



ISSN 1728-5496

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

“Педагогика ғылымдары” сериясы

Серия “Педагогические науки”

№ 3 (31), 2011 ж.



Алматы

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

“Педагогика ғылымдары” сериясы

Серия “Педагогические науки”

№ 3 (31), 2011 ж.

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Педагогика ғылымдары» сериясы,
№ 3 (31), 2011 ж.

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

Бас редактор
пед. ғыл. д., профессор

Л.К. Керимов

Бас ред. орынбасары
п.ғ.д., профессор **А.Н. Кошербаева**

Редакция алқасы:
пед. ғыл. д., проф. **Г.Т. Хайруллин,**
пед. ғыл. д., проф. **В.В. Трифонов,**
пед. ғыл. д., проф. **Т.Баймолдаев,**
пед. ғыл. к., проф. **Б.И. Кожобаева,**
пед. ғыл. к., проф. **М.Б. Тленбаева,**
пед. ғыл. к., доц. м.а. **Г.С. Саудабаева**
пед. ғыл. к., аға оқытушы

Л.Н. Демеуова

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2011

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

Басуға 09.02.2012 қол қойылды.
Таралымы 300 дана.
Көлемі 9 е.б.т.
Пішімі 60x84 1/8. Тапсырыс 24

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

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Таргамдзе В. Проблемное обучение – возможность внедрения в университете парадигмы ориентированного на студента обучения.....	3
Абишева С.К. Роль межкультурной коммуникации в системе образования.....	11
Альмурзаева Б.К. Оценка результатов учебно-познавательной деятельности учащихся: психолого-педагогический аспект.....	14
Бегишева Ю.В., Ксендзюк И.А. Хореография и всестороннее развитие личности ребенка.....	17
Давлеткалиева Е.С. Педагогический тест: понятие, классификация, содержание.....	19
Елжанова П.А. «Термин» ұғымының лингвистикалық сипаттамасы.....	22
Қадырбекова Қ.И. Грамматиканың коммуникативті аспектісіне оқыту.....	24
Кибатаева Н.К. Развитие профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации.....	25

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП

ВЫСШАЯ ШКОЛА

Аманбаева М.Б. Инновациялық технологияларды пайдалану – жаңаша оқыту талабы.....	28
Әліпбек А.З., Малдыбаева А.О. Жоғары оқу орындарында педагог-мамандарды кәсіби тұрғыда даярлауда этнопсихологиялық білімдердің қажеттілігі.....	31
Болева П.К., Кусайнова С.К. Использование интерактивных методов обучения в антинаркотическом воспитании студенческой молодежи.....	33
Бөлекбаева Л.Ә. Болашақ мұғалімдерді даярлауда педагогикадағы өлшем теориясын пайдаланудың тиімділігі....	36
Елжанова П.А. Кредиттік жүйе арқылы оқыту мәселесі.....	40
Кифик Н.Ю. Образовательная среда педагогического ВУЗа: новые возможности и перспективы.....	42
Сауганбаева М.М., Есимкулова С. Межкультурная коммуникация и изучение иностранных языков.....	44

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Педагогические науки»,
№ 3 (31), 2011 г.

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

Главный редактор
д.п.н., проф.

Л.К. Керимов

Зам. гл. редактора
д.п.н., проф. А.Н. Кошербаева

Редакционная коллегия:
д.п.н., проф. Г.Т. Хайруллин,
д.п.н., проф. В.В. Трифионов,
к.п.н., проф. Т.М. Баймолдаев,
к.п.н., проф. Б.И. Кожобаева,
к.п.н., проф. М.Б. Тленбаева,
к.п.н., и.о. доц. Г.С. Саудабаева,
к.п.н., ст. преподаватель
Л.Н. Демеуова

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2011

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

Подписано в печать 09.02.2012.
Формат 60x84 1/8.
Объем 9 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 24

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического университета им. Абая

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Атемкулова Н.О. Шағын жинақты мектептің бүгінгі мәселесі.	47
Бекмагамбетова Р.К. Проблемы современной малокомплектной школы.....	50
Берлібаев Б.Т. Шағын жинақты мектептерге әлеуметтік-гуманитарлық пәндер арқылы мамандар даярлау барысындағы пәнаралық байланыстың мазмұны.....	52
Бөлеев Қ., Бөлеева Л.Қ. 12 жылдық мектепке жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім қажет.....	55
Бримқұлова А. Жалпы білім беретін мектептерде мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті оқытудың үлгілерімен жүзеге асыру.....	59
Көшербаева А.Н., Әліпбек А.З. Шағын комплектілі мектептерде жеткіншектердің салауаттылығын қалыптастырудың тиімді жолдары.....	62

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Кошербаева А.Н. Синтез достижений человечества в педагогике гуманизма.....	65
Крылова О.В., Бакирова Г.Б. Значение мировоззрения посредством танцевального искусства.....	68
Есетов Д.Д., Дильдебаева Г.Р. Народные танцы как фактор сохранения и развития традиций национальной хореографической культуры.....	71
Қадырбекова Қ.И. Әр қоғам ағымындағы грамматикалық ойдың даму тарихы.....	74

На основании решения Комитета по контролю в сфере образования и науки (приказ № 433-3ж от 26 июня 2003г.) 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 №433-3ж 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.

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ВОЗМОЖНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПАРАДИГМЫ ОРИЕНТИРОВАННОГО НА СТУДЕНТА ОБУЧЕНИЯ

В.Таргамадзе – проф. Вильнюсского университета, Литовская Республика

Один из ярчайших ориентиров XXI века – парадигма университетского образования, ориентированная не на преподавателя, а на студента. Эта установка отражается в различных стратегических документах ЕС и Литвы), касающихся области высшего образования, так, например, в Берлинском коммунике (Berlyno komunikatas) (2003), в стратегии развития просвещения Литвы на 2003-2012 гг. (Lietuvossvietimostrategijosnuostatos 2003-2012 m.) (2002) и в др. Перестройка системы обучения с ориентиром на студента – сложный, многоплановый процесс, который должен опираться на соответствующую стратегию, иметь методологические решения. Одной из таких стратегий может стать проблемное обучение (на англ. *Problem based learning*). Возникает вопрос: почему проблемное обучение может стать одной из возможностей переориентировать академическую работу на центристскую позицию в отношении студента? Во-первых, потому, что в центре проблемного обучения – обучающийся, преподаватель становится тьютором, т.е. помощником, руководителем. Во-вторых, проблемное обучение обуславливает коллективную работу, в-третьих, оно обычно выходит за пределы одной дисциплины, что поощряет и педагогов, и студентов не ограничиваться рамками одного предмета, делать прорыв в междисциплинарную область.

Как отмечают J.Davies, E.deGraaff, A.Kolmos (2011, 1), проблемное обучение прошло долгий путь, пока получило признание в высшей школе – от признания программы проблемного обучения (*curricula*) в Макмастерском университете (Канада), позже успешного внедрения метода проблемного обучения в университетах Маастрихта (Нидерланды), Роскилде и Аалборга (Дания). Эти институции, окрыленные успехом, представили многочисленные варианты проблемного обучения, фокусируя свои исследования на практику. Процессом заинтересовалась UNESCO и в июле 2008 года в университете Аалборга организован первый симпозиум по проблематике проблемного обучения, позже эстафету перенял Мельбурнский университет (Австралия, штат Виктории), а 28-29 декабря 2011 года в университете Ковентри (Великобритания) состоялся уже третий международный симпозиум. Вопросы проблемного обучения становятся реалиями жизни университетов, так как это прекрасная возможность не только переориентироваться на центристскую позицию студента, но и возможность синергии теории с практикой и наоборот.

Закономерно, что проблемное обучение с начального его использования в программе (на англ. *curricula*) Макмастерского университета в 1960 году, разбиралось, рассматривалось во всевозможных аспектах. Особое внимание уделялось анализу самого понятия «проблемное обучение» (Barrows H. и Tamblyn R., 1980; Barret T., 2005; Sockalingam N., Schmidt H., 2011 и др.), аспекту взаимосвязи теории и практики (Schmidt H., Moust J., 2000; Barret T., 2005; Davies J., Graaff E., Kolmos A., 2011 и др.) и т.д.

Новое данной статьи в том, что делается попытка взглянуть на проблемное обучение как на парадигму возможности переориентации процесса обучения с преподавателя на студента в литовских университетах.

Возникают вопросы научной и практической проблематики: может ли проблемное воспитание стать импульсом парадигмы переориентирования образования на студента. Если может то, какие должны быть шаги для осуществления такого переворота. Статья имеет теоретическое значение, т.к. выявляет суть самого понятия «проблемное воспитание», что может быть основой при переходе университетского образования к новой парадигме. Практическое значение статьи: предлагается схема возможного перехода.

Цель исследования – представить проблемное обучение как возможность перехода университетов к парадигме перехода образования ориентированного на преподавателя к образованию ориентированному на студента.

Объект исследования – проблемное обучение в аспекте возможностей парадигмы перехода образования ориентированного на преподавателя к образованию ориентированному на студента

Методы исследования: анализ научной литературы, документов, моделирование.

Понятие проблемного обучения

Проблемное обучение впервые было внедрено в 1960 году на медицинском факультете Макмастерского университета. Исследователи Н. Варгows и R. Tamblyn (1980) заметили, что врачам лучше обучать не традиционным методом, а предлагая им решать практические задачи.

Н. Варгows (2000: vii) раскрывает мотивацию выбора проблемного обучения, он указывает, что обучение студентов-медиков было скучным, разочарующим, поэтому надо было их увлечь. Комитет заметил, что обучение не было интересным, пока студенты не стали решать проблемы на практике. Так возникла мысль преподавать биомедицинские проблемы в небольших группах, факультетах под руководством наставников новой формации – начинают функционировать тьюторы и гиды (проводники) просвещения. Так, проблемное обучение, начавшееся на биомедицинских дисциплинах Макмастерского университета, распространилось на другие дисциплины и другие университеты.

Каковы цели проблемного обучения? В.Швейкаускас и Л.Кирикова (V.Šveikauskas ir L. Kirikova) (2007) анализируют мнение различных авторов о целях проблемного обучения и делают такие обобщения:

1. Преоброетение знаний. Составляющие части данной цели:

Организация наиболее выгодной системы обучения, что бы позже, все чему научились, можно было бы использовать в клинической работе.

Применение теоретических знаний в решении клинических проблем.

Пополнение знаний путем самообразования.

2. Развитие навыков решения проблем используя преоброетенные знания (развитие навыков, которые позже будут полезны в клинической деятельности).

3. Развитие навыков самообучение, что бы это стало образом жизни.

4. Поощрение критического мышления.

5. Развитие восприимчивости ко всем потребностям пациентов (как медицинским, так и психологическим).

6. Поощрение использовать имеющуюся информацию для решения проблем пациентов.

7. Передать студентам:

Известные методы обучения.

Понимание, что их учеба очень важна.

Методы, подходящие для индивидуального обучения. (Šveikauskas V. ir Kirikova L., 2007, 4).

Эти цели проблемного обучения ориентированы на подготовку медиков, но работающих в области подготовки педагогов, более волнует вопрос: насколько это актуально в подготовке педагогов. Более детальный анализ перечисленных целей проблемного обучения показывает, что это подходит и студентам педагогических программ так как:

1. Приобретение знаний им также важно, необходимо искать более выгодные пути организации обучения, чтобы обучающийся в процессе обучения, научной деятельности мог с успехом использовать знания, чтобы знания стали познаниями, что особо важно для достижения компетенций применения теоретических знаний на практике и пополнение знаний путем самообучения, т.к. эдукационная деятельность (образование) очень динамична, а процесс воспитания требует существенных и нестандартных решений.

2. Развитие навыков решения проблем с использованием уже приобретенных знаний. В реалиях процесса воспитания и в научной деятельности приходится столкнуться с различными, зачастую комплексными, проблемами, требующими нестандартных решений с проекцией на будущий результат процесса воспитания/самовоспитания.

3. Развитие навыков самообучение, что бы это стало образом жизни.

Специфика просветительской и научной деятельности сопряжена с постоянным самообразованием, повышением, саморазвитием профессиональных и личностных компетенций.

4. Поощрение критического мышления.

Каждая ситуация процесса развития и её участники уникальны. Поэтому очень важно критически оценить используемые развивающие средства (методы, формы, содержание и др.) и контекст

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
просветительской деятельности. В эдукологии также очень нужно критическое мышление для оценки ситуации, возможных изменений парадигмы целей и результатов развития/саморазвития.

5. Развитие восприимчивости ко всем потребностям пациентов (как медицинским, так и психологическим).

Развивающая деятельность неотделима от личностных феноменов, которые непосредственно в ней участвуют. Поэтому в обязательном порядке надо оценить их потребности, способности, интересы. Научные исследования также должны быть проэктируемы с учетом личностного феномена, при идентифицировании личных потребностей и их удовлетворения в соответствующей парадигме развития.

6. Поощрение использования имеющуюся информацию для решения проблем пациентов.

Каждая реальность развития самобытна и требует как теоретических знаний, так и их практического применения. Каждое как фундаментальное, так и прикладное исследование сопрягается с важными для человека или группы людей проблемами и возможностями их решений.

7. Передать студентам:

- Известные методы обучения.
- Представление многообразия методов важно, что бы обучающийся мог подобрать ему подходящий метод и оптимизировать процесс обучения.
- Понимание, что их учеба очень важна.

Понимание важности изучаемой науки очень важно, т.к. оно может стать мотивом, поощрением углубления в теорию и практические аспекты деятельности.

Как можем видеть из кратких комментариев, все перечисленные цели проблемного обучения важны и для будущих педагогов. Так же должны оценить, что проблемное обучение является переходом от обучения к парадигме самообучения (Barrett R. и Tagg J., 1995). Внедрение проблемного обучения является толчком для утверждения центристской позиции студента, перехода к европейской системе ECST, поощряет развитие компетенции обучения в течение всей жизни. Поэтому во время обучения становятся актуальными способности к самообучению, как указывают D.Kilroy, 2004; M.Savin-Baden., H.Major, 2004; V.Šveikauskas., L.Kirikova, 2007 и другие развитие этой компетенции нужно для профессионалов, что бы они могли эффективно работать. И хотя указанные авторы пишут о обучающихся на медицинских специальностях, это важно и для будущих педагогов, т.к. многообразие в реальности процесса воспитания, динамический процесс его изменений, достижения процесса воспитания поощряют совершенствовать профессиональные и личностные компетенции.

По T.Barrett (2005, 14) проблемное обучение по сути своей основывается на:

- классическом определении проблемного обучения Barrows (на англ. Barrows classical definition of Problem-based Learning),
- краеугольных чертах проблемного обучения (Essential features of PBL),
- моём операциональном определении проблемного обучения («моём» – T.Barrett – замечание В.Т.) (на англ. my operational definition of PBL),
- сетевым определением проблемного обучения (на англ. web based definition of PBL).

В общем, проблемное обучение имеет различные определения. И это понятно, т.к. существуют разные системы определения. H.Barrows указывает, что проблемное обучение есть результат процесса решения проблем. По его мнению, в процессе обучения в первую очередь сталкиваемся с проблемами (Barrows H. & Tamblyn R., 1980, 1). H.Barrows & R.Tamblyn (1980) обращают внимание на то, что проблемное обучение должно фокусироваться на развитие способности у студентов решать проблемы, эти способности они смогут использовать для решения клинических проблем клиентов. Похоже мыслят и S.Menahem & N.Paget, (1990): проблемное обучение – это самообучение, что результаты работы есть направление общей работы в русло общего понимания или решения проблемы.

Другие исследователи больше акцентируют проблемное обучение, как технику – «проблемное обучение» является обучением, основанном на специфической технике обучения, имеющей массу индивидуальных компонентов, с которыми сталкиваются студенты при работе в небольших группах, анализируя отобранные проблемы» (Šveikauskas V. и Kirikova L., 2007, 4). В. Швейкаускас и Л.Кирикова (2007, 4) указывают, что «при желании достичь максимального результата важен каждый компонент проблемного обучения» и соответственно, указанные авторы подчеркивая,

что проблемное обучение есть метод, обращают внимание на то, насколько важность компонентов проблемного обучения для достижения результата.

На интернетовских страницах организаций, практически применяющих метод проблемного обучения, так же находим объяснение термина «проблемное обучение». Например, на странице первого литовского медицинского университета (сейчас Университет Здоровья), который в своей работе начал применять этот метод, указывается, что: «Авторы по-разному описывают термин «проблемное обучение». Вот несколько из определений:

Проблемное обучение – специфическая техника обучения. Оно имеет множество индивидуальных компонентов, с которыми сталкиваются студенты при работе в небольших группах, анализируя отобранные проблемы».

Некоторые ученые характеризуют проблемное обучение, как метод обучения, наилучшим образом соответствующий целям современного здравоохранения. Для проблемного обучения характерно близкое взаимодействие преподавателей и студентов, постоянный исследовательский поиск, постоянная самостоятельная исследовательская работа, освоение новых методов для решения конкретных задач. Основные достоинства метода проблемного обучения: качественное усвоение и запоминание материала, обучение методологии, раннее вовлечение студентов в клиническую практику, ориентация на общественность, сотрудничество, постоянная оценка преподавателя.

Это метод, поощряющий независимое обучение и дающий студентам возможность практически решать различные запутанные ситуации, в контексте конкретных ситуаций самостоятельно определить прорехи в своих знаниях;

Это метод обучения, который стимулирует более глубокое изучение материала;

Это педагогическая стратегия поднимать важные, контекстуальные, реальные ситуации, предлагать обучающимся такие ресурсы, инструкции, источники, которые способствуют более глубокому изучению материала и развитию навыков решения проблем (Mayo, Donnelly et al, 1993);

Это обучение в небольших группах под руководством наставника.

(*Apie probleminį mokymąsi (О проблемном обучении)*, 2011. Интернетовский ресурс: http://www.kmu.lt/pm/j156/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=1).

Стоит обратить внимание на то, что большая часть информации о проблемном обучении на странице Университета Здоровья, трактует проблемное обучение, как технику (метод, способ, приём), хотя в предпоследнем определении проблемное обучение трактуется как стратегия, а в последнем, в основном, как форму.

ACS Дистанционное обучение (на англ. ACS Distance education) – на основной странице института при определении проблемного обучения пишется, что традиционно студенты во время лекций слушают и пишут, оценивают знания с учетом воспроизведения того, что запомнили; при проблемном обучении, оценивается как студент решает проблемы (на англ. ACS Distance education (2010). Источник в Интернете – <http://www.acs.edu.au/enrolment/problem-based-learning/default.aspx>)

В основном информация указанных интернетовских порталов отображая суть проблемного обучения.

T.Barret (2005, 20-21), исследовав проблемное обучение с точки зрения философии, согласно с концептуальным утверждением Freire – сопряжение проблематизации и диалога. (на англ. Freire's concepts of problematisation and dialogue are particularly relevant) По сути с ним можно согласиться, суть проблемного обучения – проблемное обучение должно быть проблематизировано и оно невозможно без диалога. По мнению Freire диалог есть больше, нежели техника, это эпистемологическая позиция – не статичность знаний, а переработка знаний через диалог (там же). Такой диалог означает, сто люди совместно создают и перерабатывают знания. T.Barret (2005, 20-21) указывает, что понятию проблемное обучение способствует когнитивизм, социальный конструктивизм, постмодернизм. Когнитивизм показывает, что проблемное обучение – активный ментальный процесс, в процессе которого происходит прием имеющихся знаний, объединение старых и новых знаний, создание связи между новыми и старыми концептами и их распространение. (Schmidt H., 2004). Социальный конструктивизм позволяет понять конструируемые в процессе проблемного обучения мысли обучаемого совместно с мыслями наставника. Основное сопряжение проблемного обучения с постмодернизмом то, что проблемное обучение понимается как независимое, современное, структурированное мышление, опасное для спящего середняка. (Cowdroy R. 1994: 45). Профессиональ-

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
ная практика, изменение общества и технологий связаны с постоянным вызовом, и для принятия решений важны не только знания, но и умение решать проблемы.

Поэтому проблемное обучение можно понять как процесс обучения, направленный на развитие способности студента в решении педагогических проблем. Проблемное обучение следует трактовать как стратегию образования и оценить три возможных философских взгляда: когнитивизм, социальный конструктивизм и постмодернизм. При обсуждении понятия проблемного обучения возникает вопрос идентификации его критериев и схемы внедрения в университете.

Критерии проблемного обучения.

Проблемное обучение принадлежит обучению, основанному на исследованиях (на англ. enquiry-based learning, Barret T., 2005) Можно согласиться с философским взглядом Т.Barret (2005, 20-21), выполнившим анализ философского понимания проблемного обучения, что проблемное обучение по сути определяет утверждение Freire – «Проблемное обучение» это сопряжение проблематизации и диалога (на англ. Freire's concepts of problematisation and dialogue are particularly relevant). Понятие диалога не должно сужаться, это больше нежели техника, это связано с эпистемологической позицией – «производство» и «переработка» знаний в процессе диалога, а не статичность (там же). Люди в процессе диалога вместе творят и перерабатывают знания. По мнению Т.Barret (2005, 20-21) пониманию проблемного обучения способствуют когнитивизм, социальный конструктивизм, постмодернизм. Если эту мысль трансформировать в процесс обучения, в систему оценки дипломных работ, проблемное обучение можно охарактеризовать как стратегию образования. Таким образом, один из критериев оценки дипломных работ бакалавров и магистров должен быть: философия проблемного обучения, точнее понимается ли проблемное обучение как стратегия обучения.

Следующий критерий – методологический, т.е. согласование положений методологии, целей, содержания, структуры, контекста, процесса, методов (по сути это отображает холистический взгляд). Проблемное обучение состоит из нескольких элементов. Учитывая, что обучение есть процесс, углубленный анализ, который уже был сделан ранее, можно выделить определенные элементы проблемного обучения, которые коррелируют предложенной Т.Barret (2005) в «Прыжком семи позиций» (на англ. Sevenjump approach) Н.Schmidt, J.Moust (2000, 23) моделью тьютора, т.к. наставник участвует в каждом элементе процесса:

Выяснение проблемы, описание незнакомых терминов и корцепций;

Формулировка проблемы, как феномена;

Анализ проблемы;

Критика предложенных объяснений, стремление делась связанные описания процессов, связанных с тем, что думаешь выделяя феномен;

Формулировка проблем для самообучения;

Заполнение недостатка знаний при самообучении;

Представление открытий в группе, попытка интегрировать приобретенные знания в исчерпывающее объяснение феномена. Уточнение достаточно ли известно.

Выделенные семь элементов должны быть взаимосвязаны, их последовательность – логична. В таком случае выделяется еще один критерий – системность (отражает взаимосвязь всех элементов проблемного обучения, последовательность может быть свободной, но обязательно логичной) В любом случае проблемное обучение предназначен для формулировки и решения проблем. Черты проблемы по N.Sockalingam, H.Schmidt (2011, 21):

– познание проблемы;

– сложность проблемы;

– актуальность проблемы;

– ясность проблемы;

– формат проблемы.

Функциональные характеристики проблемы, масштаб:

– вопросы, которые поднимает проблема;

– интерес, который поднимает проблема;

– побуждает критическое мышление;

– побуждает самосовершенствование;

– побуждает саморазвитие;

– побуждает командную работу.

Проблемное обучение связано с исследованиями. Поэтому одним из критериев оценки должен быть – акцент на интерпритацию исследования и его результатов (как теоретических, так и эмпирических, их интегральность).

Эскиз схемы воплощения проблемного обучения.

Проблемное обучение понимается, как стратегия обучения студентов и его воплощение в жизнь не есть новость, по крайней мере в Литве. Проблемное обучение – основа организации Университета Здоровья, но в открытых источниках нет исчерпывающих исследований о его реализации. Так же преподаватели университетов (как и автор статьи) пользуются проблемным обучением, как методом. Но в национальном масштабе общие установки по реализации проблемного обучения не выработаны. Но отсутствие таких директив не запрещает использовать метод в университетах. Возникает вопрос, какой могла бы быть логическая схема воплощения проблемного обучения?

В университетах обычно реализуется не одна программа: программы бакалавров, магистров и докторантура. Процесс обучения достаточно сложен и многообразен, поэтому, решив осуществить проблемное обучение, стоит создать рабочую группу. Она должна изучить вопрос усовершенствования процесса образования в университете, применяя метод проблемного обучения, выявить возможные последствия: сильные, слабые стороны, опасности и возможности. В состав группы могут войти преподаватели университета, ученые, представители администрации, возможен и вариант смешанной группы (работники университета и внешние эксперты). Смешанная группа может быть более объективной – преподаватели университета располагают информацией, а внешние эксперты помогут избежать возможности субъективно её интерпретировать. Но это – решение университета обусловленное соответствующими документами.

Следующим этапом может стать обсуждение полученного анализа с сообществом или с представителями сообщества университета, при необходимости с внешними и внутренними экспертами. После идентификации недостатков анализа, его можно корректировать или сделать дополнительные исследования. После соответствующих изменений документа, в заранее предусмотренном порядке с ним знакомят соответствующих лиц, подразделения университета и т.п.

Убедившись, что проблемное обучение и связанные с ними изменения могут быть полезны, готовится сценарий его внедрения. Несомненно, что в каждом отдельно взятом университете это будет свой путь, т.к. надо учитывать модель управления, культура и другие объективные условия. Подобранный подходящий сценарий, создаётся стратегический план внедрения. Он должен сочетаться с миссией, визией, стратегическим планом, другими стратегическими документами и ожиданиями сообщества университета. При необходимости сценарий корректируется. Безусловно, конфликты неизбежны, т.к. изменения всегда могут вызвать недовольство или противодействие, нужно избегать деструкции и планировать как можно меньше препятствий, использовать проактивное управление. Особое внимание стоит обратить на человеческие, финансовые, материальные и временные ресурсы. Большое значение для осуществления стратегии проблемного обучения имеют заинтересованность и мотивация преподавателей, студентов, традиции университета и т.п. При осуществлении стратегического плана проблемного обучения нельзя недооценивать значения мониторинга, т.к. могут появиться непредвиденные обстоятельства (как сложности, так и возможности). Описанную логическую схему можно представить поэтапно (рис. 1)

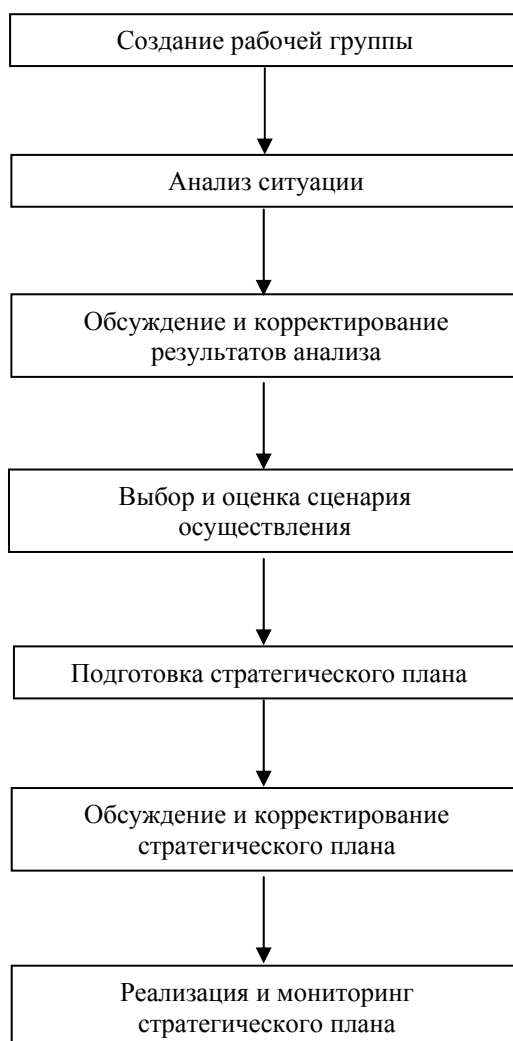


Рис. 1. Логическая схема осуществления проблемного обучения в университете

Каждый из этапов в разных университетах своеобразен, т.к. каждый университет – феномен. Правильно смоделированная взаимосвязь между этапами может дать синергетический эффект, а представленная схема – один из путей внедрения проблемного обучения в деятельность университета. Вследствие чего, мы сможем перейти от образования, ориентированного на преподавателя, к работе, ориентированной на студента, что соответствует духу современной академической деятельности.

