне, мүмкіншілігіне, сұранысына қарай сараланады. Топтық жұмыстар көркем шығармалар кейіпкерлерін бейнелеу кезінде де жүзеге асады. Топтық жұмыс барысында оқушылардың ойлау қабілетінің артуы мұғалімнің білім беру барысындағы шеберлігіне байланысты. Егер, мұғалім сабақ барысында түрлі әдіс-тәсілдерді қолданумен қатар оқушылардың оқу әрекетін түрлендіруге оқу, жазу, әңгімелесу, сызу қабілеттерін арттырып, тәжірибеде іс-әрекет арқылы орындауына жағдай жасай білсе, олардың ойлауы, неге бұлай? -деген сұраққа жауап іздеуіне, сол арқылы өз ойын қорытып ұғымын түйіндеуіне жағдай туады.

Бастауыш сынып оқушыларының патриоттық сезімін қалыптастыруы негізгі қарастырған мәселелеріміздің маңызды, қоғамның бүгінгі таңдағы стратегиялық міндеттерінің бірі екенін сезіндік.

Бастауыш сыныптарда рухани жаңғырту аясында оқыту арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие бере отырып, олардың бойында келесі қасиеттердің дамитындығын анықтадық: - туған ауылға, қалаға, елге сүйіспеншілігі; - ата-баба дәстүрлері силастығы; - ұлтты мәдениетті дамыту сақтауы; - мемлекеттік рәміздерді құрметтеп қастерлеуі; - бір-біріне достық, бауырмалдық туыстық парызы; - мерекелік күндерді, дәстүрлі мерекелерді құрметтеуі; - ана тілін сүю, дамыту; - сөйлеу мәдениеті жетілдіру; - өзгелер тіліне құрметпен қарау.

Қорыта келгенде, мақсатты жүргізілген педагогикалық жұмыс барысында оқушылардың патриоттық сезімін дамытып, тәрбиелеп, олардың сенімін қалыптастыруда халқымыздың тәрбие жөніндегі тиімді құралдардың бірі - ақын-жыраулардың мұралары. Оларда халықтың тыныс-тіршілігі, әдет-ғұрыптары мен дәстүрлері, бақыт жолындағы күресі, адамдардың өзара қарым-қатынастары мен мінез-құлықтары, қазақ халқының ең жақсы қасиеттері – еңбек сүйгіштігі, өз халқына, еліне, туып-өскен жері мен табиғатқа т.б. сүйіспеншілігі бейнеленген. Өзара гуманистік қатынастары, үлкенге құрметпен қарау, адамгершілік қамқорлық, мейірбандыққа үндейді.

Патриоттық сезім қалыптастыру екі бағытта: қоғамдық және табиғаттық қоршаған орта ең маңызды тәрбиелеушілік рөлге ие болады.

Қоғамдық өмірдегі құбылыстар мен оқиғаларға деген қызығушылықты тудырудың маңызы ерекше. Айналада жүріп жатқан барлық оқиғалар мен құбылыстар халық үні, сондықтан, оның шынайы келбетін тану, оған етене араласу, онан алған әсерлерімен байыту толқынысты үдерістердің бірі болады.

Табиғат ортасы – адамның ешқашан есінен кетпейтін дүние туған ауылы, қаласы, еліндегі әсем таулар, аңқыған шөптер, сылдырлаған өзен, көп, бұлақтардың әсері бір мөлтек.

Патриоттық тәрбиеде патриоттық сезімді тәрбиелеу бірізділікпен жүргізіледі.

Жер сүю – туған ауылды, туған өлкені, Республикасын сүю. Табиғатын, өсімдігі мен жан-жануарын, құсы мен жәндіктерін. Яғни жер асты және үстіндегі байлығын тану мен сүю және қорғау амалдары қарастырылады.

Елді сүю – бұл халықты сүю деген сөз. Халықтың бір ошағы – отбасы. Сондықтан халқымыз «Отан – от басынан басталады» дейді. Отбасын, халқын мемлекетінде тұрып жатқан халықтарды мемлекеттік нышандарды сүю. Оның дәстүрін, тілін, тарихын, олардың атқарған кәсіптерін, өнерін мәдениеттің тану, сүю, қорғау, жетілдіру әр азаматтың парызы болмақ.

Тілді сүю – ана тілінің қыры мен сырын білу, табиғатын меңгеру, жетілдіру.

Алғашқы баланың дүниеге келген сәтінен бастап сүю сезімі тәрбиеленеді және бұл сезім ең бір қасиетті, киелі сезім болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Мәңгілік Ел» патриоттық актісін түсіндіру бойынша әдістемелік құрал. – Астана. 2016 ж.
2. Назарбаев Н. Ә. Қазақстанның болашағы қоғамның идеялық бірлігінде. – Алматы: Қазақстан, 1993.
3. Табылдиев Ә. Қазақ этнопедагогикасының және оқыту әдістемесі. – Алматы, 2004.
4. Толстой Л. Избранные педагогические произведения. – М., 2000. – Т.1.
5. Горький М. О литературе. Литературно-критические статьи. – М.: Советский писатель, 1993. – 307 с.
6. Фабдуллин М. Қазақ халқының ауыз әдебиеті. – Алматы: Санат, 1996. – 368 б.

УДК 37(094)
МРНТИ: 14.07.07

Қ.Т. Ыбыраимжанов¹, А.Ә Бекіш¹

¹І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті п.ғ.д., профессор
Талдықорған қ., Қазақстан

²І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің
6D010200—«Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 2 курс докторанты
Талдықорған қ., Қазақстан

XX-ҒАСЫРДЫҢ БАС КЕЗІНДЕГІ ҚАЗАҚ ДАЛАСЫНДАҒЫ МҰСЫЛМАНДЫҚ ЖҮЙЕДЕГІ БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕР

Аңдатпа

Бұл мақалада, XX ғасырдың бас кезіндегі қазақ даласындағы мұсылмандық жүйедегі бастауыш мектептердің жұмыс жасап, мектептердің көптеп ашылуына, сонымен қатар осы дінге адал қызмет атқарған діни басшылар, білімді мұғалімдер болғанына көз жеткіземіз. Мақалада, мұсылмандық мектеп-медреселердің дамуына, патшалық билікті шектеулері, оның ары қарай дамуына қысым болғанын баяндай отырып, осындай қысымдардың болғанына қарамастан жаңа әдісті мектептердің дамуына қазақ зиялыларының атсалысқанын көреміз. Ислам дінінің негізінде ертеректе құрылған «қадыми» және кейіннен қазақтың ұлттық болмысын жаңғырту мен сақтап қалуды басшылыққа алған «жадидтік» жаңа әдістегі оқу жүйелерінің қазақ жерінде кеңінен тарағандығы баяндалады.

Түйін сөздер: жәдид, медресе, мектеп, кәдім, этносаралық келісім, ислам діні, бейбітшілік, ұлттық білім.

Ыбыраимжанов Қ.Т.¹, Бекіш А.А.²

¹д.п.н., профессор, Жетісу госуниверситетінің профессоры
г. Талдықорған, Қазақстан

²докторант 2 курса специальности
6D010200—«Педагогика и методиканачального обучения» факультета педагогики и психологии
Жетісу госуниверситетінің докторанты
г. Талдықорған, Қазақстан

НАЧАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ В МУСУЛЬМАНСКОЙ СИСТЕМЕ В КАЗАХСКИХ СТЕПЯХ В НАЧАЛЕ 20 ВЕКА

Аннотация

В этой статье мы видим, что в начале двадцатого века в казахских степях было открыто большое количество начальных школ, которые верно служили мусульманской религии. В этих школах работали как учителя, так и образованные религиозные лидеры, не смотря на то что, присутствовали ограничения для развития мусульманских школ и медресе. Казахская интеллигенция принимала меры для дальнейшего внедрения мусульманской религии в начальных школах. Так, руководствуясь модернизацией и сохранением национальной идентичности Казахстана, была возрождена исламская религия, основанная на древних «Кадеми» и как следствие этого «Джадизм» - новая методика образования, широко распространенная на казахской земле.

Ключевые слова: жадид, медресе, школа, кадим, межэтническое согласие, исламская религия, мир, национальное образование.

Ybyraimzhanov K¹., Bekish A².