Выводы.

1. Проблемное обучение становится все более актуальной темой для дискуссий о возможностях совершенствования образования в университете. Несмотря на то, что существует различная трактовка понятия «Проблемное обучение»: от техники до стратегии обучения, в области университетского образования выявляется сужение понятия диверсификации и переход к понятию междисциплинарности и через неё к исследованиям улучшения практической деятельности. Проблемное обучение характеризуется определенными критериями: философским, методологическим, системным, формулировкой проблем, применением исследований и интерпретацией их результатов.

2. Проблемное обучение ориентировано на студента, его командную работу, преподаватель становится тьютором, ответственность за обучение делегируется студенту. Цели и осуществления проблемного обучения указывают на четкую ориентацию на центристскую позицию студента, на

возможность переориентации с образования, направленного на преподавателя к образованию, ориентированному на студента.

– Воплощение в жизнь принципов проблемного обучения может основываться на семи ступенчатую логическую схему: создание группы по совершенствованию обучения в университете, анализ, обсуждение полученного анализа, подбор и анализ сценария осуществления проблемного обучения, создание стратегического плана, обсуждение и корректировка стратегического плана, реализация плана и его мониторинг.

1. ACS Distance education (2010). (Источник в Интернете: <http://www.acs.edu.au/enrolment/problem-based-learning/default.aspx>)
2. Apie probleminį mokymąsi, 2011. (Интернетовский ресурс: http://www.knu.lt/pm/j156/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=1).
3. Barrett T., "Understanding Problem-Based Learning" // *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives*, National University of Ireland. – Galway: AISHE, 2005, – pp. 22-32.
4. Berlynokomunikatas (2003) (Источник в Интернете: http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/studiju_direkcija/teises_aktai/Tarptautiniai%20teises%20aktai/Berlyno_komunikatas.pdf)
5. Barr R.J. and Tagg J. (1995) "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Understanding Education," *Change* 27, 6, – pp. 12-25.
6. Barrows H. (1989) *The Tutorial Process*. Springfield Illinois: Southern Illinois University School of Medicine.
7. Barrows H. and Tamblyn R. (1980) *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. – New York: Springer.
8. Cowdroy R. (1994) "Concepts, Constructs and Insights: The Essence of Problem-based Learning," In *Reflections on Problem Based Learning*. Campbelltown – NSW: Australian PBL Network, – pp.45-56.
9. Davies J., Graaff E., Kolmos A. (2011.) *PBL across the Disciplines: Research into Best Practice*. – Aalborg: Aalborg University Press.
10. Menahem S. & Paget N. (1990) *Role play for the clinical tutor: towards problem-based learning*. *Medical Teacher*, 12 – pp. 57-61.
11. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos 2003-2012 m. (2002) // LRŠMM. – (Источник в интернете: <http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf>)
12. Schmidt, H. (2004) "The Current State of Problem-based Learning," Keynote paper presented at 2004 15-17 September conference *Problem-Based Learning 2004: A Quality experience?*. – The University of Salford.
13. Schmidt, H. and Moust. J. (2000) "Factors Affecting Small Group Tutorial Learning: A review of Research," in Evenson D. and Hmelo C. (eds.), *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. – London: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Sockalingam N., Schmidt H. (2011) *Characteristics of Problems for Problem-Based Learning: The Students' Perspective* // *The Interdisciplinary Journal of Problem – based learning*. – Vol. 5. – pp. 6-33 (Источник в интернете : <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1218&context=ijpbl>).
15. Šveikauskas V., Kirilova L. (2007) *Probleminio mokymosi procesas (Mokomoji knyga)*. – Kaunas: Medicinos universitetas.

Summary

Problem-based learning as a possibility of implementation of student centered paradigm at university.

The paper analyses the issues of university problem-based learning which are given more and more importance since the end of the 20th and beginning of the 21st centuries. The introduction of problem-based learning is seen as one of the aspects of the university education shift from teacher oriented to student oriented education.

The novelty of this paper lies in the application of problem-based learning within the reorientation of Lithuanian university education from teacher centered to student centered one.

The research paper tries to provide answers to the following research questions: can problem-based learning promote the reorientation from teacher centered to student centered education paradigm; if it can, so what steps should be taken.

The aim of it is to define the problem-based learning as the possibility of reorienting university studies from teacher-centered to student-centered ones. The object of research is the problem-based learning as the possibility of reorienting university studies from teacher-centered to student-centered ones. The following research methods were employed: scientific literature analysis, document analysis, modelling.

This way the research problem analysed in this article becomes theoretically significant, leads to clarification of the concept of problem-based learning, which can be used during the reorienting of university studies to student centered ones. The concept is analysed showing the existing diversity of understanding of the concept of problem-based learning (as learning technique, education philosophy and learning strategy). There are the criteria of problem-based learning (philosophical, methodological, systemic, problem formulation, reseach data application and interpretation) described. There is the logical scheme consisting of seven interrelated stages (situation analysis, situation analysis data usage for corrections; scenarios development and evaluation; strategic plan development for the scenario chosen; strategic plan implementation and monitoring). The developed scheme stresses the practical significance of this research.

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С.К. Абишева – *ст. преподаватель*

Костанайского государственного педагогического института

Международно-признанный уровень социально-экономических достижений суверенного Казахстана, диапазон международного сотрудничества и активизации взаимодействия республики в условиях открытого и взаимосвязанного мира усилили социально-образовательную значимость знания иностранных языков как инструмента международного взаимодействия и выдвинули иностранные языки в образовательные приоритеты, обеспечив, тем самым, иноязычному образованию статус обязательной компетентностной составляющей профессиональной квалификации современного специалиста и действенной основы для подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в новых условиях международного взаимодействия и сотрудничества.

За последние годы произошла существенная переоценка роли и места предмета «Иностранный язык» в содержании образования в казахстанских ВУЗах. Все более осознается развивающийся потенциал этого предмета, его огромная роль в решении задач образования и воспитания личности. В настоящее время уже практически никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык обучает общению и повышает уровень общей и профессиональной культуры.

Естественно, что решение поставленных задач перед иноязычным образованием по обеспечению соответствия качественного уровня обучения иностранному языку современным темпам социально-экономического развития страны требует проведения серьезных преобразований в системе обучения иностранным языкам. Очевидна необходимость разработки методологических основ современного иноязычного образования, соответствующего уровню образовательных потребностей общества. На основе этого возможно создание национальной целостной и преемственной системы иноязычного образования, многовариантной по своим содержательно-функциональным и целевым установкам и задачам, структурно объединяющей в рамках единого образовательного пространства все существующие и возможные формы, и уровни обучения иностранному языку.

Перед казахстанской системой образования стоит цель – формирование поликультурной личности обучающегося, т.е. личности, способной идентифицировать себя не только как представителя своей национальной культуры, а и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

Одним из определяющих элементов современного миропонимания является понятие поликультурного взаимодействия. Участники этого взаимодействия не только прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, но и одновременно знакомятся с правилами и нормами чужой культуры. Человек живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический. В такой трансформации проявляется единство интернационального, национального и индивидуального. Современная модель национального образования должна базироваться на принципах этнокультурной идентификации и интеграции в мировое сообщество.

Проблема формирования национального самосознания студентов, как одного из показателей культурологического подхода, на сегодняшний день остается актуальной.

Состояние национального самосознания зависит от совокупности многих факторов, что может быть пропитано оптимизмом или пессимизмом, уверенностью или неуверенностью содержать в себе консолидирующий либо деструктивный заряд в отношениях между социально-этническими общностями. Иначе говоря, национальное самосознание правомерно различать по состоянию, то есть по настрою и направленности, отчего во многом зависит поведение представителей тех или других национальных общностей. Поведение людей, определяемое национальным самосознанием, как и в целом человеческая деятельность, регулируется специфической системой норм, правил, обычаев, предписаний и запретов, входящих в структуру этого многогранного и разноуровневого феномена.

В литературе отмечаются различные точки зрения о роли национального самосознания. С одной стороны, национальное самосознание представляет важнейшую составную часть самосознания личности и рассматривается как самостоятельный фактор. А с другой стороны, национальное самосознание трактуется как нечто малосодержательное, субъективное, подсознательное и вряд ли способное выполнять существенные функции.

В национальном самосознании зафиксированы и обладают действенной силой национальные традиции. Национальные традиции – сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности нации и прочно укоренившиеся в повседневной жизни, передающиеся новым членам этнической общности правила, нормы и стереотипы поведения, действий, общения людей, соблюдение которых стало общественной потребностью каждого. К национальным традициям следует подходить с позиции историзма, поскольку с течением времени изменяется социальная ситуация. Традиции, освященные веками, далеко не всегда сохраняются в первоизданном виде – они подвергаются трансформации или разрушению. Возможна консервация пережиточных элементов. Отсюда возникает проблема отказа от некоторых архаичных норм, правил, представлений, с одной стороны, и необходимость возрождения ценного, но утерянного, с другой стороны.

В условиях обновления общественной жизни раздвигается динамика развития национального самосознания, углубляется интерес к познанию культурного классического наследия, вырабатывается новое явление в сфере духовной культуры. Расширение информационного блока способствует интенсификации коммуникативной связи.

Сейчас идет осмысление духовного наследия у всех народов, возвращаются мощные пласты национальной культуры. Все это оказывает большое влияние на формирование национального самосознания, способствует развитию духовно-нравственных ценностей. Исследование проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности этнокультурного и национального самосознания, раскрытие причин их взаимосвязи и влияния друг на друга имеет большое научно-теоретическое значение.

Исследование языковой личности неизбежно вовлекает в сферу интересов лингвистов те вопросы, которые объединяют всех специалистов, изучающих человека с различных позиций. Важным вопросом теории языковой личности является выделение типов языковых личностей. Типология языковых личностей может быть построена на различных основаниях в зависимости от подхода к предмету изучения, который осуществляется с позиций либо личности, либо языка.

Условно разделяют следующие типы личностей:

1) Человек, для которого общение на родном языке является естественным в его коммуникативной среде.

2) Человек, для которого естественным является общение на чужом языке в его коммуникативной среде.

3) Человек, который говорит на чужом языке с учебными целями, не относящимися к характеристикам естественной среды общения. [1: 14-20]

Эти предложенные типы заставляют обратить особое внимание на кросскультурное взаимодействие в условиях сегодняшней Казахстанской действительности, когда людям, живущим в многонациональном, мультикультурном обществе, необходимо учиться пониманию ценностей «чужой» культуры и передавать эти знания и ценный опыт общения с иными культурами последующим поколениям, способствуя единству поликультурного пространства Казахстана.

Основная цель обучению языку – развитие у студентов способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия – может быть достигнута только при адекватном развитии социокультурной компетенции студентов.

В качестве научной базы для развития социокультурной компетенции выступает социокуль-

турный подход как один из культуроведческих подходов в обучении иностранному языку, ориентирующий на межкультурное иноязычное общение в контексте диалога культур. Для социокультурного подхода характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры, и 2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а во втором случае предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится культура носителей изучаемого языка. Связь между языком и культурой, к которой он относится, не должна быть проигнорирована, если мы хотим, чтобы наши обучающиеся полностью понимали язык и умело использовали его. [2: 2-7] На каждом занятии необходимо четко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения (упражнениями). [3: 54]

Главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование студентов на базе новой культуры в её диалоге с родной. Овладение культурой осуществляется на трех уровнях:

а) на уровне восприятия (познавательное значение знаний, когда достаточно иметь представление о фактах культуры);

б) на уровне социальном (прагматическое значение знаний, когда нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие);

в) на уровне личностного смысла (аксиологическое значение знаний, когда необходимы суждения, связанные с личностным, эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры, когда факт чужой культуры переживается как факт личной жизни).

На практических занятиях по иностранному языку для достижения цели овладения культурой страны изучаемого языка необходима реальная действительность, представленная предметно (фотоснимки, символика, слайды, кинофильмы и т.д.); реальная действительность, представленная предметно-вербально (программы ТВ и радио, объявления, билеты в кино, на транспорт и т.д.); изобразительно искусство; художественная литература; справочно-энциклопедическая и научная литература; СМИ; учебные разговорные тексты, т.е. аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре; общение с преподавателем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа, а также сам иностранный язык как компонент культуры, её аккумулятор, носитель и выразитель.

В свою очередь процесс обучения иностранному языку представляет собой процесс формирования определенных знаний:

– знаний о строе (системе) языка, которые используются в процессе овладения речевыми умениями в виде правил-инструкций, пояснений, структурных и функциональных обобщений, сформулированных закономерностей;

– знаний о функциях языка как средства общения;

– знаний о нормах речевых отношений (об этике);

– знаний, называемыми фоновыми, которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности и которые потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, безэквивалентной лексике, реалиях и т.п. [4: 56];

– знаний о невербальных средствах общения;

– знаний о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с родным и другими языками.

Таким образом, для овладения иностранным языком недостаточно механическое заучивание традиционных компонентов языковой системы. Обучающийся должен пройти процесс аккультурации. Важно понимать этот термин не как отказ от собственной культуры, а как знакомство и присвоение новых лингвистических кодов, новых ценностей и новых форм поведения. Современная методика обучения иностранному языку признает необходимость развития социокультурной компетенции. Она ставит целью усвоение и надлежащее управление отличительными чертами изучаемой культуры, в особенности теми, которые заложены в изучаемом иностранном языке. Культурно-специфическая связь, свойственная языку, создает этот особенный компонент его семантики, который называется социокультурным значением, что и образует значительную часть

процесса аккультурации. Говорить о поликультурности языковой личности можно в том случае, если преодолен этноцентризм, (т.е. восприятие других культур через призму своей культуры, безоговорочный приоритет собственных культурных традиций), что проявляется на всех уровнях взаимодействия языковой личности в современном обществе.

1. Нефёдова Л.А., Венедиктова Л.Н. *Кросскультурные особенности языковой личности / Кросскультурное и полиязычное образование в современном мире: Материалы междунар. научно-практической конф. – Костанай, 2009. – С. 14-20.*

2. Соловова Е.Н., Кривоцова Е.А. *Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Иностранные языки в школе. – №5, 6, 2006. – С. 2-7.*

3. Пассов Е.И., Царькова В.Б. *Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. – М., 1993. – С. 250.*

4. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – С. 246.*

Түйін

Қазіргі жағдайлардың контексінде жоғары кәсіптік білім беру жүйесіндегі құзыретті дайындық студенттердің мәдениет және өркениет диалогында шетел тілін қатынас жасау құралы ретінде қолдануға мүмкіндік беретін қабілеттің дамуын қамтамасыз ету керек. Осы секілді қабілеттер студенттердің коммуникативтік, социомәдениеттік және мәдениетаралық дамуының ықпалдасуы негізінде білім беру және кәсіптік мақсаттарда құрал ретінде қолдануға мүмкіндік беретін шетел тілі арқылы дамуы мүмкін. Қазіргі таңда шетел тілі білім мен шеберлікті беретін ғана емес, сондай-ақ кәсіптік қарым-қатынаста мәдениеттік дүниетаным, мінез-құлық қасиеттерін қалыптастыру, барабар сөйлеу мәдениетін қамтамасыз етуге қабілетті құрал болып табылады.

Summary

Culture and civilization dialogue abroad language attitude make tool, apply, let the ability development of the current state of the context of high professional education system competence preparations to ensure student. This ability of students communicative, socio-cultural, education and cultural development based on fisheries to the Rase funds apply, develop through foreign language possible. Foreign language knowledge and only to date gives master, as well as fishing for form mirovozrene, the nature of the quality of culture, a culture of equal conversation ensure capable tool.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Б.К. Альмураева – *заместитель директора Актюбинского облИПКиПК, к.п.н.*

В настоящий момент проблема контроля и оценивания знаний учащихся волнует практически всех педагогов. Накопилась неудовлетворенность пятибалльной системой, которая фактически является «трехбалльной» и не в состоянии отразить все различия в уровнях достижений школьников. Сложившаяся практика контроля и оценивания зачастую не учитывает личностные особенности учеников, создает стрессовые ситуации. Все эти проблемы заставляют искать новые формы и способы организации контроля и оценивания.

Реформирование контрольно-оценочной деятельности означает введение новой системы оценивания учебных достижений учащихся с целью повышения качества обучения и приведения получаемого выпускниками образования в соответствие с международными нормами и стандартами. Расширение оценочной шкалы позволяет, во-первых, объективно, гуманно и более точно оценить учебные достижения, во-вторых, усилить стимулирующую функцию оценки, более полно учитывать индивидуальные и личностные качества учащихся.

Важным условием повышения эффективности учебного процесса является систематическое получение учителем объективной информации о ходе учебно-познавательной деятельности учащихся. Эту информацию учитель получает в процессе контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

Психолого-педагогические функции контроля состоят в выявлении недостатков в работе учащихся, установлении их характера и причин с целью устранения этих недостатков. Учителю важ-

но иметь информацию как об усвоении учеников знаний, так и о том, каким путем они добыты. Процесс опроса локально не транзитивен: невозможно в режиме репликативной реакции (по определению) перейти от полной необратимости преодоления качественного рубежа знания-незнания (со стороны преподавателя) к ней же, но уже в трактовке проверяемого. То есть при перемещении информации в обратном, по сравнению с процессом обучения (восприятия), направлении она должна в одном и том же диалоге «преподаватель – обучаемый» преодолеть уже не порог отторжения, где векторы усилий преподавателя и обучаемого совпадали по направлению, но обратный пороговый переход. Реверсивно-доказательное предъявление учебной информации уже в качестве ответа требует предъявления обоснований выбора целей и раскрытия причин употребления именно избранных информативных элементов. Проверяемому требуется достаточно длительный период для обучения умению высказывать собственную точку зрения. Сам процесс обучения ставит его перед необходимостью развития умений грамотно воспринимать свою роль и варьировать степень участия в опросе. И главное, что должен учитывать преподаватель, – необходим достаточно длительный период времени для формирования способностей к активному участию в опросном диалоге. При этом частные вопросы, исследуемые при анализе рейтинга группы и ответов отдельного обучаемого, в разрезе поиска и апробации требований к предуровню знаний, необходимых для восприятия данного курса, могут быть следующие:

- способность к построению ассоциаций и абстрагированию;
- способность к многоадресной индексации, обобщению, экстраполяции;
- владение математической символикой, символикой логики, специальными алфавитами;
- широта исторических, гуманитарных знаний;
- скорость реакции, лабильность, психическая устойчивость;
- степень владения языковой семантикой (в том числе синонимы, антонимы, омонимы и т.п.);
- способность к «свертке» информации, владение приемами запоминания;
- владение соответствующими языками и алфавитами описаний и т.д.

Выполняя функцию руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, контроль не всегда сопровождается выставлением оценок. Он может выступать как способ подготовки учащихся к восприятию нового материала, выявления готовности учеников к усвоению знаний, навыков и умений, их обобщению и систематизации. Контроль имеет важное образовательное и развивающее значение.

Контроль выполняет так же большую воспитательную роль в процессе обучения. Он способствует повышению ответственности за выполняемую работу не только учащегося, но и учителя. Приучению школьников к систематическому труду и аккуратности в выполнении учебных заданий.

Вообще, проверка знаний есть форма закрепления, уточнения. Осмысления и систематизации знаний учащихся. Слушая отвечающего товарища, учащиеся вместе с тем как бы вновь повторяют то, что они выучили сами накануне. И чем лучше организована проверка, тем больше условий для такого закрепления.

Проверка знаний есть форма педагогического контроля за учебной деятельностью учащихся. Если учесть, что главная учебная задача преподавателя заключается в том, чтобы весь программный объем знаний был усвоен детьми, то станет ясно, что без специальной проверки знаний не обойтись. Больше того, ее надо организовать так, чтобы действительные знания были выявлены как можно глубже и полнее.

В свою очередь, проверка – это стимул к регулярным занятиям, к добросовестной работе учащихся. В этом отношении присутствующий в большинстве случаев проверки элемент вероятности и неожиданности, несомненно, полезен.

Оценка же определяет уровень качества достигнутых школьником результатов обучения. На современном этапе развития современной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных знаний – умений-навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;
- степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);
- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализиро-

вать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);

уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные – словесными суждениями (характеристиками ученика). Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

В Педагогической энциклопедии оценка рассматривается как определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами.

Оценка учитывает объем, уровень и качество овладения учеников знаниями, умениями и навыками. Объем знаний по определенному предмету – это перечень ведущих понятий, законов, идей теорий, которые лежат в основе данной науки и интерпретируются в школьных программах.

Овладение объемом ведущих теоретических знаний предшествует формированию у учащегося определенных целенаправленных действий: то ли воспроизведение усвоенного или применение его по образцу, в сходных условиях; то ли использование усвоенного для решения нестандартных сложных мыслительных задач. Все это и задает тот или иной уровень усвоения знаний, т.е. характер применения усвоенных знаний, обеспечивающий ту или иную степень мыслительных усилий (уровень мыслительной деятельности). Различные уровни усвоения знания определяются его качеством, под которым подразумевают определенные характеры, характеристик усвоенных знаний, умений и навыков (например, полнота, прочность, глубина, оперативность, гибкость, действенность и т.д.) кроме того; оценка отражает не только объем, уровень и качество усвоения знаний. Ее функции сложны и разнообразны: **социальная, образовательная, воспитательная, эмоциональная, информационная и функция** управления.

Оценка имеет большое значение для управления как учебной деятельностью учителя, она должна служить также цели совершенствования самого учебного процесса и всестороннего, в том числе и нравственного воспитания учащихся. Но достижимо это только тогда когда оценка будет иметь высокий престиж вообще и особенно в создании учащихся. К сожалению в настоящее время вследствие ряда неправильных приемов пользования оценкой и престиж значительно снизился.

Таким образом, важнейшими чертами современного обучения является ориентация на активное усвоение учащимися способов познавательной деятельности, личную значимость образования, ориентация обучения на личность ученика, обеспечение возможности его самораскрытия и самореализации. Всё больше идёт внедрение в организацию учебного процесса систем развития индивидуального творческого мышления, одной из составляющих этой системы является активизация самостоятельной работы учащихся под руководством учителя.

1. Амонашвили Ш.А. *Обучение, оценка, отметка.* – М.: Знание, 1980.
2. Воронцов А.Б. *Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности.*
3. Давыдова В.В. *Образовательная система Д.Б. Эльконина.* – М.: Рассказов, 2002.
4. Логинова О.Б. *Система оценивания учебных достижений школьников, 2001.*
5. Цукерман Г.А. *Оценка без отметки.* – Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.

Summary

At the moment the problem of control and estimation of knowledge of pupils excites almost all teachers. The developed practice of control and estimation frequently doesn't consider personal features of pupils, creates stressful situations. All these problems force to search for new forms and ways of the organization of control and estimation.

Түйін

Қазіргі таңда барлық педагогтарды оқушылардың білім сапасын бағалау мен бақылау мәселелері алаңдатады. Бұл мақалада оқушының жеке тұлға ретінде білім сапасын бағалау мен бақылауды ұйымдастырудың жаңа әдіс-тәсілдері берілген.

ХОРЕОГРАФИЯ И ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Ю.В. Бегешева, И.А. Ксендзюк – *Южно-Казахстанский
государственный университет им. М.Ауэзова*

Гармоничное сочетание умственного и физического развития нравственной чистоты, и эстетического отношения к жизни, и искусству – необходимые условия формирования целостной, яркой личности. Достижению этой высокой цели, среди прочих средств и методов воспитания, важное место имеет и правильная организация музыкально-хореографического воспитания детей от младшего школьного, до подросткового возраста.

Музыкально-эстетическое воспитание направлено на развитие способностей воспринимать, чувствовать и понимать прекрасное, отличать хорошее от плохого, творчески самостоятельно действовать, создавать средствами танца художественно значимое в восприятии действительности.

Психолог Б.М. Теплов рассматривал эстетическое восприятие музыки как активную деятельность, которой следует обучать, как и всякой другой. В.А. Сухомлинский считал музыку важным средством нравственного и умственного воспитания. «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека», – говорил он. По его мнению музыка открывает людям глаза на красоту природы, нравственных отношений. Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Исследованиями ученых-педагогов и психологов доказано, что правильно поставленный процесс обучения ведет к развитию в человеке тех качеств, которые ему даны для самопроявления в определенной деятельности. Следует отметить, что природные задатки хотя и играют важную роль в формировании новых психических свойств, однако не предопределяют их. В процессе обучения их основе образуются различные индивидуальные свойства.

Так, определяя профессиональную природность ребенка для занятий танцами, педагог-хореограф оценивает качества: рост, гибкость, чувство ритма, музыкальность и т.д. Однако и из не очень перспективных, на первый взгляд, детей нередко складываются прекрасные танцоры. И здесь надо учитывать последние наработки психологов, которые отличают определенные качества, например, музыкальные способности, на которые, в первую очередь, ориентируются хореографы.

Хороводы, песни, танцы разных народов вызывают интерес к их обычаям, воспитывают интернациональные чувства. Жанровое богатство музыки помогает воспринять героические образы и лирическое настроение, веселый юмор и задорные плясовые мелодии. Решению воспитательных задач во многом способствуют танцы, игры, коллективное пение, когда дети охвачены общими переживаниями. Занятия танцами влияют на общую культуру поведения, чередование различных заданий, видов деятельности, требует от детей внимания, сообразительности, в танцах, уметь действовать, подчиняясь музыке. Дети прислушиваются к звучанию, сравнивают схожие и различные звуки.

Как и другие виды искусства – танец имеет познавательное значение. В нем отражены жизненные явления, обогащающие новыми представлениями. Развивая ребенка эстетически и умственно, необходимо всячески поддерживать путь еще незначительные творческие проявления, которые активизируют восприятие и представление, будят фантазию и воображение.

Танец, народная пляска, пантомима и музыкально-игровая драматургия побуждают детей изобразить картину жизни, охарактеризовать какой-либо персонаж. Используя выразительные движения, мимику, слово.

Танец – средство физического развития. Занятия ритмикой улучшают осанку ребенка, координацию, вырабатывают четкость ходьбы и легкость бега. Занятия танцами способствует общему развитию личности ребенка. Взаимосвязь между всеми сторонами воспитания складывается в процессе разнообразных видов и форм музыкальной деятельности. Эмоциональная отзывчивость и развитый музыкальный слух позволяет детям в доступных формах откликнуться на добрые чувства и поступки, помогут активизировать умственную деятельность, и постоянно совершенствуя движения, разовьют детей физически.