¹of Zhetysu State University named after I. Zhansugurov doctor of pedagogics, professor,
Taldykorgan, Kazakhstan

²6D010200 –2-year doctorate of the specialty - "Pedagogy and methodology of primary education".
Faculty of pedagogy and psychology

Of Zhetysu State University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Kazakhstan

PRIMARY SCHOOLS IN THE MUSLIM SYSTEM IN KAZAKH STEPPE IN EARLY 20TH CENTURY

Abstract

This article we see that at the beginning of the twentieth century a large number of primary schools were opened in the Kazakh steppes, which faithfully served the Muslim religion. Both teachers and educated religious leaders worked in these schools, despite the fact that there were restrictions for the development of Muslim schools and madrassas. The Kazakh intelligentsia took measures to further the introduction of the Muslim religion in primary schools. So, guided by the modernization and preservation of the national identity of Kazakhstan, the Islamic religion was revived, based on the ancient "Kademi" and as a consequence "Jadism" - a new method of education, widespread on the Kazakh land.

Key words: jadid, madrasah, school, kadim, interethnic accord, Islamic religion, peace, national education.

Еліміздің тәуелсіздікке қол жеткізуі өткен тарихымызды қайта қарастырып, жаңа баға беруге мүмкіндік берді. Тарихтың ақтандақ беттерін ақиқатпен толықтыру арқылы өткенімізді тірілтіп, және оны бүгінгі көзқарас тұрғысынан түсінуге, білім берудің тарихы мен ұрпақ тәрбиесіндегі атқарған қызметтерінің мазмұндық құрылымына деген қызығушылық ғалымдар мен оқырман көпшіліктің назарын аударып отыр. Яғни, бұл – ұлттық санасы оянған қазақ халқының өткенін әділ баяндауды қажет ететін ғылыми-ізденушілік және зерттеушілікті талап етіп отырған жайт. Қазіргі таңда Отан тарихында бірқатар көкейтесті мәселелер жаңа көзқарас тұрғысында ғылыми негізде зерделенуде. Оның көзге түсетін тұстарының бірі-білім беру жүйесі. Қазақ жеріндегі оқыту және тәрбиелеу мекемелерінің түрлері мен олардың мазмұндық құрылымдарын аша отырып, оң бағысын беру – қазақ жеріндегі білім беру жүйесінің болғандығы жайлы білімдерді толықтару болып табылады. Мәселен, ислам дінінің негізінде ертеректе құрылған «қадыми» және кейіннен қазақтың ұлттық болмысын жаңғырту мен сақтап қалуды басшылыққа алған «жадидтік» оқу жүйелерінің қазақ жеріндегі жастарға тәрбие мен білім берудегі қызметтері жайында ғасырлық тарихы бар мекемелердің мән-мазмұнын ашу қажеттілік туындатып отыр.

Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың ұлтаралық және конфессияаралық татулық пен бейбітшілікті көздеген саясатының нәтижесінде Қазақстан халқы ұлан-ғайыр жұмыстарды атқарып қоғам өміріндегі саяси және рухани жаңғыру кезеңіне көшті. 2005 жылғы 22 қарашада Қазақстан халықтары Ассамблеясының XI сессиясында конфессияаралық үнқатысусыз этносаралық келісім болмайтынын ескерте келе, ҚР Президенті «Біздің қоғамымыз елдің ішінде және шет елде лайықты бағасын алған рухани келісімнің жоғары деңгейіне жетті. Бізде 3340 діни бірлестік, 40-қа жуық конфессиялар мен деноминацияларға тиесілі 2488 ғибадат орындары жұмыс істейді. Біздің елімізді конфессияаралық бейбітшілік пен әлемдік діндер үнқатысуының ордасы деп бекер айтпайды!» деп, мәдени және тілдік, этностық және діни сан алуандық көріністеріне төзімділік өркениеттер арасындағы үнқатысу секілді, елдер мен халықтар арасындағы бейбітшіліктің, өзара түсіністік пен достықтың қажетті шарттары болып табылатынын айтты [1].

XIX ғасырдың екінші жартысы – XX ғасырдың басындағы Қазақ даласындағы білім беру ісінің бір бағыты мұсылмандық білім беру мекемелері желісімен жүзеге асырылды. Мәдениет өскелең ұрпақты қоғамда өзін ұстауға, танытуға және орын табуға үйрететін негізгі фактор болғандықтан, мұсылмандық білім беру жүйесі рухани мәдениеттің бір бөлшегі ретінде қазақ халқының ұлттық танымның қалыптасуына үлкен ықпал етті. Қазақ жерінде ислам дінінің таралуы, қазақ даласында мұсылмандық білім берудің қалыптасуы мен дамуына ықпал етті. Патша өкіметінің қазақ жерінде отарлауы алғашқы кезеңде жергілікті халықтың дінге сенулігін оны қалап алу еріктігі болуын ұстады. Себебі, жергілікті топ өкілдерінің сеніміне ие болу, отарлау саясатын тереңдету, ол мақсатқа кедергісіз жету пиғылы еді. Қазақ даласында патша үкіметі медреселер салып, мешіттер ашып, қазақтардың діни істерін Орынбор

муфтилігіне бағындыру, қазақ жерінде ислам дінінің кең өріс алуына ешбір кедергі жасамай, қолдау көрсетті. Мәселен, мына архив құжаттарында: "Біздің даладағы үстемдігіміздің бастапқы кезеңіндегі саяси мүддеміз қырғыздарға (қазақтарға) және бүкіл Орта Азияда олардың дініне қол сұғылмайтындығы жөнінде сенім қалыптастыруды талап етті. Ол өз жағымызға хандар мен сұлтандарды және даладағы ықпалды адамдарды тартуға тікелей байланысты болды. Соған орай үкімет орындары алғашқы исламға төзімділік танытып ғана қойған жоқ, оған қамқоршылық та көрсетті" - деп айтылған [2].

Белгілі тарихшы, Қазақ даласына исламның таралу тарихын зерттеуші ғалым Н.Д. Нуртазинаның пікірінше, Қазақ даласындағы жәдидшілдіктің қалыптасуының әлеуметтік-мәдени алғышарттары патшалық Ресейдің жүргізіп отырған саясатына тікелей байланысты болды, яғни бұл патшалық Ресейдің қол астындағы бағынышты халықтарға жүргізіп отырған орыстандыру, шоқындыру саясаты еді. Сондықтанда, ислам діні аясында өлкедегі түркі халықтарының бір-біріне жақындай түсті және осы маңызды кезеңде «жас мұсылмандар зиялылары» немесе «жәдидшілдік» өкілдер қалыптасты [3]. Н.Нуртазинаның пікірін талдай келе, біздің ойымша, Ресей патшалығының білім беру жүйесіне бақылау орнатып, бір орталыққа бағындыру және орыстық дүниетанымды сіңіру бағытында жұмыстар жүргізіп, ислам дінінің негізінде мұсылмандық дүниетанымға бағытталған тәрбие мен білім беретін мектеп-медреселерін ығыстыру басым бағыттарға ие болды. Соның себептерінен мұсылмандық дүниетаным болмысының құлдырау кезең басталды, халықтардың арасында көреалмаушылық, жеккөрушілік, жаушылық сезімдерін тудырды. Патша үкіметінің отарлау саясатын жүзеге асыру шараларында негізгі басым кедергі ислам діні болды. Дала халқының ислам дініне көзқарасын сезген патша үкіметінің миссионер ғалымдары "қазақтар мұсылман емес, шамандар", - деп мұны өз мүдделерін жүзеге асыруда, яғни, қазақтарды орыстандыру жолындағы мақсаттарын жүзеге асыруға пайдаланып бақты. Осы негізде көзқарасты ұстаған миссионер ғалым Н.И. Ильминский еді [4]. Н.И. Ильминский оқу-ағарту жүйесін басшылыққа ала отырып, отарлау саясатын жүргізу шарасына арналған (Программа "Школа для крещенных инородцев" Н.И. Ильминского 1870-1871 гг.) бағдарламасында: "Өлкедегі бұратана халықтарға білім беру жүйесінің ұмтылатын ең басты мақсаты - оларды орыстандыру және діні мен тілі жағынан орыстармен мейлінше мидай араластырып сіңіріп жіберу", - деп өз мақсатын ашық айтқан [5].

Бірақ ислам институты түгелдей дерлік құлдыраған жоқ, тарихи деректерді зерттеу барысында, бұл қиын кезеңдерде дінге адал қызмет атқарған діни басшылар, білімді мұғалімдер, сопы-ишандар және т.б. болғанын көреміз. Құлдыраушылық ғылым мен білім беру жүйесінде байқалды.