Танцевальная музыка – в общем смысле музыкальный элемент искусства хореографии для

сопровождения танцев, а также производная от нее категория музыкальных произведений, не предназначенных для танцев и имеющих самостоятельную художественную ценность. Но чаще этим термином называют легкую музыку, сопровождающую популярные бытовые танцы. Из всех отраслей музыкального искусства танцевальная музыка и пение наиболее непосредственно связаны с бытом и подвержены влиянию моды. Поэтому в образном содержании танцевальной музыки преломляются стандарты вкуса и эстетические нормы данной эпохи. В экспрессии танцевальной музыки отражаются, облик людей данного времени и манера их поведения.

Одним из основных элементов танца, а соответственно, и танцевальной музыки, является ритм и мелодия.

Все источники – мифы, эпос, сохранившиеся изображения говорят о повсеместном распространении танца, а значит, и танцевальной музыки, во все времена существования человечества.

История танцевальной музыки тесно связана с развитием инструментария. Именно с этим видом искусства связано возникновение отдельных инструментов и инструментальных ансамблей. Общеизвестно, что значительную часть дошедшего до наших дней лютового репертуара составляет именно танцевальная музыка. Для исполнения танцевальной музыки создавались специальные ансамбли, иногда весьма большие: древнеегипетский ансамбль, сопровождавший танцевальные храмовые церемонии, насчитывал до 150 исполнителей, в Древнем Риме танцевальная пантомима шла в сопровождении оркестра грандиозных размеров. Многие инструменты специально изготавливались для большого воздействия на зрителей и слушателей. Танцы нередко представляют собой «цепи» из практически неограниченного количества звеньев. Иа же необходимость большой протяженности заставляет повторять темы танца.

Танцевальная музыка, оказывая большое влияние на нетанцевальные жанры, в то же время усложнялась их достижениями. Понятие «танцевальность» заключается в наделении жанров танцевальной музыки самостоятельным художественным значением, а также в привнесении эмоциональной выразительности танцевального движения в нетанцевальную музыку путем воспроизведения мелодико-ритмических элементов или метроритмической организации танцевальной музыки. Граница понятия танцевальности и танцевальной музыки относительны; так называемые идеализированные танцы, например, вальсы, полонезы и мазурки Ф.Шопена представляют собой область, где эти понятия совмещаются, как бы переходят одно в другое.

Огромную роль танцевальная музыка, в том числе и народная, играла для становления, развития и бытования балета. В ней композиторы нашли основополагающие принципы создания музыки и хореографического воплощения образов.

Народная и бытовая музыка всегда была средством обновления музыкального языка, и поиски в этой области в современной музыке наглядно демонстрируют это.

Танцевальное воспитание, то есть, воспитание средствами танца, позволяет детям обрести общую эстетическую и танцевальную культуру, стройную фигуру, грациозность движений, они становятся толерантными и коммуникабельными по сравнению со сверстниками, танцем не занимающимися.

Танец – это совокупность выразительных и организованных движений, подчиненных общему ритму, мелодии, воплощенных а завершенную художественную форму. Каждая хореографическая постановка в детском танцевальном коллективе требует от участников высокой эмоциональности, творческой активности, мобилизации всех его физических и духовных сил.

1. Дмитриева Л.Г. *«Методика музыкального воспитания в школе».*
2. Сухомлинский В.А. – М. 1979.
3. Немов Р.С. *«Путь к коллективу»* М. 1988.
4. Филатов С.В. *«От образного слова – к выразительному движению»* – М. 1993.
5. Година Г.Н. *«Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста»* – М. 1987.
6. Павлова. *«Воспитание и обучение детей раннего возраста»* – М. 1986.

Түйін

Өмірге эстетикалық қатынасы және өнерге – бүтіндік, жарық адамның құрастыруын керекті шарт та зерделі және қақ-соқсыздықты дене құрылысының өсіп-жетілуінің гармониялық тіркесі. Бұл биік мақсаттарды табысқа, қалғандардың арасынан құралдар және тәрбиенің әдістері, маңызды орынды кіші мектеп, жас өспірімдік дейін балалардың музыкалық-хореографиялық тәрбиесін дұрыс ұйым да алады.

Summary

The Harmonious combination mental and physical development of the moral purity, and aesthetic relations to lifes, and art-necessary conditions of the shaping holistic, bright personality. The Achievement this high purpose, amongst other facilities and methods of the education, important place has and correct organization music-choreographic education children's from younger school, before younger age.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ: ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ

Е.С. Давлеткалиева – *зав. лабораторией ИКТ Актюбинского облИПКиПК, к.п.н., чл.кор. МАИИ*

Тест – стандартизированное задание, по результатам выполнения, которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также знаниях, умениях и навыках испытуемого. В переводе с английского тест означает пробу, испытание.

В процессе преподавания учебной дисциплины в школе тест является педагогическим инструментом в руках учителя, позволяющим осуществлять педагогические измерения в сфере преподаваемого предмета. Тест как средство педагогического измерения дает учителю возможность осуществлять опосредованное управление деятельностью учащихся в образовательном процессе. Тесты используют как средство проверки, контроля и оценки. Педагогический тест – это система заданий специфической формы, позволяющая измерить уровень обученности учащихся, совокупность их представлений, знаний, умений и навыков в той или иной области содержания. Педагогический тест рассматривается как система, как упорядоченное множество тестовых заданий. Задания – это те элементы, «кирпичики» из которых составляется педагогический тест. Педагогический тест, как правило, не требует большого количества учебного времени на его проверку. В массовой практике являются одним из действенных средств педагогического измерения.

Основные задачи использования тестов в преподавании учебного предмета в школе направлены на:

- определение объема и качества освоения содержания программного материала;
- проверку и контроль уровня освоения основных видов деятельности учащихся;
- проверку и оценку качества развития психофизиологических свойств ребенка;
- оценку педагогической деятельности учителя.

В связи с этим удобно выделить три класса тестов в преподавании предмета в школе:

1. Тесты на освоение содержания предмета – позволяют установить качество знаний, умений и навыков.
2. Тесты, позволяющие оценить уровень средств и способов деятельности учащихся, направленных на освоение содержания предмета. В результате оценки выполненных тестов педагог может дифференцировать степень освоения деятельности по уровням: репродуктивно-подражательный, репродуктивно воссоздающий, продуктивно-производительный, продуктивно-творческий.
3. Тесты, связанные с определением качества развития психофизиологических свойств ребенка (способности, мышление, воображение, воля), личностных качеств.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что существует несколько подходов к проблеме классификации педагогических тестов.

Во-первых, педагогические тесты классифицируются по методологии интерпретации результатов тестирования и на этом основании выделяются нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты.

Во-вторых, педагогические тесты подразделяются на гомогенные, основанные на содержании одной предметной дисциплины, и гетерогенные, т.е. междисциплинарные.

В-третьих, педагогические тесты в системе общего образования подразделяются на виды: вступительные, текущие, на тесты промежуточной и итоговой аттестации.

В-четвертых, по форме предъявления педагогические тесты различаются на: «бумажные» (бланковые), когда испытуемому предоставляется распечатка теста на бумаге, «звуковые», когда тестовые задания предъявляются в звуковой форме и компьютерные, когда учащийся должен отвечать на задания, работая на компьютере.

Рассмотрим специфику каждого из подходов.

Нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты.

Нормативно-ориентированный педагогический тест позволяет сравнивать учебные достижения (уровень подготовки, уровень предметных и общеучебных знаний и умений) отдельных испытуемых друг с другом.

Критериально-ориентированный педагогический тест позволяет оценивать, в какой степени испытуемые овладели необходимым учебным материалом.

Нормативно-ориентированные педагогические тесты используются для того, чтобы получить надежные и нормально распределенные баллы для сравнения тестируемых.

Критериально-ориентированные педагогические тесты применяются для того, чтобы интерпретировать результаты тестирования в соответствии с уровнем обученности испытуемых на хорошо определенной области содержания.

Чаще всего в процессе преподавания педагоги используют критериально-ориентированные тесты для текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся. Эти тесты позволяют правильно определить качество освоения тех или иных учебных программ. Тесты этого типа позволяют проводить мониторинг успеваемости учащихся, вовремя определять недостатки в процессе обучения. В практике преподавания учебных дисциплин результаты критериально-ориентированных тестов используются при диагностике недостатков в обучении, а также в итоговой и промежуточной аттестации школьников.

Использование критериально-ориентированных педагогических тестов, основанных на государственных образовательных стандартах, для итоговой и промежуточной аттестации обучающихся является, на наш взгляд, чрезвычайно перспективным.

Гомогенные и гетерогенные педагогические тесты.

Гомогенный педагогический тест основывается на содержании какой-либо одной дисциплины. При его разработке авторы должны четко отслеживать, чтобы каждое задание не выходило, по своему содержанию, за рамки данной дисциплины. Гомогенный тест может быть как нормативно-ориентированным, так и критериально-ориентированным, в зависимости от цели его создания. Такой тип педагогического теста наиболее распространен в учебном процессе.

Гетерогенный педагогический тест основывается на содержании нескольких дисциплин. Гетерогенный педагогический тест является по своему существу междисциплинарным. В большинстве случаев каждое задание гетерогенного теста включает в себя элементы содержания нескольких дисциплин. При его разработке авторы должны представлять себе цели его создания и быть компетентными во многих дисциплинах. Естественно, гетерогенный тест гораздо более труден для авторов, чем гомогенный. Одной из разновидностей гетерогенного теста является набор гомогенных тестов, т.е. гетерогенный тест может состоять из ряда гомогенных частей (субтестов). Гетерогенные тесты как инструмент педагогической оценки используются в специализированных классах, где присутствует несколько учебных дисциплин. Гетерогенные тесты могут использоваться и при аттестации учебного заведения, когда необходимо оценить развитие учащихся. Эти тесты составляются на основе предметного содержания дисциплин.

Компонентами преподавательской деятельности учителя являются проверка, контроль и оценка. Контролировать, проверять и оценивать знания и умения у учащихся нужно в той последовательности, в какой проводится их освоение. Основными видами контроля и оценки в школе являются входной, текущий, периодический (рубежный, поэтапный, промежуточный) и итоговый контроль. Классификация тестов, опирающаяся на систему контроля и оценки, в школе получила наибольшее распространение. Педагогические измерения в освоении учебной дисциплины в школе осуществляются:

в начале вхождения ребенка в образовательный процесс (начало обучения в школе, начало учебного года, начало освоения нового раздела программы, начало освоения нового способа деятельности и т.п.);

в течение образовательного процесса (в течение освоения нового материала, в течение освоения содержания какой-либо темы, в течение урока, в течение семестра (четверти) и т.п.);

по окончании определенного периода образовательного процесса (темы, раздела программы, учебного года, начальной или основной школы и т.п.).

На основании этого можно выделить следующие типы тестов: входящие, текущие, промежуточные, итоговые.

Входящие (предварительные) – предназначены для предварительного измерения степени

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
готовности к освоению учебного содержания, являются способом адаптации к требованиям учебной дисциплины, при этом главная их функция связана с самооценкой. Содержанием тестов является «узловой» материал предшествующего этапа обучения или навыки. Для ребенка данные тесты являются средством актуализации имеющихся знаний, умений, необходимых для последующего освоения содержания учебного предмета.

Входящее тестирование сочетается с требованиями компенсационного обучения, направленным на устранение в знаниях, умениях. Поэтому такие тесты уместно использовать не только в начале учебного года, но возможно и в середине, когда начинается освоение нового раздела, вводится новый комплекс исполнительских умений. Оценка входящих тестов позволяет педагогу выявить потребности и мотивы для освоения специфических видов деятельности.

Текущие – направлены на:

диагностирование хода дидактического процесса;

проверку одной из единиц содержания образовательного процесса (знания, умения, опыт);

организацию экспресс контроля осознания усвоенной информации программного содержания.

Данные типы тестов используются в повседневной учебной работе. Этот тип тестов имеет большое значение для стимулирования у учащихся стремления к самостоятельной систематической работе на уроках, повышает интерес к учению, чувство ответственности за полученные результаты. Содержание этих тестов охватывает важнейшие элементы знаний, умений, освоенные учащимися в ходе урока или на протяжении 2-3 уроков.

Промежуточные – позволяют оценить качество освоения темы, раздела внутри программного модуля или в конце учебного периода; осуществить контроль качества сформированности специально-предметных умений и навыков.

Содержание этих тестов основано на большом объеме материала. Ведь речь идет не просто о проверке усвоения отдельных элементов, а о понимании системы, объединяющей эти элементы. Поэтому к промежуточному педагогическому тесту предъявляются повышенные требования. Он должен обладать достаточно высокой надежностью и валидностью. Педагог может разрабатывать такие тесты самостоятельно, имея для этого необходимые знания и навыки. Такие тесты могут разрабатываться централизованно, например, группой учителей районного методического объединения, на курсах повышения квалификации или могут быть использованы готовые варианты тестов. Оценка этих тестов осуществляется на основе тех критериев, которые предусмотрены учебной программой, требованиями школы и государственными образовательными стандартами.

Итоговые – предназначены для:

1. контроля и оценки степени сформированности знаний, умений, навыков по окончании учебного года, этапа обучения в школе (начальная, основная, средняя школа) или по завершению изучения учебной дисциплины;

2. оценки уровня учебных достижений учащихся по основным компонентам содержания музыкального образования;

3. рейтинговой оценки качества сформированности уровней деятельности. Содержание тестов может быть разработано на основе блоков и модулей, предлагаемых в типовых программах образования в школе. Разработкой этого типа тестов должны заниматься опытные преподаватели и методисты.

На основе оценки итоговых тестов педагог может делать выводы об эффективности и результативности своей педагогической деятельности.

«Бумажные» – педагогические тесты, предъявляемые учащимся на бумажном носителе в виде распечатки. Эти тесты наиболее распространены и традиционны как в нашей стране, так и за рубежом. Хранение, редактирование и вариативная распечатка педагогического теста в современных условиях должна происходить с помощью специализированных программных средств. Особое внимание разработчиков и пользователей педагогического теста на бумажной основе должно привлекать качество печати, отсутствие дефектов, грамотное расположение заданий. С экономической точки зрения, бумажные тесты продолжают оставаться наиболее доступными и дешевыми.

«Звуковые» – педагогические тесты существуют в звуковых формах. Создание и предъявление такого теста должно осуществляться с помощью специализированных технических средств, поэтому особое внимание должно быть сосредоточено на качестве звукового воспроизведения:

недопустимы искажения звука, необходимо точно выверять временные границы звучащего фрагмента. На уроке «звуковые» тесты чаще всего используются только как коллективные или фронтальные формы контроля. При наличии соответствующих технических средств (аудиоплееры, наушники) «звуковые» тесты могут использоваться и для индивидуального контроля. Предъявление звуковых тестовых заданий должно сопровождаться специальной отметкой, например, какой-либо пиктограммой – &.

«Компьютерные» – педагогические тесты имеют свои особенности, которые необходимо учитывать при их разработке. Анализ информации на экране монитора компьютера часто бывает затруднен из-за неправильной подачи материала. Хотя именно компьютеризованное тестирование имеет свои преимущества и перспективы применения в образовании. Особенная роль здесь принадлежит компьютерно-индивидуальному тестированию, когда каждому испытуемому предъявляется уникальный набор заданий. Выявление индивидуальных особенностей ребенка с помощью компьютерных тестов позволяет говорить об их актуальности для современной системы образования, в частности для степени освоения музыкальной деятельности ребенка. Компьютерные программы, используемые для проведения тестирования – это инструменты для проведения полного цикла тестирования, начиная с разработки теста и заканчивая учетом и анализом результатов. Возможности компьютерных средств позволяют сочетать звуковые и зрительные формы предъявления тестовых заданий. Компьютерные тесты должны быть адаптированы к реальному учебному процессу. Одно из главных требований к компьютерным тестам – многовариантность. Многовариантность должна быть двух типов: во-первых, по данным заданий, во-вторых, по порядку их предъявления. Реализация этого требования снимает сразу две организационные проблемы: списывание и запоминание ответов.

Таким образом, развитие и становление тестовой технологии дает возможность статистически точно анализировать процесс получения образования и видеть дальнейшие перспективы его развития.

1. Малыгин А.А. Тестирование как эффективная технология оценки учебных достижений студентов [Текст] / Малыгин А.А., Кудин Л.С., Бурдуковская Г.Г. // *Инновационные технологии в образовании: сб. материалов науч.-метод. конференции ИГХТУ. – Иваново: Ивановский гос. хим.-технолог. ун.-т. 2010. – С. 131-135. (авт. 0,3 п.л.)*

2. Малыгин А.А. Теория педагогических измерений как научная основа для повышения эффективности контрольно-оценочных процессов в образовании [Текст] / *Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». Выпуск 2, Том 1. 2010. – С. 154–158.*

3. Анастаси А. *Психологическое тестирование.* – М., 1982.

4. Самылкина Н.Н. *Современные средства оценивания результатов обучения* – М., 2007.

Түйін

Бұл мақалада автор педагогикалық тест түсінігі, классификациясы, мазмұны мен мағынасын қарастырады.

Resume

In article the author considers concepts, classification, the maintenance and value of the pedagogical test.

«ТЕРМИН» ҰҒЫМЫНЫҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

П.А. Елжанова – ҚазМемҚызПУ магистранты

Кез-келген терминологиялық жүйені зерттеу терминді түсіндіруден басталады. Лингвистика ғылымы терминді зерттеу барысында – терминнің тілдік қасиетін сипаттауға, мұнда қандай лексикалық бірліктерді термин деп санауға болатынын анықтауға тырысады. О.С. Ахмахановтың пайымдауынша терминологиялық бірліктің белгісі оның субстантивті (түп негізі) сипаты. Осы тұрғыдан алып қарағанда адамның таным, іскерлік әрекеті сөздердің дефинициялық мағынасын қарастыру арқылы жүзеге асады.

Д.С. Лоттенің анықтауынша келесі ұғымдық категориялар терминделеді: үрдіс, зат, қасиет, өлшем бірлігі. Сондықтан да терминология бұл:

1) сөз және сөздер кешені, белгілі бір ғылым саласына қатысты нақты түсінік және оның басқа сөздер мен сөздер кешенімен жүйелі түрде қолданылуы;

2) лексикалық бірліктердің өзара жиынтығы, белгілі бір салаға қатысты терминдердің мағынасының адам санасында біліктілік жиынтығы болып қалыптасуы;

3) терминдердің жиынтығы – ол термин белгілі бір тілге қатысты арнаулы мақсаттағы лексикалық бірлік, ұғымды нақтылы және абстрактілі тұрғыда бейнелейді. Сондықтан да терминнің негізгі белгілеріне мыналарды жатқызуға болады.

– нақты бір ғылым саласына қатысты болуы;

– белгілі бір түсінікке қатысты терминдер жүйесі.

Көптеген авторлардың деректерінде терминология статистикалық жолмен қалыптасады. Терминологиялық деңгейге сай терминдер және терминоидтар болып бөлінеді. В.А. Татариновтың анықтауы бойынша терминоидтар термин тәрізді статусы анық емес лексикалық бірліктер. Ал терминонимдердің айырмашылығы яғни арнайы мәтіндерде қолданылатын, терминологиялық қызмет атқаратын, термин құрастырушы лексикалық бірліктер. Сондай-ақ терминологияның құрамына кіретін терминнің бірі номендер. Г.О. Винокур терминологияның номенклатурадан айырмашылығын зерттеген, мұнда ғалымның айтуынша абстрактілі және шартты символдар жүйесін түсіну қажет.

Номинативті бірліктер ғылыми терминдерді қалыптастырушылар болып есептеледі. Номен ол белгілі бір нақты заттың атауы немесе адам аты болуы мүмкін. Номенге қатысты нақты заттардың атауы, үрдістер, материалдар және техника (машиналар). Абстрактінің төменгі дәрежесі номендер жәй қарапайым объектілердің тізімін ұсынады. Мысалы автомобиль – термин, ал камри – номен. Осы орайда кәсіптік проблемаларды жеке қарастыруды талап етеді. Көптеген ғалымдар терминді жалпыға ортақ және жәй сөзде қолданылатын термин деп екіге бөліп қарастыруды жөн деп есептейді. Ал кейбір ғалымдардың пайымдауынша терминологиялық жүйеден кәсібилікті бөлек қарауға болмайды. С.П. Хижняк кәсібилікті лексиканың арнайы бөлігі ретінде қарастыруды жөн деп тапты. Кәсібиліктің негізгі айырмашылығы – терминдердің қолданылуы аясы шектеулі.

Көптеген авторлардың көзқарасы бойынша терминологиялық бірліктердің айрықша ерекшелігі (мәтінге байланысты емес, эмоционалды-экспрессивті сапасы жоқ, бірмағыналылық және басқа). әдеби тілдік жүйесі деп қарастырады. Р.Ю. Кобрин және Б.Н. Головина терминология жалпы әдеби тілдің жалпы жүйесі деп қарастырады. Қарастырылған лексикалық бірліктер терминдердің қызметін және жалпы қолданыстағы сөздер жиынтығының қызметін атқарады. Жалпы терминология – сөздер мен сөз тіркестерінің жиынтығы, арнаулы ғылыми және техникалық мағына беретін және белгілі бір сала негізінде коммуникацияны жүзеге асырады.

Ал терминологиялық жүйе – көптеген терминдердің арақатынасын реттейді. В.М. Лейчик терминдер мен терминологиялық жүйенің айырмашылығын былайша атап көрсетеді. Терминдердің жиынтығы стихиялы және әдейі жиынтық негізінде қалыптасады. Стихиялы терминдердің жиынтығы терминологиялық болса, зерделі түрдегі құрылымы – терминдер жүйесі болып табылады.

Терминдер жүйесінің заңды құрылымы түсінік пен логикалық форма негізінде жүзеге асады. Аталған жүйенің түп негізі – негізгі түсінік, осының негізінен басқа түсініктер пайда болады да, түрлерді, белгілерді, қызметтерді, үрдістерді және түрлі объектілерді білдіреді. Ұғымдар арасындағы байланыс туысқандық, функционалдық, атрибутивті және логикалық байланыс болып бөлінеді. Термин жүйесінің толықтай логикалық құрылымына дефинитивті түсінік жатады. Яғни сәйкес терминдерді тандап алу, сол терминдерді дәлме-дәл жеткізу және терминдік жүйені реттеу, яғни әр терминнің өзіндік ұғымының болуы. Терминдік жүйенің ең басты белгісі – бұл жүйелілік, яғни аталған элементтер арасындағы тығыз байланыс. Сондықтан да терминдердің бір тілден екінші тілде қолданылу ерекшелігі анықтау барысында екі сфера негізінде зерттеулер жүргізу қажет.

– салалық қызмет, терминологиялық бірліктің мәтінде кездесуі және терминдердің өзара әрекеті, осы сала негізінде терминдер жүйесінің қалыптасуы (арнайы әдебиет, монография және арнайы мәтіндер).

– саладағы белгілену, терминдердің көпшілігі жабық жүйеде қолданылады және олар бір-бірінен алшақ орналасқан (арнайы екі тілдік және түсіндірме сөздігі, энциклопедия, тезаурус-ғылымның бір саласының адам немесе ұжым жинаған ұғымдардың жиынтығы). Терминология саласында ғылыми зерттеу жүргізу барысында және терминдерге лингвистикалық талдау жүргізгенде тиісті салаға қатысты арнайы мамандандырылған терминдерді басты назарда ұстау қажет.

1. Хаяутин А.Д. Термин, терминология, номенклатура. Учебное пособие. – Самарканд: СГУ, 1972. – 130 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.
3. Лотте Д.С. Основы построения научной терминологии. – М., 1961.
4. Хижняк С.П. Англо-американская и русская терминология права: социолингвистический аспект возникновения и развития. – Саратов: СГАП, 1997. – 78 с.
5. Хижняк С.П. Юридическая терминология: формирование и состав. – Саратов: Изд-во СГУ, 1997. – 136 с.

Summary

In this article are considered some information about the terms.

Резюме

В этой статье рассматриваются некоторые сведения о терминах связанных кредитной технологией.

ГРАММАТИКАНЫҢ КОММУНИКАТИВТІ АСПЕКТІСІНЕ ОҚИТУ

Қ.И. Қадырбекова – ҚазМемҚызПУ 2 курс магистранты

Кейінгі күндері коммуникативті грамматика жайында жиі естиміз. Коммуникативті грамматика дегеніміз не? – «Жеңіл» коммуникацияға үйрете отырып, дәстүрлі грамматикадан бас тарту сияқты бұл сұраққа жауап беру де қиын.

Әр-түрлі ғалымдар бұл ұғымды әр түрлі түсіндіреді:

- Британдық ғалымдар Джеффри Лич пен Ян Свартвик, «Коммуникативті грамматика – грамматикалық құбылыстарды нақты ситуациядағы мағынасы мен қолданылуы арқылы оқып, үйренуді ұсынады» дейді [1,7];

- Золотова Г.А. коммуникативті грамматикаға лингвистика саласы тұрғысынан анықтама береді: «Грамматиканың коммуникативті аталуының себебі, онда тіл – мәтіннің әр түрінде адамның ауызша және жазбаша дайындалған және спонтанды түріндегі коммуникативті әрекетінің құралы ретінде қарастырылады» [2,68];

- «Коммуникативті грамматика сабағы: француз тіліндегі бұйрық рай» мақаласының авторы, Чернова Г.М.-ның айтуынша, коммуникативті грамматика – пікірді, нақты ой мен қатынасты білдірудің құралы ретінде, яғни функционалды түрде оқытылады [3,30];

- Егер Интернет көздеріне үңілсек, онда «коммуникативті грамматика» дегеніміз – игерілуі ауызекі тілде, сөйлеуде жақсы нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін, белсенді грамматикалық минимумнан тұратын грамматикалық құбылыс, – делінген [www.teacher english.ru].

Көптеген методисттер грамматикаға оқытудың әр түрлі тәсілдерін айтып келеді. П.В. Сысоев шет тілі сабағында форма мен мағынаны біріктіретін интегративті оқытуды ұсынады. Интегративті оқыту 3 сатыдан тұрады: 1) оқыту; 2) түсіндіру; 3) қолдану. Сысоев П.В., «Ережелерді түсіндіру маңызды рөл атқарады, атап айтқанда дәл сол ережелер білім алушының сөйлеуін грамматика жағынан дұрыс құрылуына, одан арғы уақытта оны өз бетімен қолдануына және жаңа коммуникативті ситуацияларда құрылымдарды қиыстыруына мүмкіндік береді» дейді. [4, 21];

Соловова Е.Н.-нің пікірінше [5, 113-115], шет тілін оқытудың бастапқы сатысында грамматика аспектісін оқытуда имплицитті тәсілді кеңінен қолдануға болады. Оқытудың одан кейінгі деңгейінде дедуктивті әдіс қолданылады, солай болғандықтан:

- білім алушының тілдік сауаттылық деңгейі, академиялық шеберлігі жеткілікті жоғары қалыптасып және оған арнайы анықтамалық әдебиетті сабақта да, өз бетімен қолдануына да мүмкіндік туғызады;

- кейбір грамматикалық құрылымдар айтарлықтай күрделі және оларды өз бетімен түсіну қиын, әсіресе тілді оқытатын ЖОО-ның студенттерінің лингвистикалық біліктіліктері жоғары болуы тиіс;

Біз шетелдік «Language to go» және «New English File» (intermediate деңгейі) оқулықтарына ережелерді түсіндіруге және бекітуге қаншалықты маңызды орын берілетіндігіне, сондай-ақ грамматиканың қандай сатысында коммуникативті аспектісіне көңіл бөлінетінін анықтау үшін қарадық. «Language to go» оқулығының авторы индуктивті тәсілді қолданады, яғни көмекші сыбыр сөздерге сүйене отырып, студенттер өздері ережені тұжырымдауы керек. Сөйтіп, студент-

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
тер жаңа грамматикалық материалды қолданбас бұрын, ондағы ережені игеруі тиіс. Одан кейін оқулықта грамматикалық материалды пысықтауға арналған жаттығулар беріледі.