Патшалық биліктің Қазақ жері мен Орта Азияға қарай бағытталған орыстандыру бағыттағы миссионерлік саясаты өзіндік және жасанды кедергілердің туындауына алып келді. Ислам діні негізінде құрылған мұсылмандық дүниетанымға бағытталған тәрбие мен білім беретін мекемелердің мазмұндық құрылымы өздерінің діттеген идеялық саясаттағы қағидалық-ұстанымдарын енгізіп, ғасырлар бойы қалыптасып, дамып келе жатқан мәдени және рухани құндылықтарды жою бағытталған жұмыстарын жүргізген болатын.

Патша үкіметінің қазақтарды орыстандыру мақсатындағы саясатын жүзеге асыруда патша әкімшілігінің оның ішінде оқу-ағарту саласындағы халық училищелерінің инспекторлары және облыстық әскери губернаторлары мен округтың оқу ісін тексерушілері мұсылман мектептерін қатал түрде бақылап, қадағалап отырды. Ислам дініне қарсы, мұсылмандықты жою үшін ең негізгі қарулары қазақтар арасында орыс оқуын тарату, орыс-қазақ (орыс-түзем) мектептерін ашу деп қарады. Ресейдің халық-ағарту министрлігі 1870 жылы Ресейді мекендеген бұратана халықтарға білім беру шаралары туралы заң қабылдады. Осы заң бойынша бұратаналарды орыстандыруды көздеген миссионерлік педагогика жүйесі енгізілді, өйткені, отарлық саясаттың негізгі мақсатының бірі - орыстандыру, шоқындыру болатын, демек бұл мақсатқа жетудің кілті - мектеп, халық-ағарту ісі екені сөзсіз.

Отаршылдық пиғылдағы халық-ағарту ісінің бағыт-бағдарының мазмұнын «рухани әлемді жаулауға тек қана білім беру жүйесінің ғана мүмкіндігі бар: оны не заңды-құқылық немесе қаруменде ала алмайсың оны - мектеп, тек қана мектеп жасай алады», - деп айтқан [6].

Патшалық құрылыс жадидтіктер мен кадимистердің арасындағы өзара күресіне от сала отырып, көбінесе кертартпа діни мұсылмандық қауым жағында болды. 1913 жылғы 22-қыркүйекте ішкі істер министрі Н.А. Маклаков губернаторға арнаған құпия хатында: «...міндетті түрде мектептер мен медреселерге қатысты барлық жаңалықтарды ата-бабалардың қасиетті дәстүрлерінен шегіну ғана емес, мұсылмандық діннің негізін қалаушы өзінің әмірін бұзу деп көретін діни кертартпа (консервативтік) мұсылмандық қауымды қолдау керек. Олар, өздері соны білмей отырып, таза діни талаптануда болып, билікті мемлекеттік тұрғыдан алып қарағанда жағымсыз, мұсылмандық мектепті мемлекет меншігіне айналдыруға қарсы сыбайласы болып табылады» - деп жазды. Бұл тапсырма жергілікті биліктің

тарапынан жаңа әдістегі бірқатар мектептердің қызметіне шектеу жасауға әкеліп соқты. Барлық мектептер мен медреселерде орыс тілін енгізуді бұйырып, жаңа әдістегі мектептердің ашылуына, ескі әдістегі мектептерді жаңа әдістегі мектептерге айналдыруға тыйым салды.

Алғашқы жаңа әдістегі мектептер Орта Азияда және Қазақстанда XIX ғасырдың аяқ жағында ашыла бастады. Мұсылман халықтарының ескі оқу әдісін (усул-и кадми) жаңа оқу әдісіне (усул-и-джадид) көшіру ісі, бұл жаңа әдіс ислам мектептерінің оқу бағдарламасына енбей келген кейбір зайырлық пәндерді енгізді.

Жалпы азаматтық өмір сүру жолындағы өтілген жылдар есебінен орын алған XX ғасырда қазақ даласына оқу-ағарту саласы өз жаңалығымен аттағанды. Халыққа білім беру жүйесіндегі жаңа екіпін, өзіндік ізі бар жаңашылдық ол - жаңа әдісті оқу-жүйесіндегі жәдидтік мектептердің халық өмірінен орын алып, араласуы еді. Бұл мектептердің жаңа әдісті жүйемен оқу жұмысын бастауы, мектеп құрылысындағы жаңа бағыт, түбегейлі өзгерістер жасаудың алғашқы бастамасы болды деуге болады. Себебі, бұндай мектептердегі оқу жұмысында мұсылмандық белгілерді сақтай отырып, сауат ашу әр ұлттың өзіндік ана тілінде болуы мен берілетін білім негіздері ғылыми шындық жүйесіне жанаса отырып, күрделене түсуінде еді. Оқу бағдарламаларының ауқымдылығы адам өміріне қажетті, заман талабына сай сұраныстарды қанағаттандыру бағытындағы білім түрлерінің кеңейуі мен жаңа пәндердің мектепте оқылуына әкелді. Бұндай жағдайды жәдидтік мектептер басшылыққа алды. Бұл тұрғыдағы мектептердің қазақ даласында кең өріс алуына татар мұғалімдерінің ықпалы күшті болды. Өйткені, бұл жаңа әдісті оқу жүйесінің таралу ошағы Қырым татарларынан бастау алғанды.

Мұсылман қауымдар басшылары үкімет орындарымен ынтымақтастық нысандарын табуға тырысты. Мысалы, XIX ғасырдың 80-жылдарының өзінде-ақ, Түркістан мұсылман қауымдары қайраткерлерінің бірі Түркістанның генерал-губернаторы Кауфманға былай деп жазған: «Жаңа мектеп ең алдымен пайдалы болуы тиіс. Онда ұсталынатын заңдар өмірде пайдалы, қолданылатын болуға тиіс». Яғни, дәстүрлі білім беру ісінің нақтылық, бақылаудағы жүйесі XIX ғасырдың аяғы XX ғасырдың басында орныға бастаған жаңа ықпалға, жаңа принциптер мен нысандарға түрткі салды. Жаңа әдіспен оқытатын мектептер ұйымдастырыла бастады. XIX ғасырдың аяғы, XX ғасырдың басында Қазақстанда қалың бұқараға білім беру конфессионалдық мектептер арқылы жүргізілді, жәдидшілдік ерекшеліктерімен реформаланды, сөйтіп мұсылмандық ағарту ісіне зайырлы оқу элементтерінің неғұрлым кеңінен енгізілуі, мәдени мұраға неғұрлым либералдық көзқарас, сонымен бірге неғұрлым ауқымды ғылыми-дүниетанымдық бағдар алу М.И. Ильминскийдің ресми мектебі тарапынан өршеленген қарсы әрекет туғызды. Ол былай деп жазды; «Бақшасарайда И.Гасперинский біріншіден, Ресей империясының мұсылман бодандары арасында мұсылмандық негізде еуропалық оқу ағарту таратуды, мұсылмандық мұраттарды еуропалық білім беру арқылы қолдау, екіншіден, Ресейдегі барлық сан миллиондаған алақұла және әр түрлі тілдегі мұсылман халқын біріктіру мен топтастыру мақсатын көздеп отыр». И.Ильминский мектебі жәдидтік реформаны өте қауіпті деп білді. Ол бұратаналар ортасына империяда жалпы қабылданған мұсылманша білім беруге қарама-қарсы идеялар мен әдістерінің енгізілуінен қауіптенді. Өлке әкімшілігі мұсылман халықтарының ортасында пантюркистік және сепаратистік ағымдарының күшейіп кетуінен қауіптеніп, И.Гасперинскийдің бастамасын қолдамады. Дегенмен, осы кезеңде Ресейдің отарындағы өзге халықтар арасында ұлттық сананың оянуы кең өріс алып, әр ұлттың бала оқытуға өз мектебі болып, діни біліммен бірге дүниені ғылыми негізде танытып оқытатын пәндер тізбегі анықталып жаңа оқу жүктемесіне, яғни, жәдидтікке бағытталған мектептер ашылды. Түркістан өлкесінде осы уақыттың өзінде көптеген жаңа әдістегі мектептер болды. Қазақстандағы осындай мектептерде татар-араб тілдерінде, кейіннен қазақ балаларын өз ана тілінде оқытып, білім берді. Жаңа әдістегі мектеп-медреселердегі білім берудің мазмұнына шариғат, ислам тарихы, қасиетті тарих және т.б. діни пәндермен қатар ана тілі және араб тілі, тарих, география, арифметика, ал кейбіреулерінде табиғи тарих пәндері еніп, жалпы білім беру потенциалын арттырды.