«New English File» авторы дедуктивті әдісті қолданады, яғни студенттерге ереже түсіндіріледі немесе олар өздері танысады (оқулықта ережелер сипаттамасы беріледі). Одан кейін практикалық жағында машықтандыру жаттығуларын істеулері керек. Мысалы, «New English File» оқулығында Present Perfect Continuous тақырыбын түсіндіруде студенттер бірінші мини-диалог тыңдай отырып, ереженің бос қалған жерлерін толықтырады.

Complete the rule:

To form the present perfect continuous, use have/has + _____ +verb+ _____

Use the present perfect continuous for:

Unfinished actions which started in the past and are continuing now, and with

How long+for/since

A: How long have you been studying English?

B: I've been studying English for 2 years (= I'm still studying)

a continuous action in the past which has recently finished.

A: You're very tired and dirty. What have you been doing?

B: I've been playing football.

! We don't use the present perfect cont. with be, have (possession) and know.

I've known her for 2 years.

Одан кейін тәжірибе жүзінде жұппен жұмыс істеу жаттығуы жүргізіледі: жұптар бір-біріне How long..... сұрағын қоя отырып әңгімелесулері керек. Енді басқа оқулықты қарастырып көрелік «Language to go» оқулығында Present Perfect Continuous тақырыбын түсіндіруде студенттерге Present Perfect және Present Perfect Continuous құрылымында екі мысалды оқуға, салыстыруға беріледі, содан соң студенттер төмендегідей тапсырманы орындайды:

_____ focuses on the results of the past achievements.

_____ focuses on the results of the past, recent on current activities.

When we form the Present Perfect Simple, we use

have/has + _____

When we form the Present Perfect Continuous, we use

have/has + _____

Содан кейін жаттығу жүзінде ережені бекіту жұмысы жүргізіледі де, бұл тапсырманы таспа арқылы тексереді. «Get Talking» бөлімінде студенттер өздерінің жетістіктері мен ағымдағы жобаларын (ниет, ойларын) талқылайды. Тапсырма бірінші жазбаша, одан кейін ауызша түрде істелінеді.

1. Write 3 sentences about things you have achieved in your life.

2. Write 3 sentences about things you have been doing/working.

3. In groups, compare and discuss your achievements and projects.

Осыған байланысты, біз шетелдік әдебиеттердің грамматикаға оқытуда ережені түсіндіру арқылы жүргізу жұмысын ескермей, лингвистикалық біліктілікке оқытуды болжайтынын айтқанымыз әділетті болар.

1. *Золотова Г.А. Вышла новая грамматика. Вестник МГУ – 2000-1. – с. 68-79.*

2. *Интернет «Обучение коммуникативной грамматике» [www. Teacher of English](http://www.Teacher of English).*

Summary

The article deals with the problem of communicative approach in teaching foreign language.

Резюме

В статье рассматривается коммуникативный подход в обучении иностранным языкам.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н.К. Кибатаева – зам. директора Актюбинского облИПК и ПК, к.п.н.

Радикальные преобразования, происходящие в сфере образования Республики Казахстан в последние годы, ставят особые задачи перед системой повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Бесспорно, актуальность повышения квалификации связана с необходимостью всемерного обеспечения качества подготовки и повышения квалификации учителей в связи с вхождением Казахстана в мировое образовательное пространство.

Новая казахстанская школа как сложная развивающаяся система объективно нуждается в педагогах новой формации, творческая индивидуальность которых должна проявляться не только в стремлении создать нечто новое, но, прежде всего в способности к изменению самого себя. В этих условиях велика роль организаций системы повышения квалификации. В современной практике педагоги не должны оставаться в рамках устаревших норм, ценностей, регламентов, способов, методов педагогической деятельности, а постоянно совершенствоваться. А. Дистервег утверждал о том, что «учитель лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим воспитанием и образованием». В названном контексте **миссия организаций системы повышения квалификации** заключается в том, чтобы подготовить квалифицированного педагога, который должен стать образованным профессионалом и овладеть совокупностью приемов, способствующих гармоничному единству внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его выражения. В нашей работе мы стараемся учитывать *психофизиологические и социально-профессиональные особенности взрослых вообще и педагогов, в частности.*

Политика организаций системы повышения квалификации – *формировать непрерывное образовательное пространство, обеспечивающее высокоэффективную систему услуг, отвечающую образовательным потребностям педагогических кадров области.* На наш взгляд, современный педагог обязан овладеть разумно отобранным содержанием образования в различных социальных, производственных, экологических, коммуникативных и других ситуациях, приобрести опыт конструктивно-созидательной, исследовательской, организаторской, практической деятельности.

Надо отметить, что в условиях модернизации образования содержание обучения педагогов в системе повышения квалификации рассматривается в контексте мегатенденций развития образовательной теории и практики, во взаимосвязи с общеполитической, экономической ситуацией развития общества, науки, образования и практики. Раскрытие сущности системного подхода позволяет глубже осознать развитие содержания обучения во взаимосвязи на макро (микро) уровнях; раскрыть зависимости развития сверх компонентов содержания обучения от состояния развития учебных заведений, педагогической мысли и теории, изменения общегосударственной политики. Антропологический и личностный подходы в изучении развития содержания обучения предполагает рассмотрение человека как ценности, позволяет проследить парадигмально изменение и переход на лично ориентированное образование, где содержание является не формой, которое следует наполнить, а является личным, смыслообразующим, потенциальным достоянием отдельной личности. Аксиологический подход указывает на изменение осознания обществом образования как ценности и ресурса развития благосостояния народа, необходимости изменения содержания профессионального дополнительного образования. При акмеологическом и компетентностных подходах человек является активным преобразователем своей профессиональной деятельности. Изменение содержания профессионального дополнительного образования связано с новыми требованиями к профессионально-педагогической деятельности, мобильности, масштабности мышления, оригинальности и гибкости решений и возможности выстраивания взаимовыгодных коммуникаций.

Опираясь на исследования многих ученых, многообразие представленных точек зрения, все же мы полагаем, что понятие «содержание обучения» должно трактоваться не только как учебная информация курсов, семинаров, а намного шире, так как формат повышения квалификации кардинально меняется и представлен Мастер-классами, авторскими школами, педагогическими мастерскими, методической студией, педагогическим салоном. Все это означает, что изменение системы повышения квалификации в условиях модернизации образования представляет серьезную управляемую проблему. Эта проблема, может быть, сформулирована как проблема субъективизации системы повышения квалификации. Это значит проблема перехода от повышения квалификации как функционального действия, предписанного по «разнарядке», к повышению квалификации как субъектному действию, связанному с необходимостью разрабатывать и осуществлять решение профессиональной проблемы и трудностей, к повышению квалификации как

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
авторскому действию, действию по разработке программ профессионального развития, создания педагогических, авторских норм и форм профессиональной деятельности.

Предприняты организационно-методические меры по обновлению структуры института: действуют кафедры андрагогики и теории и методики 12-летнего образования, созданы за последние три года лаборатория развития малокомплектных школ, лаборатория информационно-коммуникационных технологий в образовании, лаборатория дистанционного обучения. В 2011 году поэтапно в пилотном режиме осуществляется повышение квалификации педагогов на восемнадцати дистанционных курсах для разных категорий обучающихся (в основу взята концепция Е.С. Полат, д.п.н., лаборатория дистанционного обучения г. Москвы).

Ежегодно институт предлагает до сорока программ повышения квалификации. Все программы разработаны на блочно-модульной основе и включают следующие блоки: профессионально-компетентностный, этнопсихолого-педагогический, инновационно-исследовательский; профессионально-предметный модуль, состоящий из 3-х субмодулей, практический и заключительный модули. Программы обеспечены учебно-методическими комплектами, кейсами и другими необходимыми материалами (в зависимости от новизны программы).

В институте уделяется особое внимание проектной деятельности. Во-первых, участие в проектах – это повышение собственной квалификации учителей, управленцев, методистов, овладение новыми компетенциями, так как работа в проектом режиме кардинально отличается от традиционной деятельности. Во-вторых, на наш взгляд, проект, как правило, направлен на разработку инновационной темы, поэтому активная деятельность в проекте – это выход на новые инновационные решения.

Таким образом, в соответствии с заказом на повышение квалификации, основной единицей содержания становится та или иная специальная компетенция педагогов, которая выражается в готовности к применению определенной технологии управления (или обучения) (или нескольких технологий в рамках одного вида деятельности), его готовность к решению новых педагогических задач особенно в условиях модернизации образования.

Свобода и ответственность – необходимые основы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов. Уход от жесткого планирования и контроля деятельности учителя, от монологического общения, наличие оперативных обратных связей – залог успешного продвижения учителя от незнания к знанию, от несоответствия к соответствию тому или иному уровню квалификации и стремления каждого к АКМЕ профессионального мастерства.

Сегодня пришло время выработать новый взгляд на роль институтов повышения квалификации как ключевого звена, обеспечивающего создание, развитие и совершенствование организационно-методических условий курсового и межкурсового обучения, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей руководящих и педагогических кадров в контексте обновления содержания образования.

1. Громкова. М.Т. *Андрогогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов ВУЗов.* – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

2. Змеев С.И. *Основы андрагогики.* – М.:Флинта, 1999. – С. 84

3. *Андрогогика: опыт разработки и программ курса для преподавателей системы повышения квалификации. Информац. бюлл. №2; Проблемы непрерывного образования взрослых.* – СПб., 1994. – с. 24-26.

Summary

The urgency of improvement of professional skill is connected with necessity of all-round maintenance of quality of preparation and improvement of professional skill of teachers in connection with occurrence of Kazakhstan in world educational space.

Түйін

Мақалада Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне енуіне байланысты мұғалімдердің біліктілігін арттыруды жүзеге асыруда педагогтарды қайта даярлаумен барынша сапалы қамтамасыз ету және білім жетілдірудің маңызды мәселелері жан-жақты қарастырылған.

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ВЫСШАЯ ШКОЛА

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ – ЖАҢАША ОҚЫТУ ТАЛАБЫ

М.Б. Аманбаева – *Қазақстан географиясы және экология
кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» – деп білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттерін көздейді. [1]

Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің ғылыми-педагогикалық негіздерін меңгеру маңызды мәселелердің бірі. Қоғамдағы қазіргі кездегі қайта құрулар, экономиканы дамытудағы жаңа стратегиялық бағдарлар, қоғамның ашықтығы, оның жедел акпараттануы мен қарқынды дамуы білім беруге қойылатын талаптарды түбегейлі өзгертті. Әлемнің жетекші елдерінің көпшілігі олардың білім беру жүйесі мен білім берудің мақсатын, мазмұны мен технологияларын оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды.

Қазіргі білім беру жүйесі, оның әдістемесін жаңартуды сынақтан өткізуді талап етіп тұр. Ғылыми-техникалық прогрестің дамуы, қазіргі заман жаңа компьютерлік және телекоммуникациялық техникалардың пайда болуына, әртүрлі акпараттарды көрсету мен өңдеу әдістеріне, жоғары оқу орындарының тәжірибесіне қазіргі заман жаңа мультимедиа – жүйелерін ендіруге байланысты жоғары оқу орындарында мамандар дайындау үрдісін интенсификациялайды және білім беру қызметін тарату жолдарын түбегейлі өзгертеді. Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің ғылыми-педагогикалық негіздерін меңгеру маңызды мәселелердің бірі.

Білім берудің ең маңызды мәселесінің бірі ол оқыту акпараттарын тиімді көрсету болып табылады. Дәстүрлі білім беру қарапайым статикалық көрнекіліктерді қолдана отырып, бір жақты қарым-қатынас түрінде құрастырады. Бүгінгі күні мұндай жүйе ескірген немесе, кәсіби жаңарту-ды керек ететін жүйе болып табылады.

«Инновация» ұғымы өте кең көлемді, жан-жақты деректерде түрліше түсіндірілген. Бұл термин ерте кезден-ақ көрініс тапқан. Инновация, латтынның «in» – ішкі, «novus» – жаңа, деген сөзінен шығып, жаңарту, жаңалық, өзгерту, деген мағнаны білдіреді. [2]

Соңғы жылдары барлық оқу пәндерінің циклы бойынша акпараттар көлемі көбейіп жатыр, бірақ, оларды меңгеруге жіберілетін уақыт керісінше кемуде. Сондықтан, нағыз мамандарды дайындауға жіберілетін білім беру акпараттар ағымы көбейіп, білім беру жүйесінің кез-келген деңгейінде бейнеленеді.

Лапиннің инновациялық процеске байланысты екі ілімі қолданылады:

1) қарапайым түрде қолдану, ол яғни ашылу – жаңалық енгізу (новация) – қолданушылардың арасындағы бөлінуі – көпшіліктің қолдануы;

2) кеңейтілген түрде қолдану – ашылу – новация – таралуы – меңгеруі және модификация – рутинизация, яғни дәстүрге айналуы.

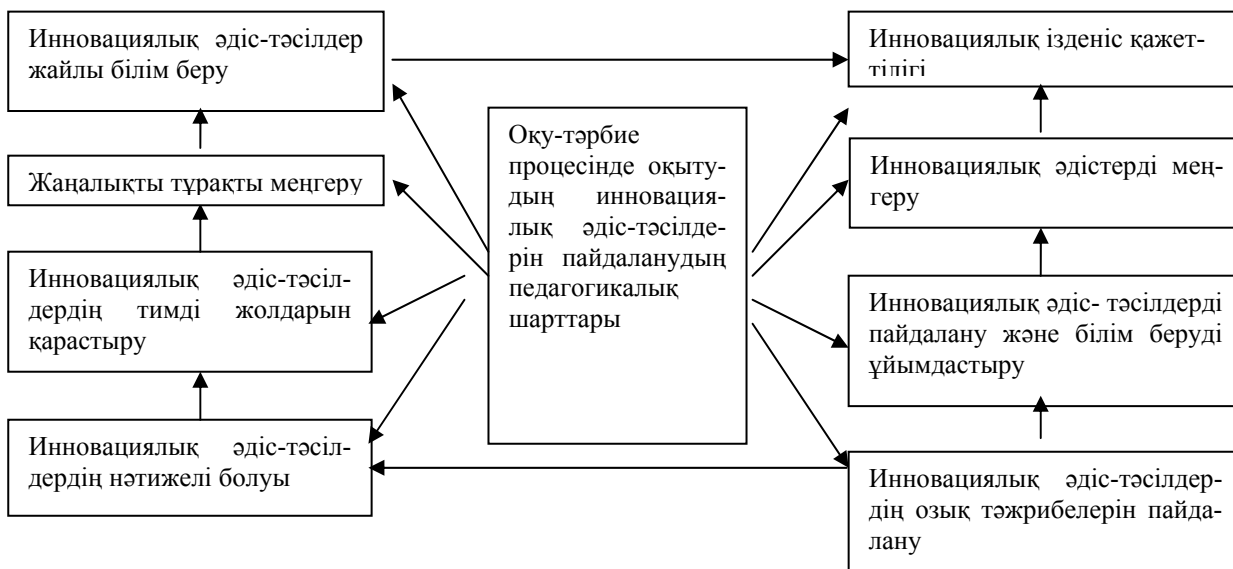
Жаңалықты қабылдап, танып зерттеу, оны қолдану, қабылдау, жаңалықты қалыптастыру, жүзеге асыру, яғни мазмұны психологиялық түсінікке жақын, қабылдау – қабылдау және қорытындысы ретінде жаңалықты қолдану.

Оқу процесіндегі инновациялық модельдің құрылымын былай көрсетуге болады:

- жалпы инноватикадағы инновациялық процесс идеялары;
- педагогикалық инноватиканың пайда болуы, таралуы, педагогикалық жаңалықтарды меңгеру;
- оқу процесі кезінде теориялық талдау жасау немесе іс-әрекет ретінде.

Инноватиканың басталуы: инновациялық процесс – инновациялық іс-әрекет – инновациялық потенциал – инновациялық процестерді басқару.

Оқу-тәрбие процесінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін пайдаланудың педагогикалық шарттарының өзара жүйелік бірлігінің моделін төмендегідей (Сурет 1).



1-Сурет. Оқу-тәрбие процесінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін пайдаланудың педагогикалық шарттарының өзара жүйелік бірлігінің моделі

Оқу процесін ақпараттандыруды жаппай қолға алу, оның ғылыми-әдістемелік ұйымдастырушылық себептеріне үнемі талдау жасап, назарда ұстау, жаңа буын оқулықтарының мазмұнын зерттеп білу, пәндік білім стандартымен жете танысу, білім беру технологияларын игеру арқылы білімді мемлекеттік стандарт деңгейінде игертуге қол жеткізу; оқу процесін ізгілендіруді үнемі басшылыққа алу.

Сондықтан инновациялық әдіс-тәсілдерді оқу процесіне енгізу барысы, белгілі деңгейде белсенділікті көздейді.

Оқыту ақпараттарының басқа түрдегі ақпараттардан айырмашылығы, оның өзінің анықталған сипаты бар және әртүрлі қасиеттері негізінде жіктеледі: қабылдау әдісі бойынша (дыбыстық, визуальды, сенсорлық), адамға ақпараттың әсер етуі бойынша (тікелей, ассоциативті) және т.б. Оқыту ақпараттарының берілу әдістері оның сипаттізімін бейнелейді және әртүрлі негіздемелер бойынша жіктелінеді.

Ескі, үйреншікті дәстүрлі әдістерден кетіп, оқытудың уақыт талабына сай озық технологияларын енгізу үрдісі жүру үстінде, солардың бірі, оқытудың мультимедиа-құралдарын пайдалана отырып, білім беру үрдісі.

Білім беру жүйесінде оқытудың мультимедиа-құралдары қазіргі таңда кеңінен қолданылуда – оларды көрнекілік құралы ретінде қолданудан (презентация, WEB-беттер, және басқалар) білім алу және өзін-өзі дамыту құралдары (электрондық энциклопедиялар, оқулықтар, тестілік программалар, қашықтан оқыту құралдары және т.б.) ретінде қолдану да кеңінен таралуда.

Мультимедиа түсінігі кең спектрдегі мәндерді қамтиды: бұл құрастыру технологиясы ретінде, өнімнің өзі ретінде, аппараттық қамтама ретінде, және нәтижесінде, жаңа ақпарат түрі ретінде де қолданылады. Мультимедия түсінігінің пайда болуымен қарапайым әдістемелік көрсетілімдердің көрнекілігі және материал иллюстрациясының безендірілуі арта түсуде. [3]

Мультимедиа әртүрлі программалық және техникалық құралдар негізінде құрылады, білім алушыға тиімді әсер етеді, ақпаратты өңдеу, елестету, сақтау және құрудың компьютерлік құралдар ретінде көрсетіледі, білім алушы бір мезетте оқырман, тыңдаушы, көрермен және қатысушы бола алады.

Қазіргі заманғы жаңа аудиовизуальды (ыңғайлы навигация, иілгіш үлестік берілу, интерактивтілік) ақпараттарды өңдеудің әдістерін қолдану, әртүрлі рецепторлық айқын әрекеттердің бір мезетте қолданылуы білім алушының оқыту үрдісін интенсификациясын көтеруге және оқыту ақпараттарын меңгеру тиімділігін арттыруға мүмкіндіктер береді.

Мультимедиа білім алу үрдісін әртүрлі көрнекі ақпараттардың интеграциясының көмегімен ғана тиімді арттыруды қамтамасыздандырып қана қоймай, сонымен қатар айта кететін ең маңызды артықшылықтарының бірі ол басқа сызықты ақпараттарды беру құралдары – интерактивтілігі болып табылады.

Интерактивтілік пайдаланушы талаптарына сәйкес ақпараттардың көрсетілімін басқаруға, материалдардың берілу қарқынын және жағдайларға байланысты қайталау санын жүйелендіруге мүмкіндік береді. Мультимедиялық иллюстрацияны қолданып жасалған әрбір дәріс – білім алушының оқыту материалдарымен танысу деңгейін, факультет және мамандық бойынша спецификасын, және оқытушылардың білім беруінің жеке түріне байланысты тиімді жолдарды таңдауға арналған факторларға сүйене алады.

Мультимедиялық оқулықтардың интерактивтілігі мен иілгіштігі материалды өз бетінше оқып үйрену және ұйымдастыруға өз себебін тигізеді, ол білім алушының оқу топтарында бірігіп жұмыстар ұйымдастыруды, мультимедиялық программа мүмкіндіктеріндегі интерактивтілікті қолдануды, білім алушы өз бетінше оқу үрдісін тізбектей ұйымдастыруды, яғни білім алу үрдісін толығымен жекелей таратуға мүмкіндіктер береді. Мультимедияны қолдана отырып білім алуды жекелендіру шығармашылық, өзбегіншілік, белсенділік принциптарын таратуға өз әсерін тигізеді.

Артықшылықтарына (көрнекілік, қолжетерлік, қолданудағы иілгіштік, интерактивтілік және т.б.) қарамастан білім алудағы мультимедиа бірқатар спецификалық аспектілерге сүйене отырып қолданылуы керек. [4]

1. Мультимедиялық оқулық құрастыру арнайы анықталған білімді талап етеді. Оқытушы негізгі компьютерлік технологияларды меңгерген болуы қажет, әсіресе мультимедиялық қосымшаларда (дыбыс, видео, анимация және т.б.) жұмыс жасауды білу керек.

2. Үлкен көлемдегі ақпараттар және материалдарды берудің артық құрылымдық әдістері көңіл бөлуді бұзады, нәтижесінде оқыту материалдарын толығымен меңгеру қызметі бұзылады.

3. Мультимедиялық оқыту білім алудың дидактикалық принциптарына және ақпараттарды қабылдаудың психологиялық заңдылықтарына негізделіп жасалуы қажет. Мультимедиа жеке берілмейді, ол тек басқа құралдармен бірге беріледі.

4. Толық кері байланыстың болмауы. Мультимедиялық программалардың интерактивтілік деңгейі адамдар арасындағы қарым-қатынас деңгейіндегідей емес, сондықтан оқытушының мұндай оқыту құралдарымен жұмыс жасау кезіндегі ролі маңызды.

Білім беруде мультимедиялық құралдарды қолдану және өңдеумен байланысты қиындықтарға қарамастан, олар мектеп және жоғары оқу орындарында кеңінен қолданылуда. Қазіргі кезде кішігірім дайындығы бар пайдаланушы мультимедиялық құрал жасауға, ал қазіргі заман жаңа білім беру орындарының техникалық жабдықталуы оны кеңінен қолдануға мүмкіндіктер береді.

Мультимедиа технологияларының қызықты мүмкіндіктері электрондық оқу құралдарын жасауда және де басқа оқып үйренуге арналған материалдар дайындауда көп пайдаланыланылады. Мультимедиялық жарнамалық бизнесте, компьютерлік ойындарда кең қолданылады. Мультимедиа технологияларының қызықты мүмкіндіктері электрондық оқу құралдарын жасауда және де басқа оқып үйренуге арналған материалдар дайындауда көп пайдаланылады. Мультимедиялық технологияларды кеңінен қолдану оқытудың қазіргі компьютерлік технологияларын дамытудың жаңа бағыттарын дамытуға зор үлес қосып келеді.

Қорыта айтқанда, инновациялық оқытуда оқу-тәрбие үрдісінде пайдаланғанда оқытудың нәтижелі, білімнің сапалы болатындығы және ең бастысы, оқушылардың пәнге деген жауапкершілігі, қызығушылығы артып, оқушының өз бетінше жұмыс істеуге ынтасы оянып, ізденушілік-шығармашылық, зерттеушілік қаблеттері артады.

1. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңында (2007).

2. Б.Д. Абуова Педагогикалық оқу орындарында биология мен химия пәндерін ақпараттандыру негізінде кіріктіре оқытудың әдістемелік ерекшеліктері., Автореф. канд. пед. наук. – А., 2009.

3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Мультимедиа в образовании. – <http://www.ido.edu.ru/open1/multimedia>. 2006

Резюме

В данной статье рассматриваются основные направления использования инновационных технологий в обучении. Также подвергаются рассмотрению теоретические основы формирования и повышения качества образования с использованием инновационных технологий обучения. В целом, использование инновационных технологий способствует повышению качества знаний студентов и обеспечивает системный подход в образовании.

Summary

In this article, main directions of using the innovation technology in education are reviewed. Also, theoretical bases of formation and improvement of quality of education by using the innovation technology of teaching are reviewed. In general, the usage of the innovation technology brings to improvement of quality of knowledge of students and provides a systematic approach in education.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ПЕДАГОГ-МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ТҮРҒЫДА ДАЯРЛАУДА ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМДЕРДІҢ ҚАЖЕТТІЛІГІ

А.З. Әліпбек – *п.ғ.к., аға оқытушы,*

А.О. Малдыбаева – *аға оқытушы, Оңтүстік Қазақстан
мемлекеттік педагогикалық институты*

Этнопсихология пәні – Қазақстанда жоғары оқу орындарында педагог-мамандарды кәсіби түрғыда даярлаудағы өте қажетті, әрі өзекті ғылым салаларының бірі. Этнопсихологиялық мәселелердің өзектілігі – қоғамдағы әлеуметтік үрдістердің саяси және ұлттық бағдарлылықтардың қайта өзгерулерімен байланысты. Мұндай өзгерістердің нәтижесі – тәрбие және білім беру салаларына айтарлықтай өз ықпалын тигізуде. Осыған орай, болашақ педагог мамандарды этнопсихология ғылымның өзекті мәселелері, негізгі ұғымдары және тарихи даму жолдары туралы білімдермен қаруландырудың қажеттілігі – бүгінгі күннің талабынан туындап отыр.

Этнопсихологиялық ой-пікірлер антика дәуіріндегі философтарының еңбектерінен бастау алады. Геродот, Гиппократ, Гацит, Глиния, Страбон және т.б. Көне грек елінде тұлғаның психологиялық ерекшеліктерінің қалыптасуына өмір сүретін ортасы басты ықпал етеді.

Ежелгі грек ойшылы Гиппократ (б.э.д. 460-б.э.д. 377-356) халықтардың бір-бірінен айырмашылығы, соның ішінде олардың мінез-құлығы, сана-сезімі – өз елінің климаты мен табиғатына байланысты болады деген пікірлерді алға дамытты.

Геродот (б.э.д. 490-б.э.д. 425) – ол атақты грек тарихшысы, этнографы. Ол әртүрлі халықтың мінезі мен өмірін, тыныс-тіршілігін табиғи ортасымен байланыстыра отырып, халықтың өзіне тән ерекшеліктерін айқындап беруге тырысты. Мысалы, оның айтуынша, Египеттегі өзін-өзінің табиғи қасиеттімен ерекшеленетіндей, халқының салт-дәстүрлері, әдет-ғұрпы, мінез-құлқы басқа халықтарға қарағанда мүлдем өзгешелеу дейді.

XVIII ғасырда Француз ағартушылары «халық рухы» деген түсінікті географиялық фактормен байланыстыра отырып, шешуге тырысты. Француз ағартушысы Ш.Монтоскье (1689-1755) дүниедегі көптеген заттарды адам басқарады деп айтты. Мысалы: Климат, дін, заңдар, басқару принциптері, әдет-ғұрыптар, салт-дәстүрлер т.б.

Сондай-ақ, Монтоскьенің айтуынша, климат «халық рухындағы» басты фактор. Мысалы: ыстық климаттың адамдары тұйық, жалқау, ерлік жасауға қабілетсіз деді. Ал, солтүстік халықтары суыққанды барлық істерге бейімделгіш келеді.

XIX ғасырдың ортасында этнопсихология жеке ғылым ретінде Германияда қалыптасты. Оның негізін қалағандар М.Лацарус (1824-1903), Г.Штейнталь (1923-1893). Олардың алғаш осы ғылым жайындағы еңбектері «Гіл білімі және халықтар психологиясы» журналында жарық көрді.

Лацарус және Штейнтальдің түсінігінше, «халық» – адамдар жиыны, тобыры, ал адамның рухани ерекшеліктері тілі мен шығу тегіне байланысты емес, адамдар белгілі бір халыққа субъективті жататындағы анықталады.

Лацарус және Штейнталь этнопсихологияның мынадай негізгі мәселелерін бөліп көрсетті:
– Халықтың рухтық психологияның мәні мен маңыздылығын оқып үйрену;

- Халық өміріндегі, өнері мен ғылымындағы ішкі іс-әрекеттерінің заңдылықтарын ашу;
- Қандай да бір халықтың пайда болу, даму және жойылуының негізгі себептерін анықтау.

Лацарус және Штейнтальдың идеяларын Ресейде 1859 ж. алға қарай дамыта бастады. Ресейде Н.И. Надеждин (1804-1856 жж.), К.Д. Кавелин (1818-1885) болды. Этнопсихологиялық ой-пікірлердің ары қарай дамуы мен қалыптасуына бір қатар Ресейдің ірі ғалымдары мен көрнекті өкілдері қатысты: Н.Я. Чадаева, П.Сорокин, А.С. Холяков, Н.Я. Данилевский, Н.Г. Чернышевский, В.О. Ключевский, В.С. Солов, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосс және т.б. Бұл ғалымдар орыстың ұлттық психологиялық ерекшеліктерін сипаттауға, зерттеуге тырысты.

Германияда В.Вундт (1832-1920 жж.) халықтар психологиясы – алғашқы әлеуметтік-психологиялық білімдердің формаларының бірі болып табылады деген көзқарасты алға қарай дамытты. В.Вундт 1886 жылы алғаш рет этнопсихологиялық еңбектері жарық көрді, 1912 жылы «халықтар психологиясы проблемалары» атты еңбектері жарияланды. 1900 жылы «Халықтар психологиясы» атты он томдық кітаптары жарық көрді.

Неміс ғалымдары халықтың шығармашылық рухы өнімдерінің нақты құрылымын сипаттап көрсетті:

– Ұлттық тіл; мифтер (аңыздар); салт-дәстүрлер; 1954 жылы американдық зерттеуші Дж.Хонигман «Мәдениет және тұлға» мектебі туралы толық сипаттама беруі. Бұл мектептің негізгі міндетті – белгілі бір мәдени ортада индивид өмір сүреді, ойлай алады және сезінеді деген пікірді қолдады.

«Жеке тұлға және мәдениет» мектебінде 1950 жылы атақты белгілі зерттеушілер – Р.Бенедикт, К.Дюбуа, А.Инкелес, Р.Ментон, М.Мидтің еңбектері америкалық ғылымда жетекшілік мәнге ие болды. Қазіргі таңда мәдени антропологиялық зерттеулер аймағындағы психологиялық аспектілерді психологиялық антропология деп атайды.

Психологиялық антропологияның негізгі бағыттарын дәстүрлі түрде келесі түрге болып қарауға болады:

- Балалардың әлеуметтенуін зерттеу (балалар этнографиясы);
- Ұлттық мінез-құлықты зерттеу;
- Әр түрлі мәдениеттің даму дәрежесі мен нормаларын талдау;

Американдық антрополог Ф.Бок психологиялық мәдениеттің негізгі мектептері мен принциптерін ұсынды:

Бірінші мектеп – психоаналитикалық антропология 2 принциптерден тұрады: Фрейдизм; Неофрейдизм (Фромм, Эриксон).

Екінші мектеп – «жеке тұлға және мәдениет» 4 бағытты біріктірді:

- а) мәдениет конфигурациясы (Бенедикт);
- б) Базалық және модальдық тұлға (Кординер, Дюбуа, Линтон, Инкелес);
- в) Ұлттық мінез құлық (Хсю, Горер);
- г) Салыстырмалы-мәдениет (Жд. И.Б. Уайтинги).

Үшінші мектеп – «әлеуметтік құрылым және жеке тұлға» 3 бағытты анықтайды: а) материалистік бағыт (Маркс, Энгельс, Бухарин); б) позитивистік (Вебер, Мертон); в) Интеракционистік (Г.Мид).

Төртінші мектеп – когнитивтік антропология 2 бағытты анықтайды:

- а) Примитивтік ойлауды зерттеу (Тейлор, Леви-Брюль, Боас, Леви-Строс);
- б) Жеке даму ерекшеліктер мәселесін талдау. (Пиаже, Коул);
- в) Этносемантикалық зерттеулер (Бермен, Кэй).

Этнопсихологиялық зерттеулердің күрделілігіне байланысты 3 бағыт анықталады.

1-бағыт. Мәдени релятивизм. Мәдени релятивизм – психикалық процестің құрылымы мен мазмұнына мәдениет аралық ерекшеліктердің жоғарғы түрі болып табылады. Мәдени релятивизмнің өкілі ретінде Р.Бенедикт мәдениет конфигурациясының тұжырымдамасы; Сепиор-Уорфтың «Лингвистикалық қатынастылық гипотезасын» айтуға болады.

Француз философы және әлеуметтанушысы Л.Леви-Брюльдің тұжырымдамасы – Европалықтардың логикалық ойлауын алғашқы қоғамдық ойлауымен қарама-қарсы қояды. Ф.Боастың түсінігінше, барлық мәдениет тең, бірдей, бірақ әр түрлі.

Релятивизмнің өкілдерінің көзқарасынша, қандай да бір болмасын психологиялық құбылыстарды мәдени өзгерістердің негізінен түсіндіруге болады дейді. Релятивизм (лат./reletivus – қатынастылық) – адам танымының қатынастылығы, шарттылығы және субъектілігі туралы ілім. Реля-

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
тивизм халық білімінің қатынастылығын мойындап, танымның объективтілігін жоққа шығарады, әрбір халықтың білімінде объективті дүние бейнеленбейді деп сипаттайды.

2-бағыт. Мәдениет пен абсолюттілік арасындағы ұқсастықты білдіреді, қандайда болмасын арнайы құбылыс өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады. Абсолютизм концепциясы бойынша, тайпаралық және ұлтаралық ерекшеліктерді тест арқылы анықтайды және тек осы тұжырымдама халықтардың өзіндік артықшылықтарын айқындауға тырысты. Мұнда бір халықтың интеллектілігін басқа халықтың интеллектісінен ерекшеленеді деген пікірді «нақты ғылыми дәлелденген тұжырымдама» ретінде алға дамытты. «Абсолютизмге керісінше» пікірді жақтаушылар американдық психолог М.Коул болды. Оның қарастыруынша, мәдениет тең және бірдей деді. Психологияның құбылыстар арасындағы ішкі ұқсастықтарды кейбір әдістер арқылы түсіндіруге болады.

Абсолютизм бағыты – нақты қоғам мен мәдениет саласы өкілдерінің бойында кездесетін құндылықтар және олар мұны әмбебап, мәңгі, әрі күллі қоғам мен мәдениеттер үшін қолданылуы тиіс деп есептейді.

3-бағыт. Универсализм бағыты – мәдениет мәні тең, әрі бірдей мағынада сыртқы мәні әртүрлі, бірақ негізінен мәні бірыңғай болып келеді. Универсализм бағытын зерттеушілер мынадай мәселені шешуге тырысады: мәдениет адамның ішкі психикалық әлеміне қандай дәрежеде және қандай жолмен ықпал етуге болады. Олардың көзқарасынша, психологиялық түсінік универсалды болып табылады және қандай да болмасын мәдениетте адамның мінез-құлқын сипаттау үшін қолданылады.

Сонымен қорыта айтқанда, оқу-тәрбие үрдісінде студент-жастарға этнопсихология ғылымының тарихи даму жолындағы негізгі бағыттар және мектептер туралы және тағы басқа теориялық білімдерді ұдайы беріп отыру – аса маңыздылығымен ерекшеленеді.

1. Жарықбаев Қ. *Этнопсихология – ұлт тәрбиесінің өзегі.* – Алматы, 2005.

2. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі / *Педагогика және психология.* – Алматы, 2002.

3. Стефаненко Т. *Этнопсихология.* – М., 1999.

Резюме

В данной статье раскрываются основные направления истории развития этнопсихологии как отдельной науки. Здесь даны основные понятия, структура и направления этнопсихологии.

Summary

In this article the basic directions of history of the development of ethnopsychology as separate science reveal. Here the basic concepts, structure and ethnopsychology directions are given.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В АНТИНАРКОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

П.К. Болеева, С.К. Кусаинова – к. п. н.,

доценты Таразского государственного педагогического института

В настоящее время все большую популярность приобретают интерактивные методы организации антинаркотической работы в образовательных учреждениях. Интерактивные методы обучения – это модель открытого обсуждения, в процессе которого подростки и юноши учатся анализировать жизненные ситуации, принимать самостоятельные решения, отстаивать свою и уважать чужую точку зрения. В процессе игры, проходящей в условиях эмоционального комфорта, раскрепощенности, студент приобретает необходимые коммуникативные навыки, определяет свою роль в социуме.

Обсуждение актуальных проблем позволяет повысить не только антинаркотическую устойчивость, но и интеллектуальный, и эмоциональный уровень, т.к. культура ведения дискуссии, участия в «мозговом штурме» значительно улучшает культуру общения в целом, способствует развитию творческого мышления.

Интерактивные методы предполагают взаимодействие субъектов образовательного процесса на уровне «равный – равному», где педагогу отводится роль координатора, наставника, а не вос-

питателя-информатора. Учитель и участники занятия – часть одной команды, они работают над достижением одной цели.

При выборе интерактивных технологий для проведения антинаркотического воспитания в педагогическом ВУЗе мы руководствовались работами В.А. Трайнева, Л.В. Зарецкой, Л.Н. Матросова, М.И. Рожкова, Л.С. Горбатенко, А.Г. Макеевой и др. [1-3]

Рассмотрим подробнее некоторые интерактивные методы групповой работы, которые нами были использованы при организации антинаркотического воспитания студентов.

Мозговой штурм – это методика творческого мышления, которая помогает находить новые решения путем освобождения индивидуальных мыслительных способностей.

Методика проведения «мозгового штурма» весьма проста. Группа людей знакомится с проблемой. Затем каждый из них представляет свои идеи выхода из проблемной ситуации. Во время обсуждения никто не комментирует высказываемые идеи, не дает им оценки. Методика «мозгового штурма» не ставит перед собой задачи достижения количества за счет качества. Просто она должна вовлечь всех участников процесса в обсуждение, создавая возможность для свободного высказывания идей. Эксперты утверждают, что «мозговой штурм» можно считать успешным, если 5-6 идей, после соответствующей аналитической обработки, окажутся потенциальным путем решения проблемы.

1. Перед началом занятий ведущий подбирает тему и состав участников.
2. Ведущий объясняет группе значение «мозгового штурма» и его принципы:
 - выработайте, как можно больше идей;
 - все идеи записываются;
 - ни одна идея не отрицается;
 - ни одна идея не обсуждается – для этого еще придет время.
3. Группе предлагается выбрать председателя, спикера, секретаря и таймера.

Функции председателя:

- следить за тем, чтобы группа не отклонялась от темы обсуждения, соблюдала принципы «мозгового штурма»;
- поощрять участие каждого.

Функции секретаря:

- записывать идеи, предложения разборчиво, аккуратно;
- использовать ключевые слова и фразы членов группы.

Функции таймера:

- следить за временем, отведенным на дискуссию.

Функции спикера:

- излагать ясно, кратко и лаконично идеи и предложения, выдвинутые группой.

Каждый участник предлагает группе свою идею. Председатель следит за тем, чтобы ни одна идея (на данном этапе) не комментировалась, не оценивалась, не отвергалась (даже самая фантастическая). Секретарь составляет общий список идей.

Процесс выбора идей:

Каждая группа (через презентацию спикера) представляет свои идеи. Ведущий просит участников высказать отношение к идеям из списка: уточнение, развитие идеи, позитивные стороны, критические замечания, контраргументы, содержательная оценка.

Проявляются непонятные идеи.

Исключаются повторения.

– Если во время итогового обсуждения в группе возникла проблема выбора решения, то возможно разрешение данной проблемы путем голосования.

Группа вырабатывает общий вариант решения проблемы:

- 1) выделение идей, разделяемых большинством;
- 2) определение возможных направлений и способов дальнейшей совместной работы над проблемой.

Ролевая игра. Эта техника требует определенных способностей от ведущего, который должен организовать так, чтобы участники исполнили роли серьезно и без смущения. Используя эту технику, участники без подготовки (спонтанно) исполняют роли, которые даны им ведущим. Участников игры надо подбирать с большой осторожностью и тактом. Ведущий должен помнить, что в

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
некоторых ситуациях пассивность лишь только с одной стороны может блокировать все упражнение. В то же время, неправильный подбор лиц может вызвать агрессию или обиды. Это упражнение можно провести, когда 4-8 участников исполняют роли, а остальные наблюдают за их поведением; или мы можем разделить участников на несколько групп, состоящих из 3-5 участников, которые исполняют роли одновременно.

Использование данной технологии помогает изменить поведение людей, позволяет людям увидеть последствия их воздействия на других, обеспечивает возможность для слушателей увидеть, как другие могли чувствовать, действовать в данной ситуации, позволяет обучающимся исследовать альтернативные подходы, связанные с ситуацией.

Процесс игры протекает по-разному, в зависимости от цели и задач, которые ставит перед собой ведущий.

1. Ролевая игра используется в качестве демонстрации. При этом маленькая группа участников разыгрывает какую-то ситуацию, другие участники наблюдают за ними. По окончании игры следует дискуссия.

2. Ролевые игры используются для стимуляции дискуссии на сложные темы. В игре принимают участие как несколько человек, так и вся тренинговая группа. Их «представление» стимулирует групповую дискуссию о схожих проблемах и опыте участников, которым они могут поделиться. Ролевая игра в этом случае выступает как катализатор или стимулятор следующей за ней дискуссии.

3. Ролевая игра используется для выработки и закрепления навыков. Участники разбиваются на малые группы и практикуются в этом, затем осуществляется обратная связь.

Шаги ролевой игры:

1) Перед началом упражнения ведущий:

- подготавливает зал, а также роли для актеров;
- определяет ситуацию и события, в которых персонажи будут действовать;
- внимательно расписывает роли: определяет, какими они будут, подготавливает описание ролей и инструкций, определяет время для подготовки роли;
- продумывает предложения для анализа.

Во время ролевой игры ведущий:

- побуждает участников принять участие в игре, объяснив ход игры и роль участников в ней;
- вводит «актеров» и наблюдателей в ситуацию, дает инструкции, определяет время для подготовки роли, дает сигнал для начала игры;
- останавливает ролевую игру в нужный момент, или когда значительная часть ее сыграна, или если ситуация выходит из-под контроля.

После окончания ролевой игры

- подведите итог;
- поблагодарите актеров и спросите их, как они себя чувствовали во время игры (обмен чувствами и переживаниями);
- дайте исполнителям ролей время выйти из роли (например, попросите назвать их собственные имена); наблюдатели делятся впечатлениями и наблюдениями;
- запишите все ответы и затем проанализируйте их вместе. Ведущий должен обратить внимание участников и наблюдателей на цели упражнения, а не на конкретные слова, высказанные актерами;
- опросите обучающихся, как ситуация связана с их собственной жизнью.

Дискуссия – спор, обсуждение какого-либо вопроса на собрании, в печати, в беседе. Всем известно, что основная задача дискуссии как метода обучения – научить спорить, не ссорясь, отстаивать свою позицию, прислушиваясь к чужим точкам зрения.

Основные правила подготовки к дискуссии:

1. Тема дискуссии должна быть актуальна для ее участников.
2. Необходима предварительная подготовка участников дискуссии (вводная лекция, беседа, учебный фильм или самостоятельная подготовка).
3. Рекомендуется разбить дискутирующих на 5-7 человек.

Функции ведущего:

- следить за соблюдением правил;
- соблюдать регламент;
- с помощью вопросов направлять дискуссию в нужное русло;

- в случае необходимости сообщать дополнительную информацию;
 - подводить промежуточные итоги, делать общие беспристрастные и объективные выводы.
- Следует избегать:

- вмешиваться в ход дискуссии,
- высказывать свою точку зрения,
- опережать с ответом дискутирующих;
- выполнять роль судьи чужих мнений;
- критиковать участников дискуссии.

Не следует забывать и о техническом оснащении дискуссии. У каждой группы должны быть листы бумаги (альбомные или ватман), ручки, карандаши, фломастеры, по необходимости – цветные карандаши, маркеры. Если участники плохо знают друг друга, можно прикрепить к одежде бэйджи с именами.

Каждый участник должен быть ознакомлен с *правилами* ведения дискуссии (они выписываются на доске или вывешиваются на плакате):

1. Придерживайся темы.
2. Не перебивай.
3. Высказывайся лаконично (коротко и ясно).
4. Аргументируй свои высказывания примерами.
5. Уважай чужую точку зрения.
6. Не критикуй и не оценивай.
7. Не переходи на личности.
8. Будь активным.
9. Правило поднятой руки.

За несоблюдение правил командам можно назначать штрафные очки.

Использование интерактивных технологий в антинаркотическом воспитании студентов конкретизированы в программе спецкурса «Здоровый образ жизни: основы здоровья, профилактика наркомании», [4] которая нами была введена в учебный процесс нескольких педагогических ВУЗов Казахстана.

1. *Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения.* – М.: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

2. *Игровые и активные методы обучения в педВУЗе. Сборник научных трудов / Под ред. Трайнева В.А.* – М.: Прометей, 1991. – 211 с.

3. *Матросова Л.Н. Деловая игра в подготовке учителя.* – М.: Магистр, 1996. – 114 с.

4. *Болеева П.К. Здоровый образ жизни: основы здоровья, профилактика наркомании. Программа специального курса.* – Тараз: Университет «Кайнар», 2003. – 16 с.

Түйін

Студент жастарға антинаркотикалық тәрбие берудегі оқытудың интерактивті әдістерін пайдалану нақты мысалдар негізінде баяндалған.

Summary

On the basis of examples to teach students anti-drug education use interactive methods for their education.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ ДАЯРЛАУДА ПЕДАГОГИКАДАҒЫ ӨЛШЕМ ТЕОРИЯСЫН ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Л.Ә. Бөлекбаева – оқытушы, ҚазХҚжәне ӘУ

Республикамыздың саяси, экономикалық, мәдени, қоғамдық өміріндегі өзгерістерге сай жоғары оқу орындарының үлкен жауапкершілікті сезініп, білікті, өз ісінің шебері, бәсекеге қабілетті, кең ауқымды маман дайындауға ұмтылуы, өзінің бүкіл қызметін осы бағытта құруы заңды құбылыс. Осыған орай, бүгінгі таңда парасатты тұлға қалыптастыруға қажетті шешуші фактор ретінде білім беру жүйесіне үлкен мән беруде. Себебі қоғам өзінің әлеуметтік-экономикалық және руха-

ни дамуының мазмұны мен сипаттарының өзгеруіне және еңбек сапасына талаптың жоғарылуына байланысты өз ісін жетік білетін, кәсіби біліктілігі жоғары мамандарды қажет етеді.

Бүгінгі ақпарат заманында ғылым мен техниканың соңғы жетістіктері қолданылатын, қызмет көрсету саласы рөлінің арта түсуіне байланысты еліміздің бәсекеге қабілеттілігі, адам капиталы туралы мәселесі күн тәртібіне қойылуда.

Әдетте, педагогикалық қызметті жобалап, ұйымдастырып талдай білу, сонымен оқушылардың оқуын ұйымдастырып, басқара білу нәтижесін бағалау теориялық және әдістемелік әзірліктің өзара байланыста болуын көздейді. Мұның өзі болашақ мұғалімнің кәсіптік әзірлігін жетілдіре түседі. Психология-педагогика ғылымында студенттерді әдістемелік әзірлеу мәселелеріне барған сайын жіті назар аударылып отыр. Өйткені, мұның өзі оқытушының мектептегі және басқа оқу орындарындағы жұмысының сапасына тікелей байланысты болмақ.

Осы айтылғандардан шығатын қорытынды мынадай: студенттердің ғылыми-теориялық ойлауын дамыту арқылы педагог зерттеп отырған объектісінің басты байланысын табуға мүмкіндік алады. Содан кейін оның мазмұнын бірте-бірте кеңейте отырып, жаңа байланыстар ашуға, сөйтіп, зерттелініп отырған объектісінің тұтас бір бейнесін жасауға ұмтылады. Біз мұндай талдаудың құрамдас бөліктері ретінде психология саласында А.Н. Леонтьев [1] қолданған орындаушылық қызметтің функциялық құрылымын зерттеу әдісін пайдаланамыз. Онда пәнді қайта құрудың жекелеген әрекеттері, нәтижені бағалау әрекеттері атап көрсетіледі. Болашақ мұғалімдердің даярлығын қалыптастыру мәселесі кәсіби даярлаудың құрамы бөлігі ретінде көптеген ғалымдардың зерттеулеріне негіз болды. Рес-да бұл бағытта С.Рахметованың, Б.А. Тұрғынбекованың, Ш.Х. Құрманалиеваның, Т.Қ. Оспановтың, Б.М. Қосановтың, Ж.Т. Қайыңбаевтың еңбектерін атауға болады.

Педагогикалық іс-әрекет құрылымында бірнеше элементтерді бөліп қарастыруға болады. *Бірінші*, – әлеуметтік құбылыстарды қоғамдық мақсат пен міндеттерді педагогикалық мақсат пен міндеттерге өзіндік ауыстырудың педагогикалық интерпретациясымен байланысты. Мұнда педагогтардың алдағы іс-әрекеттерді болжай және көре алуы туралы сөз болады. *Екінші* – элемент оқу-тәрбие әрекетіндегі технология мен құрылымдарды әдістемелік тұрғыдан ойластыруды қамтиды. *Үшінші* – сыныптан тыс және мектептен тыс әрекеттердің әр түрлі ақпараттық және тәрбиелік мүмкіндіктерінің әлеуметтік ортаға әсерін педагогикалық құрал ретінде қосалқы түрде ұйымдастырады. *Төртінші* – элемент жеткен нәтижені талдау және оған қойылған мақсат пен міндеттерінің сәйкестігімен байланысты. [2]

Жалпы басқару жүйесінің теориялық тұрғысынынан оқу-тәрбие процесін қарастыра отырып, педагог тарапынан студенттердің білім және тәрбие алуының әр сатысында оқу бағдарламасына сай қойылған мақсаттардың арасындағы үйлеспеушілікті есепке ала отырып, студенттер әрекетін анықтау нәтижелері негізінде жасалады. Осындай үйлеспеушіліктің болуы педагогтың білім алушы әрекетін басқаруы, сондай-ақ ықпал етудің түрлі формаларын, әдістері мен құралдарын ауыстыру немесе күшейту арқылы түзетулер енгізуіне алып келеді.

Осылайша, білім берудің әртүрлі сатыларында студенттің жағдайынан хабардар болудың өзі педагогқа білім беру әрекетін басқарып қана қоймай, ең бастысы кейіннен оның әлеуметтік-психологиялық және жеке бастық қасиеттерін қалыптастыру болып табылады.

Педагогикалық заңдылықтарды зерттеу қандай болмасын педагогикалық процесстің үлгілеуі (моделирование) болып табылады. Бұл педагог-зерттеушіні міндетті түрде оқу-тәрбие процесінің белгілі тараптарын өлшеу міндетіне жетелейді, ондай міндеттерді орындау зерттеушінің педагогикалық құбылыстар мен процесстерді сапалық субъектілік сипаттаудан қатаң сандық сипаттауға өту проблемасын қалай түсінетіндігіне байланысты болады.

Педагогикалық зерттеулердің органикалық құрамдас бөлігі ретінде өлшеуді атауға болады. *Өлшеу* – оның дәлдік шамасын арттыратын танымның маңызды құралы. Ол бірлік ретінде қабылданатын, өлшенетін шаманың ұқсас шамамен салыстыруды болжайтын, эмпирикалық-математикалық әдіс. Педагогикадағы өлшеудің атқаратын қызметі – даму деңгейінің сандық көрінуінде, белгілер мен қасиеттердің болуы мен жиілігінде, оқу-тәрбие процесінің әсерімен өзгереді. Әдетте, өлшеу – *тікелей* және *жанана* деп бөлінеді. Тікелей өлшеу өлшенетін объектінің белгілі бір нормативпен, эталонды өлшегішпен салыстыруда көрінеді. Педагогикалық зерттеулерде ол сирек кездеседі, мысалы, оқушылардың дене дамуында (толықтығы, бойы, т.б.), көп жағдайда, жанана өлшеу қолданылады. Оқушылардың білім және біліктілік деңгейі, олардың моральдық сапалары, тәртіптері, т.б. тек жанана түрде ғана өлшенуі мүмкін. [4]

Нысанның немесе құбылыстың қасиеттерін өлшеу философиялық тұрғыдан – «шынайылықты көрсету тәсілі» деп аталады. Осындай түсіндірмеге сәйкес, педагогикалық құбылыстың белгілі бір жақтарын өлшеместен бұрын, оны түбегейлі және жан-жақты қарастыру қажет. Оларды жеңілдету, сызбаларға сыйдыру құбылысты сандық тұрғыдан сипаттауға көшіреді және тиісті математикалық тәсілдер мен құралдарды қолдану мүмкіндігін тудырады. Педагогикалық құбылыстарды сипаттау жағынан жоғары деңгейге қол жетізіп, соның нәтижесінде олардың өзіндік қасиеттері арасындағы қарапайым өзара байланысты айқындауға да, оларды тектес құбылыстар класына да қатысты қолдануға болады. Осы арада құбылыстың сапалы жақтарын болжаудың сәтті болуы оны зерттеу барысында кездейсоқ немесе маңызды жақтарының қажеттілігі анықталады.