1884 жылы эксперименттік жәдидтік мектепте-кадимистік мектептер 5 жылда берілетін білімді 2 жылда беріп-тамаша жетістікке жетті [7,8].

Бұл мектептерде сауат ашу немесе сауаттылыққа қазіргі біздің жалпы бастауыш білім беру мектептерінде, кейінгі уақытта қолданыста «дыбыстық әдіспен бірге» орын алып жүрген «тұтас сөз» әдісімен немесе кейбір жерде Американдық әдіс – деп атап жүрген жүйемен жүзеге асырылды. Өрине, бір жақты «тұтас сөз» немесе әріпке бөліп оқыту әдісі тиісті нәтиже бере алмады. Екіншіден, қазақ балалары мұсылмандық оқу жүйесіндегі алғашқы оқуларын туған ана тілінде емес, араб, парсы алфавиттерінің нұсқасымен және кейіннен татар тілінен енген сөздердің араласқан шырғауында болды. Қазақ зиялылары өздерінің шығармашылық еңбектері арқылы халықты білім алуға, оқу арқылы сана-сезімін ояту, сондай-ақ, қазақ жеріндегі әлеуметтік-экономикалық, қоғамдық-саяси және рухани-діни мәселерді реформалау қажеттігін күн тәртібіне қойды. Бұл күн тәртібіне қойылған мәселені жүзеге асырудың ең бірінші жолы

қазақ халқы арасындағы оқу-ағарту жұмысын өмір талабына сай құрылуы мен оның жүзеге асырылуын ұйымдастыру еді.

Ресей патшалығының отарлау саясатындағы ұстаған бағыты, шет аймақтағы халықтарға, бұратаналарға орыс тілін үйрету, орыс тілінде сауат ашуына бағдарлама жасалып, жүйелі жүргізіліп отырғандығына қарамастан ХХ ғасырдың басында қазақ педагогикасы әлемінде де елеулі өзгерістер болды. Көркем әдебиет пен жалпы мәдениеттің қол жеткен табыстары негізінде мектеп оқушыларына арналған оқулықтар жасау мәселесі қолға алынып, алдыңғы кезекке қойылды. Ұлт мектептерінде ана тілін оқытуға байланысты қолтума әліппе, хрестоматия құралдарын жасауға үлкен мән берілді. Мұғалім, әліппе, төте оқу төңірегінде, оның мәні не екені жөнінде пікірлер айтылды. Мұның өзі педагогикалық ой-пікірге қозғау салды. Сөйтіп, қазақ тілінде әліппе жасау ісі қолға алынып, алғашқы қазақ авторлары шыға бастады. Оларға алғашқы әліппе-оқулықтарды (жадие) жаңа беру үлгісіне сүйеніп, усул сотие әдісімен құрастырды [9].

ХІХ ғасырдың аяғы мен ХХ ғасырдың басында қазақ халқының ұлттық болмысын, сана-сезімін сақтап қалуда ұлттық интелегенция реакциялық саясатқа мүмкіндігінше қарсы тұрып, қолдарынан келген істі алға бастыруға тырысты. Ондағы негізгі ұстанған мақсат - қазақ даласында қанатын енді ғана кеңге жайып келе жатқан - ұлттық білім беру жүйесі, ана тілінде оқу-тәрбие барысын ұйымдастырудың мақсат, міндеттерін айқындау бүгінгі таңда өте маңызды. Ал бұл тұрғыдағы мәселелердің дұрыс тұжырымдалуы, ең алдымен, қазақ бастауыш мектебінің ірге тасын қалаушы, білімнің ана тілінде берілуіне үлес қосқан қазақ зиялылары М.Жұмабаев, А.Байтұрсынов, М.Дулатов, Ж.Аймауытов, Х.Досмұхамбетов, М.Жолдыбаев, Т.Шонанов және тағы басқа педагогикалық ой-тұжырымдарын, даму барысын тұтастай қарастыруды, оның қалыптасуы және даму тарихын терең зерттеуді қажет етеді. Бұл педагогика тарихына жаңа ой-тұжырымды анықтамаларды қоса түсетін ауқымды педагогикалық көкейкесті мәселе болып табылады.