Шынайылықты сызбаға сыйдыру және жеңілдету тәсілдерін педагогиканың өзі қолданады, себебі кез-келген ғылым абстракция көмегімен препарация жасау арқылы және қатаңдық шарасын қолдану арқылы өз нысанын зерттей алады. Осы педагогикалық құбылыстың ерекшеліктерін өлшеу барысында математикалық аппаратты қолдану сызбалардың көптеп енгізілуіне және педагогикалық құбылыстың маңызды тұстарының назардан тыс қалуына әсер етеді. *Біріншіден*, әр зерттеуші үшін «өзіндік» математикалық аппарат болуы керек. Бұл есептеу тұрғысынан түсінікті қарапайым түсінік болып табылады. *Екіншіден*, педагогика саласында көлемдерді өлшеудің ортақ тәсілдері болуы қажет деп ойлаймыз.

Педагогикалық құбылыстың түрлі қасиеттерін өлшеу проблемасы оның сапалық үлгісін айқындау сатысында кездеседі. Сөйтіп педагогикалық құқықтың негізгі жақтары анықталды. Мұны өлшеп білу жалпы өлшеу реттемесіне тікелей байланысты болады. Себебі кез келген физикалық көлемді n бірліктің бірнеше санымен белгіленетіні мәлім. Сонымен n -нің мәні берілген көлемнің бірлік өлшеміне сәйкес болғандықтан, ыңғайлы болу үшін физикалық көлемді өлшеу үшін барлық жерде бір ғана ортақ бірлікті қолдану шартталған, ал өлшеу деген мағынада өлшенетін көлемнің өзі тектес бірлік көлемімен салыстыру процесі деп түсіну ұйғарылған. Осындай өлшеудің нәтижесінде, зерттеліп отырған көлемнің бірнеше бірлікті құрайтын сандық мәніне қол жеткіземіз. Өлшеуді – эталонмен салыстыру процедурасы ретінде түсіну тұжырымдамасын зерттеушілердің, сондай-ақ педагогтардың басым бөлігі қолдайды. Бұл объективтік эталондардың болмауына ғана емес, негізінен, біртектес педагогикалық көлемдерді салыстыруға мүмкіндік тудыратын нақты сандық заңдылықтардың болмауына келіп тіреледі. Осы тұжырымды анықтау үшін физика тарихынан алынған мысалға жүгінейік.

Адамзаттың сандық деңгейде өлшеген мөлшерлер ұзындық, уақыт және салмақ болғанға ұқсайды. Алайда сандық өлшеуге көшпес бұрын, жекелеген заттар мен құбылыстардың ұзақтығы мен кеңістіктегі ұзындығы ұзақ бақыланды, одан кейін аталмыш мөлшерлер абстракцияланды соңында ұзындық, уақыт және салмақ секілді қасиеттерге қатысты коммутативтілік және санға қосу мен көбейтудің транзиттілігі, қосу мен көбейтуді дистрибутивтілігі секілді операцияларды айқындауға алып келді. Қарастырылып отырған физикалық заттар мен құбылыстардың аталмыш қасиеттері өркениеттің дамуының ерте кезеңдерінде-ақ адамға ұзындықты, уақыт пен салмақты өлшеу үшін қарапайым әрі ыңғайлы метрикалық шкалаларды қолдану мүмкіндігін тудырды. Шынында, академик Н.Н. Луиннің айтуынша, кез-келген физикалық көлемді өлшеу міндетінің өзі әрқашан анық белгіленбеген міндет болып қала беретінін ескеріп жүрген жөн.

Бірқатар психологиялық-педагогикалық зерттеулер өлшеу проблемаларының басты мәселесі – нені өлшеу керектігін көрсетеді. Себебі әр зерттеуде оқу-тәрбие процесін зерттеудің өз міндеттері қойылады. Екінші жағынан оқу-тәрбие процесі түрлі жақтарының мазмұнының ашылуы қалай өлшеу керектігіне яғни келесі маңызды мәселенің дұрыс шешілуіне байланысты болып табылады. Қалай өлшеу керек деген мәселе көтерілген кезде тиісті педагогикалық өлшеу құралдарын құрып қолданумен байланысты міндеттер кешенін талқылауға тура келеді.

Әрине, нені және қалай өлшеу туралы мәселелер өзара тығыз байланысты, себебі олардың әрқайсысы да эмпирикалық нысан қасиеттерін қамтумен және оларды зерттеу деңгейімен анықталады. Сонымен қатар осы мәселелерді көтеру және мазмұндарын ашу біз қарастырып отырған күрделі әрі құрылымы әлсіз өлшеу проблемаларының шешу гнесеологиялық функциясын қамтып қана қоймай, сонымен қатар оның әдістемелік негізін құрайды. Бұл осы проблеманың өзін өзара бірегей логикалық зерттеумен байланысқан ең басты екі бағытта жетілдіру мүмкіндігін тудырады. Олар:

– қасиеттерін бөліп көрсету және оларды жеке бастың психологиялық процестері мен қасиеттерін есепке ала отырып, оның қасиеттерін бөліп көрсету арқылы эмпирикалық нысан мазмұнының моделін құру.

– эмпирикалық нысан құралдары мен процедураларын жетілдіру және оларды білім беру саласындағы түрлі педагогикалық мәселелерді шешу практикасына енгізу.

Осылайша, өлшеу проблемасын жетілдіру педагогика саласында екі өзара байланысқан міндеттерді шешуді көздейді. *Бірінші* мәселе психологиялық-педагогикалық зерттеулерде орын алса, *екіншісі* – тек конструктивті шешім бойынша анықталады.

Студенттің жоғарғы оқу орнындағы әрекеті қоғамдық-әлеуметтік қатынастар жүйесіне енгізілгендіктен, оны ғылыми тұрғыда негізделген зерттелуі үшін және білім және тәрбие беру барысында қалыптасуы мен басқарылуы студенттің жеке тұлға ретіндегі, әрекет субъектісі ретіндегі жағдайын сипаттаудың негізін құрайды. Осы тұста Б.Г. Ананьевтың тұжырымы бойынша, *бірінші* тобына – жас ерекшелік – жыныстық ерекшелік және жеке бастық – типтік ерекшеліктерді жатқызуға болады, олар студентті индивид ретінде сипаттап береді. Б.Г. Ананьевтің айтуынша, жас ерекшелік – жыныстық ерекшелік және жеке бастық – типтік ерекшеліктердің өзара әрекеті оның психикалық-физиологиялық функциялар динамикасымен қатар (сенсорлық, мнемоникалық, вербалды-логикалық және т.б.), оның органикалық қажеттілік құрлымына да ықпал етеді. Ерекшеліктердің *екінші* тобына студентті жеке тұлға ретінде сипаттайтын қасиеттерді жатқызамыз. Олар мыналар: мәртебесі, ролі және құндылық бағыттары, олар студенттің ынтасы мен жүріс-тұрысын сипаттап қана қоймай, оның мінез-құлқын да сипаттайды. Бейімділіктері, сондай-ақ оның қоғамдық жүріс-тұрыс құрлымы, жеке бастық қасиеттері. *Үшінші* топқа студентті әрекет субъекті ретінде сипаттайтын барлық қасиеттерді жатқызамыз. Б.Г. Ананьев бұл топқа сана мен әрекетті де жатқызады.

Білім алушының кез келген қасиетін өлшем нысаны ретінде қарастыра отырып, келтірілген классификацияның басқа да маңызды әдістемелік жағын да атап өтуге болады: кез-келген қасиет осы арада білім алушының жай-күйін анықтайтын функция ретінде орын алады (психикалық, психофизиологиялық, әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық). Оларды білу және бағалау жоғары оқу орындарында оқу-тәрбие процесін басқаруда және ұйымдастыруда маңызды құрал бола алады. Сонымен білім алушы әрекетінің көптеген қасиеттерінің аз зерттелгендігінен, ең бастысы-оқу тәрбие процесін ұйымдастыру мен басқаруда стандартталған әдістемелер мен олардың бағалауларының жетілмегендігі болып табылады. Әдетте педагог қажетті білім-тәрбие беру құралдарын таңдауда студентке білім берудің бір-екі психологиялық-педагогикалық заңдылықтарын есепке алады. Осыған байланысты көптеген ерекшеліктерін есепке алу мәселесі туындайды, оларды бағалап және олардың арасындағы қажетті байланыстарды анықтап, мазмұндық мағынада түсіндіріп береді. Алайда тәлім алушы әрекеті қасиеттерінің төмен деңгейде зерттелуі кез-келген психологиялық-педагогикалық зерттеудің нәтижелерін сипаттау туралығына әсер етеді. Соның нәтижесінде эмпирикалық нысан қасиеттерін анықтауда және оның құрылымын түсіндіруде түрлі тұжырымдар туындайды.

Білім алушының жадысындағы күрделі процестерді қарастыра отырып, тағы бір аса маңызды жағын бөліп көрсету қажет: бұл арада жатталған материалды айту сөз болып отыр, оның механизмі де өзінше күрделі және арнайы психологиялық зерттеу пәні бола алады. Осы зерттеулерден көріп отырғанымыздай, кез-келген жаңғырту – қандай да бір затты немесе ұғымды тану болып табылады. Осы арада білім алушы оқу ұғымын оның көрнекі-бейнелік үлгісі тұрғысынан ашады. Сонымен, мысалы, тану деңгейінде «белгісіз интеграл» ұғымын жаңғырту жағдайында, студент оның анықтамасын айтқаннан гөрі, символдық белгілеуін жазып бере алады.

Осылайша, психологиялық-педагогикалық сипаттамалар студенттерге білім берудің бірнеше жалпы және локальді түрде әрекет ететін заңдылықтарын көрсетеді: педагогика мен психология саласында жаңа ғылыми деректердің пайда болуы және жинақталуы эмпирикалық нысандардың қасиеттерін сипаттау барысында маңызды эмпирикалық нысандарды толықтай анықтау мүмкіндігін береді. Сонымен қатар эмпирикалық нысан кез-келген зерттеліп отырған қасиеттерді есепке алу студенттің индивид ретіндегі әрекетінің маңызды жақтарын қамтиды. Субъектіде белгілі бір әрекеттер жүйесінің болуы – өлшем нысаны сипаттамасын жасап қана қоймай, сондай-ақ тиісті факторларды айқындауға көмектеседі.

Эмпирикалық нысандарын сипаттау арқылы өлшем нысанын анықтау негізінен маңызды саты-

ны құрады, мұндай сатыны құрып алмай өлшеу теорияларын педагогика саласына енгізу туралы міндеттерді шешуге қатысты арнайы мәселелерді талқылау мүмкін емес. Пфанцагльдің пайымдауынша, зерттеудің бастапқы сатысында өлшем нышандарын императивті түрде өлшеуді кеңінен қолдануды қамтитын формалық емес көзқарас логикасын есепке ала отырып, кейіннен эмпирикалық нысан қасиеттерін өлшеудің сандық шкалаларын жетілдіру және құру мәселелеріне көшу қажет. Яғни, бұл арада пайымдау логикасы – күрделі қолданбалы мәселелерді шешу үшін қасиетті сипаттау нақты саласына жүгіну қажеттігін дәлелдейді. Өйткені соның негізінде эмпирикалық нысанның нақты сызбасы бойынша оның мазмұндық үлгісі туралы талқылау жүргізу қажет.

Эмпирикалық нысанның көрініс алу деңгейін анықтау көбінесе тест тапсырмаларының түрімен байланысты болады. Оны таңдау бірқатар қиындықтар тудырады. *Біріншіден*, өлшем нысандарын сипаттау барысында қандай эмпирикалық нышандарды маңызды деп қарастыру керек екенін толық білу. *Екіншіден*, тапсырма түрін таңдау көбіне эмпирикалық нышанды бағалау тәсілімен анықталады. *Үшіншіден*, психологтардың айтуынша, түрлі тапсырмаларды орындау барысында, тест тапсырмалары бір біріне ұқсас болғанына қарамастан тәлім алушының жадысын басқару және бақылау процесі әралуан болады.

Қортындылай келе, қандай да бір педагогикалық зерттеу үшін *біріншіден*, өлшем нысандарының мазмұндық талдауын жүргізу қажет, себебі зерттеудің осы деңгейінде жұмыс гипотезасы жасалатын ғылыми тіл анықталады, және зерттеменің тәжірибелік негізін құрайтын эмпирикалық нысан өлшеудің тиісті процедурасы таңдалады. *Екіншіден*, өлшем нысаны құрамы туралы талқылау эмпирикалық нысан сипаттаудың нақты психологиялық-педагогикалық саласымен байланысыз құрылған болса, өлшеуге қатысты арнайы мәселелерді талқылаудың теориялық та, практикалық та пайдасы болмас еді. *Үшіншіден*, өлшем нысаны сапалық сипаттау тәсілдері сандық тәсілдермен толықтырылуы тиіс маңызды жағдай шын мәнінде сандық тәсілдер педагогикалық зерттеулерге өлшеу теорияларын енгізудің әдістемелік негізін құрайды.

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

2. Андриенко Е.В. *Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя.* Дисс...д.п.н. – Новосибирск, 2002.

3. Михеев В.И. *Научное методическое пособие для педагогов-исследователей, математиков.* – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.

4. Беркімбаева Ш., Құсайынов А., Рысбаева А., Бұлақбаева М. *Жоғары мектеп педагогикасы.* – Алматы, 2009. – 168 б.

Резюме

Данная статья рассматривает сущность пользования теории измерений в педагогических исследованиях и в подготовке будущих учителей.

Summary

In this article is considered the essentially using the theory of measuring in the formation of the future teachers in any pedagogical research.

КРЕДИТТІК ЖҮЙЕ АРҚЫЛЫ ОҚИТУ МӘСЕЛЕСІ

П.А. Елжанова – *ҚазМемҚызПУ магистранты*

Дүние жүзі мемлекеттерінің еуропалық білім беру стандартын қабылдауы, студенттердің үнемі дамып жетілуін талап етеді. С.А. Смирнов әлем елдеріндегі кредиттік жүйенің ECTS ең негізгі екі деңгейін атап көрсетті. Бірінші деңгей – білім мөлшерінің бірлікпен өлшенуі (кредитпен).

Бұл деңгей бойынша білім беру мекемелерінде ешқандай өзгерістер болмайды, студенттердің жауапкершілігі мен біліктілік дәрежесі, бекітілген ережеге сай бірлікке (кредит) негізделген өлшеммен бағаланады. Кредиттік жүйенің бірінші деңгейінде ECTS білім беру үрдісінде пайдаланушы мемлекет ретінде Ресей Білім Беру Министрлігі тұжырымдағандай оқу орындарында айтарлықтай өзгерістер болмайды. Мұнда оқу жоспары бойынша орындалатын іс-әрекеттер, яғни сағатты кредиттік өлшеммен алмастыру болып табылады. ECTS-ны қолданудың екінші деңгейі-

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
нің бірінші деңгейден айырмашылығын С.А. Смирнов кредиттік жүйенің инновациялық сипаттамасы бойынша ерекшеленетінін атап көрсетеді.

ЖОО барлық оқу жоспары мен жекелеген пәндерді меңгеру модульдік жүйе принциптеріне негізделген. Әрбір модульде кредитпен бағалау, нақты меңгеруге тиісті біліктер мен іскерліктер жиынтығын және білім мазмұны объективті тұрғыда тексеріледі. Сондықтан модульдік жүйе білім бағдарламаларының логикалық құрылымдылығы жағынан толық жүзеге асуын қамтамасыз етумен қоса, білім мазмұнының өзара тығыз байланысын жүзеге асырады.

ЖОО кредиттік жүйенің терминологиялық ерекшеліктері. «Кредит» – атты терминнің түрлі мемлекет тілдерінде әртүрлі мағыналарға ие болып отыр. Ал «кредит» терминінің ағылшын тіліндегі мағынасы «сенім» деген ұғымға саяды. ECTS алғашқы жүйесі университеттер арасындағы біліктілік пен сенімділікті арттыру болып табылады. Сондықтан ағылшын тіліндегі «кредит» сөзінің мәні және оған қосылған сөз тіркесі білім «білім кредиті», «сынақ кредиті» атты терминдердің пайда болуына әкеліп соқты. Сондықтан кредиттік жүйеге көшудің бірінші деңгейінде кредит терминінің «сынақ бірлігі» ретінде ауыспалы мағыдана қолдану болып табылады. Еуропалық ЖОО-мен қарым-қатынас орнату барысында, бағдарламаның негізінде оқыту үрдісінде жетістікке жету, «кредит» терминін тікелей қолдануға байланысты болғандықтан, ECTS –термині ретінде қолданылады. Көптеген мамандардың қарастыруы бойынша «сынақ бірлігі» атты термин кредиттік жүйедегі жинақтаушы аспект ретінде түсіндіріледі де, аудармалық аспект кредиттік жүйе ұғымынан тыс қалады.

Аударма жайында сөз етер болсақ, басқа тілдердегі бірнеше категориялар, мен мәдени түсінікті табу қажет. Мамандарды сапалы даярлау орталығының зерттеулері бойынша белгілі Ресейлік ғалымдар Е.И. Волков, С.С. Ивановтың тәжірибелеріне жүгінер болсақ, Ресейде Американдық термин «credit», «сынақ» деген атпен белгілі болған терминнің басқа тілде ешқандай транслитерациялық өзгеріске енбей, шетел тіліндегі баламасын қолдану болып табылады. Алпауыт мемлекет ретінде білім және ғылым үрдісі бойынша көптеген мемлекеттерден алда келе жатқан Ресей Федерациясында «credit» терминінің мағынасы «сынақ бірлігі» ретінде қолданылады. Қазақстанда белгілі бір тілге ғана тән дыбысты екінші бір тілдің орфографиялық заңдылығына лайық белгілейтін транслитерация атты ұғымға сәйкес, кредит деген атпен белгілі болды.

Қазақстандағы ЖОО-на кредиттік жүйенің кіру алғышарттары. ECTS (European Credit Transfer System) соңғы жылдары оның ғылыми баламасы жинақтық деген терминмен түсіндіріледі. Сондықтан Қазақстандық ЖОО-да оқытудың сапасына тек қана пәндер тізімін жасап және сол пәндердің негізінде алынған бақылаулар ғана емес, олардың толыққанды орындалуын қамтамасыз ету қажет. Сондықтан дәстүрлі жүйеге негізделген бағалау нәтижелерін білім жүйесінде қолдана отырып, сапалық және «сандық» аспектілерін толық қамтамасыз ету болып табылады. Білім беру үрдісі барысында Болондық жүйенің маңыздылығы кредит сандарын жинақтау ұзақ уақыт бойы бір жүйеден екінші жүйеге көшу барысында қолдануға болады.

Сондықтан да, кредиттік жүйе кредиттік сандарды жинақтауға негізделген «ғұмыр бойы білім» принципін жүзеге асыру болып табылады. Қазіргі таңда кредиттік жүйеге негізделген ауысымдық аспектісіне орай, негізгі міндеттемелерді шешу барысында әлемнің әр түрлі ЖОО білім алу үрдісі, студенттердің алмасуы барысында, әр түрлі пәндерден түрлі ауқымды бөлімдер негізінде сынақ тапсыру, үнемі оқу процесі барысында тәжірибеде зерттелініп келеді. Кредиттік жүйеге негізделген бақылау шаралары нақты пәндерге негізделі отырып тиісті мамандардың бағалауына сәйкес анықталады. Кез-келген бақылау шараларын жүзеге асыру барысында келесі мүмкіндіктерді пайдалану аса маңызды болып саналады.

ЖОО-на деген сенімділікті қалыптастыру, яғни жүзеге асырылуы тиіс іс-әрекеттердің барлығы ҚР білім министрлігі бекіткен заңнамаға сай жүзеге асырылады, оқу пәндері бойынша бағдарламалар мазмұнын салыстыру, әр пән деңгейіне сай дайындық көлемін анықтау (сағат саны бойынша). Еуропалық стандартқа негізделген ECTS кредиттік жүйенің еліміздің ЖОО-да ұлттық құндылықтарды есепке ала отырып қабылдау өте маңызды болып саналады. Ерекше айта кетер жағдай, Еуропалық тәжірибеге сай сенім ұғымының қалыптасуы, белгілі бір ұлттың білім жүйесіне деген толыққанды сенімділіктің қалыптасуы емес, әртүрлі ЖОО-ның арасындағы келісімшартқа негізделген сенімділік болып табылады.

Сондықтан Қазақстанның Еуропалық мемлекеттерден айырмашылығы мемлекеттік жүйеге негізделген сапалы және мазмұнды білім жүйесі ЖОО-да өзара сенімділікті қалыптастыруды көз-

дейді. Дей тұрғанмен қазіргі таңда ҚР ЖОО-да кредиттік технология негізінде білім беру сапасын жақсарту жоғары деңгейдегі тәжірибелі іс-әрекеттерді қамтамасыз етеді. Соңғы жылдары ҚР ЖОО-да білім беру үрдісін жетілдіру барысында нарықтық қатынасқа бейімделу процесі қарқынды түрде жүзеге асуда.

1. Хаютин А.Д. *Термин, терминология, номенклатура. Учебное пособие.* – Самарканд: СГУ, 1972. – 130 с.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов. 2-е изд.* – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.
3. Лотте Д.С. *Основы построения научной терминологии* – М., 1961.
4. Хижняк С.П. *Англо-американская и русская терминология права: социолингвистический аспект возникновения и развития.* – Саратов: СГАП, 1997. – 78 с.
5. Хижняк С.П. *Юридическая терминология: формирование и состав.* – Саратов, Изд-во СГУ, 1997. – 136 с.

Резюме

В статье рассматриваются некоторые информации о кредитной технологии.

Summary

In this article are considered some information about the credit technology.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.Ю. Кифик – к.п.н., ст. преподаватель кафедры Всемирной истории и ОПЭ факультета истории и искусств, Костанайский государственный педагогический институт

Большое значение в системе образования и воспитания играет та среда, в которой организован учебный процесс. От того насколько эффективно используются все возможности образовательной среды зависит процесс обучения в целом. Под образовательной средой вслед за Н.В. Стрельченко мы понимаем совокупность необходимых условий, способствующих не только успешному обучению, но и освоению, а также усвоению образовательного социокультурного опыта. [1]

На сегодняшний день уже невозможно представить образовательный процесс без использования возможностей информационных технологий. Это в свою очередь определяет необходимость формирования творчески активной личности, способной самостоятельно принимать решения, делать выбор, ставить и реализовать цели, выходящие за рамки стандартных требований, анализировать возникающие проблемы, объективно оценивать свою деятельность. Для подготовки такой личности требуется образовательная среда с новыми информационными характеристиками. Современная образовательная среда представляет собой огромный интеллектуальный мир знаний, который состоит из различных источников информации: книги, Интернет, видео, диски, компьютерные технологии и программы, радио, телевидение и т.д.

Для адаптации обучающихся в быстро развивающейся информационной среде требуется формирование комплекса новых знаний, умений и навыков, связанных со способностью самостоятельно добывать и совершенствовать свои знания. Создание информационно-образовательной среды стало предметом целого ряда исследований (М.И. Башмаков, С.Г. Григорьев, А.А. Кузнецов, С.В. Панюкова, С.Н. Поздняков, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.П. Тряпицына и др.). Авторы предлагают различные подходы к пониманию сущности и структуры среды. Тем не менее, во всех исследованиях компоненты среды обучения разделяются на две категории: субъекты и объекты. Субъектами образовательного процесса являются обучаемые и преподаватели. Объектами – средства обучения и инструменты учебной деятельности, методики, материальная база, область управления педагогическим процессом, способы коммуникации. Обращение к информационно-коммуникационным технологиям существенно расширяет состав и возможности ряда компонентов информационно-образовательной среды. [2, с. 57-59] Так, к числу источников учебной информации в этих условиях можно отнести базы данных и информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета и т.д. Развитие информационно-образовательной среды и активное включение в нее педагога сегодня представляют собой необходимый процесс для оптимизации всего образования.

В этих условиях для эффективного использования возможностей новой образовательной среды будущий педагог должен соответствовать требованиям, являющимся неотъемлемой частью его информационной компетенции:

- знать психолого-педагогические основы организации учебного процесса в условиях новой информационно-образовательной среды;
- знать основы дидактики современной информационно-образовательной среды;
- владеть навыками использования ресурсов Интернета, доступа в информационное образовательное пространство;
- уметь организовывать свое личное информационное пространство с целью профессионального совершенствования.

На наш взгляд, системообразующими условиями для подготовки будущего учителя к работе в новой образовательной среде являются следующие:

- формирование у педагога умения анализировать методическую необходимость и эффективность использования в своей профессиональной деятельности средств ИКТ разного типа;
- учет профессиональных потребностей педагога в организации и совершенствовании своей деятельности;
- повышение уровня самостоятельности для обеспечения готовности учителей к работе в новой образовательной среде.

Ведь сущность новой информационно-образовательной среды определяется не столько использованием новых компонентов (в основном средств ИКТ), сколько ее ориентацией на достижение новых образовательных результатов. [3] Так в своей деятельности мы используем привлечение информационных ресурсов на учебных занятиях, задания могут быть разного рода, причем использоваться при подготовке к лекции, при подготовке к семинарскому занятию и при выполнении СРСП и СРС.

Задания при подготовке к лекции	Задания при подготовке к семинарскому занятию	Задания при подготовке к СРСП, СРС	Задания при прохождении практике
рецензия на сайт по изучаемой теме	написание реферата-обзора	написание и защита реферата-обзора	составление библиографического списка по урокам
написание своего варианта плана лекции	рецензия на сайт по изучаемой теме	анализ существующих рефератов в сети на данную тему, их оценивание	анализы планов уроков, существующих в сети
написание фрагмента лекции	написание рецензии на лекцию по теме	составление библиографического списка	составление тематического каталога существующих сайтов
	рецензия на сайт по изучаемой теме и ее презентация	подготовка дискуссии по теме	рецензии на образовательные сайты по предмету
	подготовка фрагмента практического занятия	ознакомление с профессиональными телеконференциями, их анализ	анализ разработок по темам уроков, приемов обучения в соответствии с возрастом учащихся и темой урока
	подготовка доклада по соответствующей теме	анализ обсуждения актуальных проблем	
	ознакомление с профессиональными телеконференциями	составление тематического каталога существующих сайтов	

Использование информационных технологий активно применяется при организации и проведении различных видов контроля: текущем, рубежном и итоговом. Используя компьютер, преподаватель может выполнять нетворческие, рутинные действия, связанные с созданием тестовых

заданий, их тиражированием, предъявлением тестов, обучаемым через локальную сеть, чем обеспечивается высокая оперативность и продуктивность этого вида работы. Так можно не только предоставить студентам различные средства диагностики (тесты личности, интеллекта, учебных достижений и др.), но и систематизировать, обработать результаты их выполнения и обоснованно распределить обучаемых по отдельным учебным группам для последующей организации дифференцированного, индивидуального обучения с использованием различных электронных образовательных ресурсов. Так, при изучении курса «Методика преподавания истории», для закрепления отдельных модулей мы используем самопроверяемую тестовую программу. Студенты завершили изучение отдельного модуля, по окончании им дается возможность протестироваться, проверить свои знания. Причем они сразу видят свой результат и возможные ошибки.

Дальнейшие действия преподавателя связаны с организацией усвоения учебного материала, и здесь функции средств обучения, входящих в состав информационно-образовательной среды, весьма разнообразны. Во-первых, формирование мотивации и готовности к обучению. Для этого можно использовать богатые возможности компьютера: визуализацию учебного материала, имитационное моделирование проблем в изучаемой области и воссоздание ситуаций мотивационного характера. Так, на лекционном занятии по теме «Наглядные методы обучения истории» мы используем возможности интерактивной доски, показывая как в учебном процессе, можно использовать различные виды наглядности. А по теме «Требования к современному уроку истории» мы демонстрируем видеоролики уроков, для демонстрации основных этапов урока.

На семинарских занятиях возможности информационной среды также велики. Студенты самостоятельно разрабатывают домашние задания и могут их презентовать через интерактивную доску, средства мультимедиа. Наличие информационных технологий обучения зачастую делает возможным получение образовательных результатов, которые в рамках традиционной образовательной среды недостижимы. Так по теме «Создание исторических представлений» студенты готовят проекты заданий для учащихся. Показывая, как бы они формировали у детей представления «о вооружении», «о труде в разные исторические эпохи» и представления «об исторических личностях разных эпох».

Преподаватель в информационной среде становится организатором познавательной деятельности, поддерживает у студентов желание инициировать идеи. Использование информационной среды позволяет студентам быть более мобильными, творчески подходить к решению многих вопросов по курсу.

1. *Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. – М.: ИЦКПС, 2000.*

2. *Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения. – М., 2002.*

3. *Кулоткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. – №1, 2001. – С. 6-7.*

Түйін

Бұл мақалада ақпараттық технологиялардың оқу үрдісінде ұйымдастырылып қолданы жайлы талдау беріледі. Ақпараттық технологияларды белсенді түрде енгізу, студенттердің танымдық қызметтерін ерекше айқындайды.

Summary

The article gives analysis of organisation learning process with using information' s technologies. It is marked the peculiarities of learning activity of the students in active inculcating information technologies of the study.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.М. Сауганбаева, С. Есимкулова – 2-курс магистрант КазГосЖенПУ

Межкультурная коммуникация как диалог языков и культур выступает в качестве основного теоретического постулата философии межкультурного образования методологическую сущность которого составляет теория познания, включающая языковой, культурный, социологический компоненты и представляющая основу культурно-ориентированной парадигмы преподавания ИЯ в языковом ВУЗе. Ее доминантой является формирование культурно-языковой личности филолога учителя ИЯ в процессе усвоения различных типов знаний и развития умений их практического

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
применения зафиксированных в целях содержания средствах обучения и уровнях владения ИЯ и культурой.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире. [1]

Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

Основные принципы этого направления можно сформулировать так:

1) изучать языки функционально, в плане использования их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре и т.п.;

2) обобщить огромный практический и теоретический опыт преподавания иностранных языков специалистам;

3) научно обосновать и разработать методы обучения языку как средству общения между профессионалами, как орудию производства в сочетании с культурой, экономикой, правом, прикладной математикой, разными отраслями науки – с теми сферами, которые требуют применения иностранных языков;

4) изучать языки в синхронном срезе, на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, то есть в тесной связи с миром изучаемого языка;

5) разработать модель подготовки преподавателей иностранных языков, специалистов по международному и межкультурному общению, специалистов по связям с общественностью.

Таким образом, совершенно изменились мотивы изучения языка (язык предстал в другом свете, не как самоцель), в связи с чем понадобилось коренным образом перестроить преподавание иностранных языков, ввести специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация» и начать подготовку преподавательских кадров нового типа. [2]

Основная задача преподавания иностранных языков в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Решение этой прикладной, практической задачи возможно лишь на фундаментальной теоретической базе. Для создания такой базы необходимо:

1) приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков;

2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.

В настоящее время именно поэтому на уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную и узко специальную задачу обучения физиков языку физических текстов, геологов – геологических и т.п. ВУЗовский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку. [3]

Уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без него, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию. Необходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, откры-

тые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (миимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. В приводимом ниже отрывке из интересного исследования И.Ю. Марковиной и Ю.А. Сорокина представлены национально-специфические компоненты культур, то есть как раз то, что и создает проблемы межкультурной коммуникации: «В ситуации контакта представителей различных культур (лингвокультурных общностей) языковой барьер – не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения. [4]

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения);

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления».

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора.

По словам Э.Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию».

Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как говорящих на данном языке, средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. [5]

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов.

1. Терминасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация* – М., 2000. – С. 134-139.

2. Гальперин П.Я. *Новые возможности обучения, в частности ИЯ // Вопросы методики преподавания ИЯ на языковых факультетах.* – М., 1971. – С. 12-18.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.

3. Крышкина Л.А. Коммуникативное поведение народа как предмет обучения и аспект обучения иностранному языку – Вестник ВГУ, №2. 2010. – С. 18.

4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. доктор пед. наук – М., 2009. – С. 25.

5. Зинченко В.Г., Зусман В.Г. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие – М., 2008. – С. 156.

Түйін

Мақалада шетел тілін оқытудағы мәдениетаралық қарым-қатынастың маңызы туралы айтылады.

Summary

The article touches upon the importance of intercultural communication in teaching foreign language.

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

ШАҒЫН ЖИНАҚТЫ МЕКТЕПТІҢ БҮГІНГІ МӘСЕЛЕСІ

Н.О. Атемкулова – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-нің аға оқытушысы

Республиканың ағарту саласындағы қазіргі тенденциялары білім жүйесін реформалауды және жаңа мүмкіндіктерді ары қарай дамытуды қажет етеді.

Еліміздегі білім беру жүйесі экономиканың тұрақты дамуын қамтамасыз ететін негізгі факторлардың бірі және мемлекеттің дамуының өзегі болып есептелінеді.

Біздің мемлекетіміздің білім жүйесіндегі жүргізіліп жатқан реформаның мақсаты – нарықтық экономикада оның сапасына ерекше мән беруін қамтамасыз ету. Шағын жинақты мектептердің айрықша статусы білімділік, тәрбиелік және мәдени құрылымдық орталық ретінде болуы, оның мәселесіне назар аударуда аса түсіністілікпен, ұқыптылықпен қарауды қажет етеді.

Қазіргі уақытта Қазақстандағы ауыл мектептерінің басым бөлігін шағын жинақты мектептер құрайды. Республикадағы қалыптасқан әлеуметтік-экономикалық жағдай, қала тұрғындары санының өсуі, туу көрсеткішінің төмендеуі және көші-қон мәселелері шағын жинақты мектептердің көбеюіне себеп болып отыр.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Шағын жинақталған мектепте оқушылар бір сыныпқа біріккен, олардың саны аз, оқу сабақтарын ұйымдастырудың өзіндік формасы бар, жалпы білім беретін мектеп» – деп сипаттама берілген.

«Білім» бағдарламасында ең басты назар – қазіргі заманғы шағын жинақты ауылдық мектептердің моделін жетілдіру қажеттігіне аударылып отыр, себебі бұл ауыл мектептері оқушыларының білім деңгейін көтеруге және түлектердің жоғары кәсіптік білім алуы жолында алғашқы мүмкіндіктерінің теңесуіне жағдай туғызуды қамтамасыз етеді.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев Үкіметтің кеңейтілген отырысындағы сөйлеген сөзінде: «Мектеп туралы мәселенің көтеріліп жатқаны өте дұрыс. Мектеп – әлеуметтік мәселелердің ішіндегі ең өзектісі» – деген пікірді айта келе, әсіресе, ауыл мектебін өркендетуге, ауыл мектебінің жағдайын жақсартуға көңіл бөлу қажет екеніне баса мән берді.

Шағын жинақты мектептердегі қалыптасқан нақты жағдайларды ескере отырып, жүйелі түрде белгіленген стратегияларды, шағын жинақталған мектептің даму жолдарының мүмкіндіктерін айқындау мәселесі өткір қойылып отыр. Бұл стратегия шағын жинақталған мектептерге қолайлы жағдай жасауға негіз болады.

Білім беру мәселелеріне байланысты шағын жинақты мектептердің бастауыш сынып оқушыларын оқу жұмыстарын дұрыс жолға қою әр уақытта шешімін табуды керек ететін мәселе. Бүгінгі күннің талабы – білімді ұрпақ тәрбиелеу. Мектеп – әлеуметтік мәселелердің ішіндегі ең өзектісі, ал шағын жинақты мектептер ерекше мән беретін білім ордалары. Шағын жинақты мектептерге көңіл бөлу, оларға жәрдем беру арқылы болашағымызды бәсекеге қабілетті етіп тәрбиелеу ұрпақ алдындағы борышымыз.

Шағын жинақты мектеп дегеніміз – біріккен сынып құрамында шағын оқушылары бар жалпы білім беру мектебі болып табылады.

Қазіргі ауыл мектептеріне тән белгі – олардың шағын жинақталғандығы. Шағын жинақты мектептерге сыныптағы оқушылар саны аз (5-10 оқушыдан көп емес) мектептер, параллель сыныптары болмайтын немесе кейбір жеке сыныптары түгел емес мектептер, сондай-ақ оқушы санының аздығына байланысты сыныптары біріктірілген мектептер жатады. Шағын жинақты мектептердің негізгі құрылымы – бір ғана оқытушы басқаратын жинақталған сыныптар. Жинақталған сыныптың құрамы екі немесе үш сыныптан тұруы мүмкін.

Шағын жинақты мектептердің қарастыратын мәселелері көп. Әсіресе, бастауыш және негізгі мектептердің жағдайы төмен. Материалдық-техникалық базасы нашар. Арнайы жабдықталған пәндік кабинеттер, зертханалар жоқ. Көрнекі құралдар ескірген. Интернет желісі қосылмаған. Кітап қоры аз. Кадр мәселесі тапшы. Бір пәннің мұғалімі бірнеше пәннен сабақ береді. Мұның үстіне, бала саны аз болғандықтан сыныптар топтастырылып сабақ өтетіндігін ескерсек, оқушының бағдарламаны толық игеріп, жан-жақты білім алуы мүлде мүмкін емес.

Ең қиыны, елімізде мұндай мектептердің саны да көп. Соңғы 15 жылда шағын жинақты мектептің саны күрт өскен. Нақтырақ айтқанда негізгі сатыдағы шағын жинақты мектептердің саны 2 есе, жоғарғы сатыдағы шағын жинақты мектептердің саны 2-2,5 есе өскен. Оларға сыныптардың толымсыздығы, бірнеше сыныптың біріктірілуі, мұғалімдердің жұмысындағы көп пәнділік, яғни бір мұғалімнің бірнеше пәнді қатар алып жүруі сияқты белгілер тән. Еліміздің шағын жинақталған мектептерінде соңғы 3 жылда біріккен сыныптардың саны 4126-ға жеткен. Республика бойынша 719 ауылдық жерде мектеп мүлдем жоқ, онда мектеп жасындағы 15209 бала оқуға тартылмай отыр. Бұл мәселелер ауыл балаларының білім сапасына кері әсерін тигізбей қоймайды.

Алайда ауыл мектептерінің шешілмеген мәселелері жеткілікті. Бұл мәселелердің ішіндегі ең бастысы білім беру үрдісінің сапасын қазіргі заман талабына сай жетілдіру болып отыр. Өйткені бірнеше сыныпты бір мезгілде қосып оқытқан жағдайда ауыл балаларының білім сапасын мемлекеттік талап көрсеткішіне жеткізу қиын да күрделі жұмыс екені анық. Мұндай мектептердегі білім беру үрдісінің сапасын жетілдіруді оның өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып жүргізген орынды.

Елімізде әрбір төртінші мұғалім шағын жинақты мектептерде жұмыс істесе, әрбір алтыншы оқушы осы мектептерде білім алады. Оның көпшілігі ауыл мектебі.

Республикада шағын жинақты мектептердің үш түрі қызмет етеді:

- бастауыш шағын жинақты мектептер;
- негізгі сатыдағы шағын жинақты мектептер;
- жоғарғы сатыдағы шағын жинақты мектептер.

Шағын жинақталған мектепте бастауыш, негізгі, орта мектептердің мәртебесі бала санына байланысты анықталады. Мысалы, «бастауыш мектепте 40 баладан, негізгі мектепте 100 баладан, ал орта мектепте 270 баладан кем болмауы тиіс. Кейбір мектептерде бала санының аздығына байланысты бірнеше бастауыш шағын жинақты мектептерде 3 баладан қалғандықтан жабылуда. Себебі үкіметтің қаулысына сәйкес, шағын жинақты бастауыш мектепте бала саны 5-тен кем болмауы керек.

Мектептер жабылса немесе қайтадан ашылса, оқушылардың да, мұғалімдердің де жағдайы жан-жақты қарастырылып, ата-аналардың келісімімен балалар сол ауылға жақын елді мекендердегі мектепте оқуы ұйымдастырылады. Егер оқушылардың ауысқан мектептерінде интернат болса, міндетті түрде сонда орналастырылады. Елді мекен мен мектептің арасы 3 шақырым қашықтықта болса, онда балаларды тасымалдау ел Үкіметінің қаулысына сәйкес, білім беру ұйымдары тарапынан ұйымдастырылады.

Шағын жинақты мектептердің мәселесі жетерлік. Бұл біздің елімізге ғана тән емес, тіпті шетелде де солай. Яғни шағын жинақты мектептердің басым бөлігі ауылдарда орналасқан. Бұл мектептерде сабақтар сыныптарда шоғарландырып оқытылады. Мысалы, 6, 7-сыныптар топтастырылып, ұқсас сабақтар өтеді. Бұдан бір емес, бірнеше мәселе туындайды. Бала жан-жақты білім ала алмайды. Мұндай мектептерде материалдық-техникалық база төмен болғандықтан, әсіресе, арнайы жабдықталған кабинеттер болмағандықтан, оқушы тақырыпты толық игере алмайды. Сағат аз болғандықтан, шағын жинақталған мектептерге баруға мамандар ықыласты емес. Соның салдарынан бір пәннің мұғалімі бірнеше пәннен сабақ беруіне тура келеді. Дегенмен

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
жұмыс жүргізу қиындығы шаш етекпен деп шағын жинақты мектептерді жауып тастауға мүлде болмайды. Шағын жинақталған мектептердің дені ауылдарда екендігін ескерсек, мектептерді жабу ұлт болашағына балта шабумен тең. Өйткені бүгін мектеп жабылса, ертең ол ауыл да жоқ болады. Ауылдың болашағы мектепке тікелей байланысты. Мектеп білім шаңырағы болумен қатар, сол ауылдың әлеуметтік те, экономикалық та мәселелерін шешіп отыр. Шағын жинақты мектептер жас ұрпақтың, ауылдың, тұтас ұлттың болашағы үшін қызмет етуде. Сондықтан ауыл мектептерін көркейтуге, дамытуға және сол ауылда тұратын тұрғындардың көбеюіне жағдайлар жасап, көбірек күш салу керек. Сонда ғана мектептерде бала саны көбейіп олармен сабақ өту қызықты әрі сапасы да оңғарылар еді.

Еліміздің білім беру жүйесі халықаралық талаптарға сай болуы тиіс. Бұл – Елбасы тапсырмасы. Мемлекет басшысының тапсырмасын жүзеге асыруда келелі жұмыстар жүргізіліп жатыр. Соның бірі – білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Осы бағдарлама негізінде шағын жинақты мектептердің мәселесін шешуде ресурс орталығы моделі қолға алынды.

Жұмыстың басты мақсаты – шағын жинақты мектеп мұғалімдерінің қажеттіліктерін әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету. Сонымен қатар шағын жинақты мектеп мұғалімдерін ғылыми-зерттеушілік жұмыстарға тарту, шағын жинақты мектеп мәселелерін шешуде оқытудың заман талабына сай жаңа технологияларын мектептің оқу-тәрбие үдерісіне енгізе отырып, оқу-әдістемелік кешен әзірлеу, әдістемелік құралдың электрондық нұсқасын дайындап, шығару және басқа да жұмыстар.

Шағын жинақты мектептердің мұғалімдеріне қойылатын басты талаптар:

- жұмыс барысындағы әр сыныпқа бөлінетін уақытты тиімді пайдалану;
- шағын жинақты мектептің мүмкіншілігіне қарай білім сапасын арттыруға көңіл бөлу;
- әртүрлі жастағы оқушылар ұжымын басқара білу;
- оқушылардың бірін-бірі өзара білім алуды сапаландыру бағытын дамыту;
- оқушыларды бір отбасының балаларындай ұйымшылдыққа тәрбиелеу;
- оқушылардың өзін-өзі басқара білуін ұйымдастыру;
- оқушылар арасындағы бір-біріне деген сенімділігін және сыйластықтарын арттыру;
- оқушылардың ата-аналарын қоғамдық-педагогикалық жұмыстарға қатыстыру;
- барлық сыныппен бір уақытта тәрбие жұмысын жүргізу;
- бастауыш сынып оқушыларының тұлғалық қасиеттерін дамытудағы отбасының ролін орындай пайдалану.

Шағын жинақты мектептерде тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру мәселесіне басты назар аударылуда. Оның ерекшелігі:

- үлкен қалалардан алыстығы;
- адамдар арасындағы қалыптасқан қарым-қатынастар;
- басқа мәдени ошақтардың болмауы;
- байланыстың тұрақсыздығы (теледидар, почта).

Тәрбие жұмысының сапасына тұрғындардың, мұғалімдердің, оқушылардың аздығы кері әсерін тизізеді. Нәтижесінде мектеп балаларымен және ересек тұрғындармен тәрбие жұмысының орталығына айналып, мұғалім оны ұйымдастырып жүзеге асырады.

Ауылдық жерде тәрбиеленген балалар өмірге көбірек бейімделеді. Балалар әр жастағы ұжымдарда тәрбиеленіп, жылы жүзділігімен, ашықтығымен, қарапайымдылығымен, бауырмалдылығымен ерекшеленеді. Бірақ кейбір балалар ашушаң, төбелеске бейім, ұстамсыз, ұқыпсыз, жауапкерлігі жоқ болып келетіні де жасырын емес.

Бұл балалардың өмірге деген сенімділігін арттыру үшін әртүрлі бағытта тәрбие жұмыстарын жиі ұйымдастыру тиімді болмақ.

Шағын жинақты мектептегі тәрбие жұмысының өз ерекшеліктері бар. Нақтырақ айтсақ, ата-аналармен тығыз байланыс жасау, сыныптағы ұл балалардың тәрбиесіне ықпал ету, халықтық дәстүрге сүйену, тәрбие бағыттарын жүзеге асыру сияқты жұмыстарды жүргізу міндеттеледі. Жоспарда мұғалімнің оқушылармен бірлесіп істейтін жұмыстары әр жас кезеңдеріне сай көрсетіліп, тәрбие жұмысы ізгілік ұстанымдарына негізделіп және баланың жеке тұлғалық сапаларын қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Қазіргі таңда инновациялық білім беру жағдайында шағын жинақты мектептерде сапалы білім берудің негіздері туралы On-line түрінде конференциялар өткізілуде. Онда Қазақстанның барлық

облыстары қатысып, өте келелі мәселелер қарастырылды. Білім беруді дамытуды 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарлама аясында шағын жинақталған мектеп қызметін жетілдіру, сапалы білім беруде инновациялық технологияларды қолдану арқылы біріктірілген сыныптарда мазмұны ұқсас тақырыптарды кіріктіре оқыту әдістемесі, 12 жылдық білім беруге көшу кезеңінде шағын жинақты мектепті қалай басқару керектігі төңірегінде мәселелер қарастырылды.

Конференцияға қатысушылар өз мектептерінде озық тәжірибелерді енгізу бағытында жүргізіліп жатқан жұмыстары туралы іс-тәжірибелерімен бөлісіп пікір алмасты. Ұлттық тәрбиенің қайнар көзі – ауыл мектептеріндегі жағдай назардан тыс қалған жоқ. Себебі шағын жинақталған мектептің көбі ауылда екені белгілі. Сондықтан ауыл мәселесі мен ондағы мектептерге басты назар аудару керектігін айтылды.

Өркениетті білім кеңістігінде оқу-тәрбие жұмысын жақсартудың жолдары туралы көптеген құнды пікірлер айтылды. Нәтижесінде егемен еліміздің тізгінін ұстайтын бүгінгі жастардың мәселесі жайлы осындай жүргізіліп отырған игі істер көптеп жүргізіліп жатса және оны білім беру ұйымдары тарапынан уақытылы қадағаласа, өзінің оң нәтижесін берері сөзсіз.

Кез келген мемлекеттің өркениеттілігі онда өмір сүретін халықтың білім деңгейімен бағаланады. Ал өркениеттіліктің негізі мектепте қаланып, мектепте өркен жаяды. Сондықтан мектеп – өзін өркениеттіміз деп санайтын елдің айналып өтпейтін үрдісі. Осы тұрғыдан қарағанда, еліміздегі мектептердің, оның ішінде ауыл мектептерінің жұмысын жандандыру, ондағы оқыту үрдісінің сапасын жетілдіру, оқушыларға мемлекеттік стандарт деңгейіне сай білім беру бүгінгі күннің көкейтесті мәселесіне айналып отыр.

1. Мамырова Л.К., Нурсейітова С. *Шағын жинақталған мектеп – білім беру.* – Алматы: Ғылым, 2002.
2. Гурьянова М.П. *Сельская школа и социальная педагогика. Пособие для педагогов.* – Мн.: Амалфея, 2000.
3. Закатова И.Н. *Социальная педагогика в школе.* – М., 1996.
4. *Шағын комплекттілі мектепте оқу процесін ұйымдастыру ерекшелігі.* – Орал, 1992.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Р.К. Бекмагамбетова – д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики, дошкольного и начального образования КазНПУ им. Абая

В современных условиях проблема модернизации малокомплектной школы становится чрезвычайно актуальной, так как развитие малокомплектной школы – это развитие села. Будущее села и сельского населения во многом зависит от полноценного и эффективного функционирования малокомплектной школы.

Дифференциальным признаком современной сельской школы в нашей республике является ее малокомплектность, что обусловлено экономическими и социальными условиями развития села. Малокомплектная школа – это одно из звеньев в цепи образования, это специфическое учебное учреждение в системе образования.

Сущность малокомплектной школы заключается в организации образования малого контингента обучающихся, в совмещенных класс-комплектах со специфической формой проведения учебно-воспитательного процесса.

Для малокомплектной школы характерно:

- малая наполняемость классов;
- наличие совмещенных класс-комплектов;
- отсутствие параллельных классов;
- многопредметность по ряду учебных дисциплин.

Малокомплектные школы решают следующие задачи:

- обеспечивают потребность обучающихся в среднем образовании;
- выравнивают стартовые возможности выпускников школы в целях получения ими в дальнейшем профессионального образования;
- препятствует оттоку молодежи из села;
- решают проблемы развития аграрного сектора.

Все сказанное обуславливает необходимость сохранности малокомплектных школ. Наблюдается даже тенденция увеличения малокомплектных школ в сельской местности.

На сегодняшний день функционируют малокомплектные школы:

- с совмещенными класс-комплектами;
- с класс-комплектами и классами с малой наполняемостью.

По статистическим данным, в целом по республике число совмещенных 1-4 классов составляет 5051 (33659 детей), 5-9 классы – 2373 (17166), 10-11 классы – 25 (741). Из 7576 общеобразовательных организаций образования Казахстана 4288 являются МКШ, что составляет 56,5% от общего числа. В сельской местности находится 6032 общеобразовательных школ, из них 4139 – МКШ, что составляет 68,6%. Из 1913 городских школ 149 являются МКШ.

Неравномерность плотности населения в стране определяет региональный компонент данной проблемы:

- большинство МКШ располагаются в Северо-Казахстанской – 88,1% от общего количества школ области;
- Акмолинской – 81%;
- Костанайской – 77,5%;
- Павлодарской – 76,5%;
- Западно-Казахстанской – 72,9%;
- Актюбинской – 67,5%;
- Восточно-Казахстанской (67,9%);
- Карагандинской – 58,9%.

За последние 15 лет количество неполных средних МКШ увеличилось в 2 раза. Практически каждый четвертый учитель работает и каждый шестой Казахстанский школьник учится в условиях МКШ. [1]

Тенденция увеличения роста малокомплектных школ, на наш взгляд, связана со многими факторами:

- во-первых, большая протяженность территории с плотностью населения 5-6 человек на один квадратный километр определили существование малокомплектных школ;
- во-вторых, 40% сельского населения расселено по мелким населенным пунктам;
- в-третьих, сохранением в отдельных районах при отгонном животноводстве полукочевого населения,
- в-четвертых, массовой миграцией сельского населения в город, опустошением сел, появлением в нашей стране забытых деревень и аулов;
- в-пятых, уменьшением рождаемости в стране привело к резкому уменьшению контингента учащихся на селе.

В связи с этим настало время усиления внимания сельской школе, в частности, малокомплектной школе.

Сегодня малокомплектная школа испытывает ряд трудностей, с которыми она не в состоянии справиться.

Одной из важных проблем, стоящих перед малокомплектными школами, является их аварийное состояние и потребность в капитальном ремонте.

Недостаточно финансируется малокомплектная школа. Исходя из этого слабая материально-техническая база таких школ.

Возможно, это связано с тем, что финансирование малокомплектной школы обходится государственному бюджету на 30-100% дороже, чем финансирование общеобразовательной городской школы.

В вышеназванных школах не хватает высококвалифицированных учителей.

Педагогические ВУЗы особо не уделяют внимания подготовке учительских кадров для работы в малокомплектных школах, отсюда однопредметность в подготовке педагогических кадров.

Результатом этого является отсутствие у учителей в малокомплектных школах знаний по проведению одновременно нескольких смежных предметов в разновозрастной аудитории. Выпускник педагогического ВУЗа не имеет целостного представления о педагогическом процессе в малокомплектной школе.

Очень низок статус учителя в малокомплектной школе.

Для учителей малокомплектных школ редко проводятся курсы повышения квалификации.

Одна из существенных проблем малокомплектных школ – сложность управления педагогическим процессом в условиях совмещения классов на основной и старшей ступенях образования. Следствием этого выступает довольно низкий уровень результативности педагогического процесса в такой школе.

В малокомплектных школах до сих пор слабо используются информационно-коммуникационные технологии. В них преобладает применение традиционных методов обучения. В таких школах отсутствует спортивный инвентарь и спортивные залы, электронные учебники.

К тому же в малокомплектных школах не уделяется должного внимания личностному развитию школьника и его социализации.

Не выработана стратегия и тактика оказания психолого-педагогической помощи родителям и детям в малокомплектной школе. В малокомплектных школах родители не стали участниками образовательного процесса.

Почти отсутствуют в сельской местности комплексы «Малокомплектная школа – детский сад».

Несмотря на названные трудности сегодня необходимо сохранить малокомплектные школы.

Обозначенные проблемы требуют своего решения.

Детям, обучающимся в малокомплектных школах, надо создать условия для получения качественного образования, способствовать успешной социализации в условиях рыночных отношений в Казахском обществе, оказать помощь в профессиональном самоопределении, самореализации и саморазвитии в течение всей жизни.

1. Концепция развития малокомплектной школы в Республике Казахстан на 2010-2020 годы // Сайт Министерства образования и науки РК.