Жәдиттік оқу жүйесінде құрылған жаңа мектептер Ыбырай Алтынсарин түзген ана тілінде оқытудың дыбыстық әдісін ала тұрса да, Жәдиттер оның орыс графикасы негізінде жасаған қазақ әліппесін, оның оқулықтарын қолданудан бас тартты. Жәдид мектептерінің бәрінде араб әліппесі қолданылды, балалар асты-үстілі әріптермен, бірте-бірте құран оқуға көшерліктей етіп оқытылды. Дін оқу жеке пән етіп бөлінді.

Қазақ тілінде дыбыс әдісімен оқыту оқушыларға тез арада ана тілінде оқу жазуды, есеп шығаруды үйренуге мүмкіндік берді. Мұның өзі жәдид мектебінің ескі кадим мектебінен артықшылықтарының бірі болды.

Арнайы дәлелденген деректердің болмауынан Қазақстандағы ол кездегі жәдид мектептерінің, олардың оқушыларының саны туралы анық мәліметтер келтіру мүмкін емес, - деп жазды Ә.Сембаев өзінің зерттеулерінде [10].

Қорыға айтқанда, Қазақ даласында ашылған жәдиттік мектеп-медреселер тарихына қатысты деректерді қарастыра отырып, ресми сақталған деректер мен құжаттар негізінде ХХ ғасырдың басында жаңа әдіске білім берген мектептер мен медреселер санын, ондағы білім беру жүйесінің ерекшелігін анықтадық. Жаңа әдістік мектептер мен медреселердегі оқыту жүйесі едәуір мазмұнды және уақыт талабына сай болғандығына көз жеткіземіз.

Сонымен қатар, жаңа әдістегі мектеп-медреселердің көптеп ашылуы нәтижесінде қалыптасқан дәстүрлі білім берудің мазмұнына діни пәндермен қатар жаратылыстану, тарих, география, арифметика, геометрия, риторика, ана тілі, орыс тілі сияқты дүниетану пәндері еніп, жалпы білім берудің сапалық деңгейі артты.

Жаңа әдісті мектеп-медреселер халыққа сапалы білім берудің, жас буынды ұлттық тарих пен мәдениетке және ислам дінінің моральдық-өнегелілік құндылықтарына баулитын білім ошағы болды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Назарбаев Н.Ә. Бейбітшілік пен келісім саясаты. – Астана: Елорда, 2008. – 480 б.
2. ҚРОММ 44-қор. 1-т. 48280-іс, 5-7-пп.
3. Нуртазина Н.Д. Народы Туркистана: Проблемы Ислама, интеграции, модернизации и
4. Улфәт. 1906, N12, 23-ақпан.
5. Егемен Қазақстан. 1993, 8-қаңтар. (3)
6. Туркистанские ведомости. 1903. N22.
7. Худайкулов А.М. Просветительская деятельность джадидов Туркистана (конец XIX-начало XX вв.): Автореф. дисс. канд. ист. наук. – Ташкент, 1995. – С.19.
8. Ыбыраймжанов Қ.Т. Қазақстандағы бастауыш білім берудің тарихы /Хрестоматия. Педагогика тарихына көмекші құрал. – Алматы: «Эвор» баспаханасы, 2016 ж. – 328 б. (96-98 бб.).
9. Смағұлов Г. Алғашқы оқулықтар. – Алматы: Мектеп, 1976. – 58 б. (7; 29).
10. Сембаев Ә.І. Қазақ совет мектебінің тарихы. – Алматы: Мектеп, 1967. – 394 б. (34-39; 56-77 бб.)



ISSN 1728-5496

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh national pedagogical university after Abai

ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК
BULLETIN

«Педагогика ғылымдары» сериясы
«Педагогические науки»
Series «Pedagogical sciences»

№3(59), 2018 ж.

Алматы

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh national pedagogical university after Abai**

**ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК
BULLETIN**

**«Педагогика ғылымдары» сериясы
«Педагогические науки»
Series «Pedagogical sciences»
№3(59)**

Алматы, 2018