ШАҒЫН ЖИНАҚТЫ МЕКТЕПТЕРГЕ ӘЛЕУМЕТТІК-ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕР АРҚЫЛЫ МАМАНДАР ДАЯРЛАУ БАРЫСЫНДАҒЫ ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТЫҢ МАЗМҰНЫ

Б.Т. Берлібаев – т.ғ.д., профессор

Екінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі КСРО-ның педагогикалық-психологиялық ғылыми әдебиеттері мен газет-журналдарында шағын жинақты ауылдық мектептердегі педагогикалық жұмыстарды ұйымдастыру мәселесі белсенді түрде талдана бастаған еді. Онда көбінесе шағын жинақты ауылдық мектептердегі аз сыныптар топтарымен жұмыс істеу жағдайындағы педагогикалық тәсілдердің өзіндік ерекшеліктері қарастырылған болатын. Ал бұрынғы кеңестік дәуірдің соңғы және КСРО тарағаннан кейінгі жылдары шағын жинақты ауылдық мектептердегі педагогикалық жұмыс үрдістері бойынша айрықша пейіл білдірген Ресей федерациясының педагог-ғалымдары басқа ТМД ғалымдарына қарағанда аталмыш мектептерде жүргізілетін педагогикалық үрдістердің ерекшеліктерін біршама жоғары деңгейден көрсетіп келеді. /1-7/ Ал Қазақстандағы педагог-ғалымдар арасында шағын комплектілі ауылдық мектептер анықтамасын бірінші болып Г.З. Адильгазинов айқындап берді: «Малокомплектная неполная средняя и малокомплектная средняя школы – это особые типы сельских школ, специфика которых определяется удаленностью от культурных центров, узким информационным кругом, отсутствием внешкольных, нередко дошкольных учреждений в районе действия школы, отсутствием параллельных классов, связанной с этим многопредметностью в работе учителей, совмещением административных обязанностей, наличием малочисленных классов, разновозрастных объединений учащихся». /8/

Қазақстандағы ондай мектептерде педагогикалық үрдістер жүргізуді ұйымдастыру ерекшеліктерін де дәл осы ғалым жүйелеп берді. /9/

Шағын комплектілі мектептердегі педагогикалық үрдістерді басқару жұмыстарындағы мәселенің күрделілігі осы мектептердегі орта және жоғары деңгейдегі сыныптардың көп жағдайда бірігіп кетуінен болып жататын. Осыған орай, күні бүгінге дейін шағын комплектілі ауылдық мектептердегі басты кемшіліктер, негізінен, педагогикалық-тәрбиелік, әсіресе, ұлтаралық тәрбие нәтижесінің төмен деңгейіне байланысты туындап келді (Республикадағы ондай келенсіздіктердің ең соңғы дәлеліне 2009 жылы Алматы облысының Еңбекшіқазақ ауданына қарасты Малаводное ауылының іргесіндегі Казатком елді мекеніндегі қазақ-түрік жастарының ұлт араздығын қоздыру дүрбелеңі мысал бола алады). Оның үстіне осы күнге дейін дейін шағын комплектілі ауылдық мектептердегі педагогикалық тәрбиелік үрдістерді толыққанды жүргізудің және оны оқу немесе

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
оқудан тысқары уақыттарда іске асырудың өзіндік мүмкіндіктері ескерілмеді. Ондай мүмкіндіктер педагогикалық-тәрбиелік үрдістер барысында болатын пәнаралық және интеграциялық үйлестіру идеяларын іске асыруды елемеуден де байқалатын.

Ал бүгінгі уақыт, білімді түбегейлі қайта құру міндетін алға қойды: білімді демократияландыру, көпсалалық пен саналуандық, аймақтық ерекшеліктерді есептеу, гуманизация, ашықтық құбылыстары т.б. барынша жүріп жатыр. Бұл жерде, әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді жан-жақты оқып-үйренуден тысқары ондай білім жүйесі қалыптаспайтыны белгілі. Себебі білім беру мекемелері тек кәсіби дәрежесі жоғары маман даярлап қана қоймай, сонымен бірге ақыл-парасаты, кісілігі мол, зиялы азаматтар тәрбиелеп өсіруді мақсат етеді. Бұл мақсатқа жету үшін әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді оқытуды негізгі мамандық беретін пәндермен өзара байланыста қарап, оны тәрбие ісімен де ұштастырып, оқу бағдарламасын осыған сәйкес негіздеп құрудың маңызы зор. Бұл арада, ең алдымен, бастауыш мектеп мұғалімдерін даярлаудың мән-мағынасының ерекшелігін естен шығаруға болмайды. Өйткені бастауыш сынып мұғалімі мектеп қабырғасына алғаш келген баланың тұлғасын әуелгі болып сомдайтын, оның мінез-құлқын, талғамын қалыптастыратын күрделі тұлға. Ол оқу-тәрбие ісіндегі сан алуан мәселелерді көбінде өз іс-әрекетімен шешеді. Демек, бұл жерде оның жан-жақтылығы көбіне-көп жоғары оқу орындарында алған теориялық, әрі практикалық білім деңгейімен өлшенеді.

Әрине, бастауыш сынып мұғалімдері мемлекеттік стандартқа сай бекітілген оқу жоспарында қарастырылған пәндер негізінде білім алады. Оның ішінде, әлеуметтік-гуманитарлық пәндердің құрылымына келсек, ол қазіргі қоғамның саяси-әлеуметтік дамуының түр-сипатын саралаумен бірге өскелең ұрпақты нарықтық экономикалық және басқа да жаңа тұрпатты қатынастарға бейімдеп, әлеуметтендіруге айырықша назар аударуға негізделген.

Біздің көңіл бөлмекші мәселеміз, осы әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді оқып-үйренудің барысындағы пәнаралық байланыстың арқауы мен өзек-арнасына тоқталып, оны жекелеген пәндерді оқытуды мысалға алу арқылы, әсіресе, осы пәндерден теориялық білім берілетін ұлттық тәрбиеге айрықша көңіл бөлу жолдарымен шешудің мүмкіндіктерін қарастыру.

Ең бастысы, қоғамның саяси-әлеуметтік дамуының бүгінгідей аумалы-төкпелі кезеңінде, әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді оқыту жүйесінің сол қоғам дамуының талаптарына сай білім мазмұнын белгілеп алу. Оның нәтижелі болуы, көбіне-көп қоғамдық дамудағы мемлекеттілікті негіздеген қазақ халқының түсер жолының түрін айқындаумен байланысты сияқты. Ал мұны айқындаудағы асығыстық тұжырымдар халыққа береке әпермейді. Өйткені қазір “құқықтық мемлекет”, “азаматтық қоғам” жайында науқандық сипат алған даңғаза пікір алмасулар күнгірт тартып бара жатқан сыңайлы. Осындай жағдайдағы әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді оқытудың барысындағы пәнаралық байланыстың негізгі арқауы және көзге көрініп тұрған нақты өмірдің шындығы республикада ғұмыр кешіп жатқан халықтардың өзара ынтымақтастығына байланысты нәтижелі болмақ. Яғни, әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді жүргізетін мұғалімдердің ой-сапасы осы қағиданың шеңберінен шықпағаны жөн дер едік. Осы қоғамдық пән мұғалімдері жаңағы ынтымақтастықтың ұйытқысы қазақ халқы екенін бір сәт естен шығармаса, ол оқытқан болашақ маман жүре келе, ұлттар арасындағы жікшілдік пен алауыздықтың тамырына балта шабудың әуелгі жаршысының біріне айналар еді.

Қазіргі Тәуелсіздік жағдайында қазақ ұлтын асқақтатудың бір-ақ жолы бар, ол – терең білімділік. Сонда ғана қазақтарға басқа ұлттар сыйлаушылық көрсетеді. Ал егер республиканың бүгінгі өтпелі кезеңіндегі білім жүйесінде шағын комплектілі мектептерден бастап жас өспірімдерге білім беруде осалдық көрсетілсе және ондай мектептерде негізінен қазақтардың оқып жатқанын ескерсек, болашақта қазақтар арасында білім берудің сапасына нұқсан келіп, нәтижесінде **мемлекеттің негізін қалаушы қазақ ұлтына** деген басқа ұлттардың сенімі азаяды. Өткен тарихқа ден қойып қарасаң, қазақ халқы ежелден парасатты, зерделі, зерек, өмірге тез икемделгіш, жауынгер, жасы үлкенді сыйлай білетін ел болған. Дүйім қазақ мұндай жетістіктерге қазақтың ауызша тарихын жан-жақты білу арқылы қол жеткізген. Мұны білген патшалы Ресей қазақ халқын рухани қасиетін сақтайтын мінез-құлқынан ажырату үшін кешенді саясат жүргізіп отырған. Оны кеңес үкіметі әрі қарай жалғастырып, ғасырлар бойғы қазақтар үшін тарихи білімнің ұйытқысы болып келген қазақтың ауызша тарихын ұлтшылдық пен рушылдыққа жатқызып, бірнеше ұрпақты ата тарихы мен ел тарихын білуден алшақтатты.

Қазақ халқы ұлт дәрежесіне көтерілмес үшін, оларды зердесіздікке ұрындыру мақсатында «қазақтың оқуы болмаған, білімсіз, дарынсыз, өнерсіз, көшпенді жұрт» деген үгітін үздіксіз жүргізумен қатар, оны жүзеге асыру үшін біз қолданып келген көне араб әліппесін әуелі латын графикасына көшіріп, одан кейін кириллицамен ауыстырады. Нәтижесінде сан ғасырлық тарихымыздан, ұрпаққа беретін тәрбиелік өсиетінен, өмірлік мәні зор көптеген ғылыми-тәжірибелік кітаптарымыздан айырылды.

Міне, осыған орай қазіргі мемлекет басшылары тарапынан ішкі саясатының түп қазығы ретінде әр халықтың өзіндік ұлттық-мәдени ерекшеліктерінің алуан түрлілігін сақтай отырып, азаматтық татулық пен ұлтаралық келісімді тұрақтандыруға айрықша мән беруде.

Мәселенің бұлай қойылуы әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді оқытудың барысында ұлтаралық қатынасты одан әрі жетілдіруді, халықтар достығын талмай насихаттауды, ең алдымен жастардың бойында ұлтаралық қатынас мәдениетін қалыптастыруға тәрбиелеуді талап етеді.

Ұлтаралық қатынас мәдениеті – бұл әр түрлі ұлт өкілдерінің бойында татулықты, өзара түсінушілікті, сыйластықты, ұйымшылдықты, коллектившілдікті, ізгіліктілікті, имандылықты сезіну, өз халқының өзіндік ұлттық мәдени ерекшеліктерін сақтай отырып, басқа ұлтпен ұлыстардың өскелең өмір тәжірибесін, тұрмыс салтын, дәстүрін, шаруашылықты жүргізу тәсілдерін, рухани байлығын, өнерін, мәдениетін меңгеруге ұмтылушылық пейілін қалыптастыру, ұлттық менмендікке, шовинистік дандайсушылыққа, басқа ұлт пен ұлыстарды жек көрушілікке ымырасыздықты орнықтыру. Осы арада әрбір қоғамдық пән мұғалімі мемлекеттік биліктің негізгі субъектісі рөлін атқарып отырған қазақ халқының шылауына жармасқан жікшілдік пен алауыздықтан арылар уақыттың жеткендігін студент назарына салып отыру керек. Өйткені қазақты рушылдық пен жүзге бөлушілік қашан мұратқа жеткізіп еді? Бұл орайда ағайынгершілікке, туыстастыққа, бауырластыққа, ынтымақ-тастыққа, береке-бірлікке, тату-тірлікке үндейтін ой-сананың негізін қалаған ұлы жыраулар мен билер ұлағатына жүгінген лазым.

Айталық, жүзге, одан руға бөлініп жүрген қазақты XVIII ғасырда Жоңғар қалмақтары шауып ала берді. Әсіресе, 1723 жылы тарихымызда қаралы кезең болып жазылған “Ақтабан шұбырынды, алқакөл сұламаға” ұшыраған қазақ халқы бірікпесе жау қолынан қырылып, жері мен оның қойнауындағы байлықтан айырылып қалатынын түсінген Қожамберді, Бұқар жыраулар шашырап жүрген қалың қазақтың басын қосуға хандармен бірдей атсалысты. Олар ханның қате шешімдерін айыптап, түзу жолдан таймауына дем беріп отырды. Ел басын біріктіруді қолдаған Бұқар жырау “Ей, Абылай, Абылай” деген өлеңінде үш жүздің басын қосып, жауға күйрете сокқы берген Абылайды мадақтағанын көреміз. Олай болса, бұл арада, Бұқар мен Абылайдың тізе қосып, ел қамын ойлағандығы, саясаткерлігі, көрегендігі, даналығы, тарихтағы орны, әдебиеттердегі сипаты сияқты кесек-кесек мәселелер әлеуметтік-гуманитарлық пәндердің ұлттық бірлікті жандандыра түсудегі өзара байланыстарын “мен мұңдалап” көрсетіп тұрған жоқ па?

Бертін келе, Ұлы билердің арқасында қазақ хандығында қандас туыстық және жерлестік қағидаларын тел емген, олардың тұтастығын баянды қылуға бағытталған, халықтық-этникалық ой-сана үстем болды. Билер “Жүзге бөлгеннің жүзі күйсін” деген сияқты өз қағидаларын халық санасына ғасырлар бойы сіңіріп келді. Соның нәтижесінде табиғи тапқа жіктелу үрдісі антагонистік сипат ала алған жоқ. Ал, қазір сол таптық антагонизмді қолдан жасамақпыз. Оның салдары кеңестік дәуірде де шаң берген еді ғой. Отызыншы жылдары қазақ халқы жойылып кетудің аз-ақ алдында қалған жоқ па еді? Ендеше “Қазақтың қазақтан басқа жауы жоқ” деген дағдылы авантюристік ұранның орнына “қазақтың қазақтан басқа досы жоқ” деген ұранды көтеру барлық әлеуметтік-гуманитарлық пәндердің аясына сиып тұр. Абай айтпаушы ма еді “біріңді қазақ, бірің дос, көрмесең істің бәрі бос” – деп. Демек, бұл сөз тіркестерінің мазмұнын ашу да әлеуметтік-гуманитарлық пәндердің тақиясына тар келмейді. Тіпті бұл сол пәндердің ұлттық мәдениетті дамыта түсу бағытындағы байланыстарына дем беріп, қанат бітірейін деп тұрған жоқ па?

Ал, ұлтаралық қатынас мәдениетін насихаттаудағы әлеуметтік-гуманитарлық пәндердің өзара байланысының өзегі болашақ маманға шынайы таза интернационалистік тәрбие беру, туған өлке, оны мекендеген халықтар, ұлттар мен ұлыстар тағдырына жауапкершілік, ана тіліне, ата салтына, ел тарихына сергек көңіл, сезімтал жүрекпен қарау т.б. Ал тарих мәселесіне келсек, ол жаман да, жақсы да бола алмайды. Ол тарих, біздің аталарымыздың, әкелеріміз бен шешелеріміздің, аға-жеңгелеріміздің, аға ұрпақ өкілдерінің басып өткен жолы. Отызыншы жылдары аштық, қуғын-сүргін болды. Бірақ Түрксіб, индустрияландыру, шөл жерлерді игеру, Ұлы Отан соғысы жеңім-

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г. паздарының жүрекжарды қуанышы мен мақтанышы да болды ғой. Мұның ешқайсысы ұмтылмайды, олардың бәрі халық санасында, ел есінде мәңгі қалып отыр. Жұртшылық жақсылықты жылылықпен еске алып, келер ұрпаққа үлгі-өнеге тұтады, жамандықтың қайталанбауын тілейді. Бұл арада да әлеуметтік-гуманитарлық пәндердің байланысуына жол ашық. Болашақ мамандарға ұлтаралық қарым-қатынас туралы жан-жақты нақтыланып жинақталған, түйсік-түсініктер мен ұғымдарды, ғылыми білімдер мен көзқарастарды меңгерту сияқты мәселелер сол жолдың негізгі буындары болып табылады. Ал сол жолға түсірудің басты шарты әрбір пән мұғалімінің болашақ маман бойында “ұлт”, “ұлтаралық қарым-қатынас”, “ұлттық мақтаныш”, “ұлттық психология ерекшеліктері” т.с.с. ұғымдардың мән-мағынасын толық түсіндіруге күш сала білуі.

Сонымен шағын комплектілі мектептерге мамандар даярлау үшін әлеуметтік-гуманитарлық пәндерді оқып-үйренудің барысындағы пәнаралық байланыс мазмұнының кейбір жақтарына тоқталып өттік. Ал осылардың басын қосып тұжырымдық түйін жасайтын мәселені сөз етсек, ол қазақ халқының ұлттығының, елдігінің тұтастығын дүние жүзі халықтарына танытатын қасиеттерін болашақ маманның ой-санасына сіңіру. Сонымен бірге ұлтаралық қатынас мәдениетін бойына дарытып, халықтар арасындағы достықты, татулықты, өзара түсінушілік пен сыйластықты үнемі дәріптей алатындай дәрежеге жеткізу.

1. Суворова Г.Ф. Урок в малокомплектной школе – Советская педагогика. 1986. – №12. – С. 66-69.
2. Ирошиников Н.П. Обучение математике в малокомплектной школе /4-8 кл./: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 189 с.
3. Зайкин М.И. Феномены малокомплектных школ. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1990. – 143 с.
4. Шестилетки в малокомплектной школе / Сост.. Кузнецов В.И. – М., 1990. – 197 с.
5. Особенности педагогического процесса в малокомплектной школе: Из опыта работы / Фролов П.Т., Соловецкий И.С., Решетников П.Е. и др. / Под ред. Фролова П.Т. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
6. Демчинская А.П. Особенности взаимоотношений учителя и учащихся в малокомплектной школе – Советская педагогика. 1990. – №4. – С. 39-40.
7. Особенности учебно-воспитательного процесса в сельской малокомплектной школе / МежВУЗ. сб. науч. Тр. – Ярославль: Кострома, 1984. – 104 с.
8. Адильгазинов Г.З. Педагогические основы подготовки учителя к управлению процессом обучения в малокомплектной школе: теория и практика (монография). – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 1997. – 180 с.
9. Адильгазинов Г.З., Хмель Н.Д. Особенности организации управления педагогическим процессом в малокомплектной школе: Учебное пособие. – Усть-Каменогорск.: Изд-во ВКГУ, 2002. – 267 с.

12 ЖЫЛДЫҚ МЕКТЕПКЕ ЖАҢА ТҮРПАТТЫ ҰЛТЖАНДЫ МҰҒАЛІМ ҚАЖЕТ

Қ.Бөлеев – Тараз мемлекеттік педагогикалық институтының «Педагогика және этнопедагогика» кафедрасының меңгерушісі, п.ғ.д., профессор,
Л.Қ. Бөлеева – п.ғ.к., доцент

Бүгінгі таңда Қазақстанда білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында мұғалім тұлғасына өзіндік талаптар қойылуда. Сол себепті «12 жылдық мектеп мұғалімі қандай болуы керек?» деген сұраққа жауап іздеу көкейкесті проблема болып отыр.

Жоғары мектеп педагогикасы ғылымы сол ізденістердің алдыңғы шебінен табылуда. Айталық, Ресей ғалымы Л.М. Митина «Учитель как личность и профессионал» атты еңбегінде мұғалімге тұлғалық және кәсіптік қасиеттері тұрғысынан келе отырып, оған тән болуға тиісті **35 көрсеткішті** атаған. Олар: сыпайылық, ойшылдық, байқағыштық, өзін-өзі ұстай білуі, мінез-құлығын бағдарлай алуы, қайырымдылық, идеялық сенімділік, ісіне мұқияттылық, бастамашылдық, ісіне шынымен ықыласты болуы, ұжымшылдық, саяси саналылық, бақылау ісіне қабілеттілік, тыңғылықтылық, жауаптылық, балаларға сүйіспеншілігінің мол болуы, бала сұранысына сергектік, өзін-өзі ұйымдастыра алуы, адамдық арақатынастағы ашықтық, тәртіптілік, әділдік, педагогикалық ой-өрісінің жоғарылығы, көрегендік, принципшілдік, өз еркімен әрекет ете алуы, өзіне-өзі сыншы бола алуы, қарапайымдылық, шыншылдық, тез ойлау және шешімділік, батылдық, өзін-өзі жетілдірушілік, үлгілі болуы, жаңаны сезінгіштік, өз қадірін сақтай алатын болуы, сезімталдық, эмоцияға бай болуы. [1]

Мектеп мұғалімінің қызметі мен тіршілігін әлеуметтанушылық тұрғысынан қарастыра келе, В.Я. Нечаев өзінің «Общество и образование» атты іргелі еңбегінде оның мынадай қабілетіне ерекше назар аударады: отбасы және мектепке дейінгі тәрбие тәжірибесін қабылдап алушы; «оқу» деп аталатын ерекше тіршілік режимін қалыптастырушы; оқу қызметі барысындағы арабайланыстардың құрылысшысы; оқу материалдарын даярлаушы; өмір тәжірибелеріне оқулықтық сипат беруші; оқу еңбегі барысындағы оқушылардың ішкі дүниесі құбылыстарын әлеуметтік-психологиялық сезінуші; оқу еңбегіне байланысты адамаралық құбылыстарды танып білуге іргелі ғылыми және методологиялық даярлығы; оқыту әдістері мен технологияларын меңгергені; білім мазмұнының оқушылардың жекебастық сұраныстарына бейімдеу шеберлігі; оқушылар қабілетін алдын ала берілген үлгіге, яғни, стандарт деңгейіне бейімдеп жеткізуі; оқу процесін бақылау, талдау және істелетін істі оны алғышарттарын есепке ала отырып анықтау; оқыту ісіне сенімділігі мен іштей бағдарлануы; мұғалімдік ұжымның ынтымақтас қауым екеніне түсіністікпен қатынасы, шығармашылық жасампаздығы. [2]

Қазақстандық әлеуметтанушы-ғалым Т.Ж. Қалдыбаева өзінің «Бәсекеге қабілетті Қазақстан Республикасы тұрғысындағы ХХІ ғасыр мұғалімі» атты ғылыми еңбегінде Қазақстан мектептерін білікті мұғалімдермен қамтамасыз ету проблемалары туралы айта келіп, мұғалімдік мамандықты таңдаушылардың әлеуметтік-мотивтік негіздері мен болашақ мұғалімдердің талап тілектері, қазақ мектептерінің білікті мұғалімдермен қамтамасыз етілуі, мектеп мұғалімінің әлеуметтік және мәдени проблемалары, мектеп мұғалімін кәсіптік даярлауға байланысты праксеологиялық қойылымдар мен тұжырымдамалардың жасалуын қарастырған. [3]

Дегенмен, аталған еңбектерде мұғалімдердің **ұлттық тәрбиелік құзырлығына** мән берілмеген, әсіресе бұл мәселе Қазақстан Республикасында 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыруда айрықша көңіл бөлетін проблемаға айналып отыр. Өйткені 12 жылдық білім беретін мектептің мұғалімі қандай болу керек деген сұрауға жауап беру қажет.

Қазақстанның 12 жылдық білім беруге көшуі жалпы білім беретін қазақ мектептерінің оқушыларын ұлттық құндылықтар арқылы тәрбиелеу [4] және жаңа формация мұғалімін даярлау [5] міндеттерін шешуді қойып отыр. Сондықтан еліміздегі мұғалім мамандықтарын даярлайтын оқу орындарының алдында «Жаңа формация мұғалімі – ол рухани – адамгершілігі жоғары, азаматтық жауапкершілігі мол, белсенді, жасампаз, жан-жақты дамыған, шығармашыл тұлға, рефлексияға қабілеті басым, экологиялық білімді, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылысы, әдіснамалық қалыптасуының жоғары деңгейін сипаттайтын әлеуметтік, тұлғалық, коммуникативтік, ақпараттық және біліктіліктің басқада түрлерін меңгерген құзырлығы жоғары маман» [5] даярлау міндеті тұр.

Біздің қосарымыз құзырлығы жоғары ондай мұғалім ұлтжанды болу керек. Сонда оны жаңаша **«жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім»** деген ұғыммен сипаттауға болады. Сонымен, жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім даярлаудың мазмұны және оның нобайын жасау қажет. Өкінішке орай, ондай мұғалімді дайындаудың нобайы қазақ педагогика ғылымында әлі шешімін таппаған көкейкесті проблема.

Біздіңше, **жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім** деп өз пәнін және оның әдістемесін жан-жақты меңгерген, қазақ этнофилософиясы, этнопсихологиясы, этнопедагогикасы және этнопедагогика тарихы білімдерімен қаруланған, оқушыларға ұлттық тәрбие беру іскерліктері мен дағдылары қалыптасқан мұғалімді айтуға болады.

Болашақ мұғалімдерді жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім етіп дайындаудың негізі – «Қазақ этнопедагогикасы» және «Қазақ этнопедагогикасының тарихы» атты оқу пәндері. Өйткені «Қазақ этнопедагогикасы – жалпы педагогика ғылымының құрамдас бөлігі, оның саласы, ол қазақ этнофилософиясының, этномәдениетінің, этнографиясының, этнос теориясының, фольклористикасының, этнопсихологиясының және этнопедагогика тарихының тоқайласуы аясында қалыптасқан, біртұтас жүйелі этнопедагогикалық білім беретін дербес оқу пәні», ал оның өз пәні – қазақтың ұлттық тәрбие үрдісі. [6]

Этнопедагогикалық білім – этнопедагогика ғылымының теориялық негіздері, **этнопедагогикалық іскерлік** – этнопедагогикалық білімдерді практикада қолдану қабілетіне ие болу, **этнопедагогикалық дағды** – ұлттық тәрбие беруге қажетті этнопедагогикалық іскерліктердің қалыптасуы.

Болашақ мұғалімдерге этнопедагогикалық білім берудің міндеті – оларды ұлтжанды ұстаз етіп даярлау, яғни олардың ұлттық санасы мен ұлттық дүниетанымын өз халқының тіліне, тарихына, мәдениеті мен салт-дәстүрлеріне біртұтас етіп қалыптастыру.

Болашақ мұғалімдерге этнопедагогикалық білім мазмұны арнайы оқу бағдарламалары бойынша жоғары мектепте оқытуды ұйымдастырудың әртүрлі формалары мен әдістері арқылы жүзеге асырылады.

Этнопедагогикалық білім берудің аудиториялық формаларына: лекциялар, семинарлар, зертханалық және практикалық сабақтар, арнайы курстар, арнайы семинарлар мен факультативтер жатады. Ал аудиториядан тыс формаларына: экскурсиялар, рефераттар, конференциялар, диспуттар, конкурстар, олимпиадалар, курстық және дипломдық жұмыстар т.б. жатады.

Этнопедагогикалық білім беру әдістеріне: әңгімелеу, әңгімелесу, түсіндіру, пікірлесу, көрсету, талқылау, жаттығу, сұрақ-жауап т.б. жатады.

Этнопедагогикалық білім беру құралдары: ұлттық тіл, ұлттық әдет-ғұрыптар мен салт-дәстүрлер, ауызекі халық шығармашылығы, халық тарихы, ұлттық сәндік-қолданбалы өнер, ұлттық ойындар, ұлттық өнер т.б.

Этнопедагогикалық білім берудің нәтижесінде болашақ мұғалімдердің оқушыларға ұлттық тәрбие беруге даярлығы қалыптасады, яғни олар ұлтжанды ұстаз болып шығады.

Біз 1992 жылдан бастап бұрынғы Жамбыл, қазіргі Тараз Мемлекеттік Педагогикалық Институтында жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім даярлау бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмысты жүйелі жүргізудеміз.

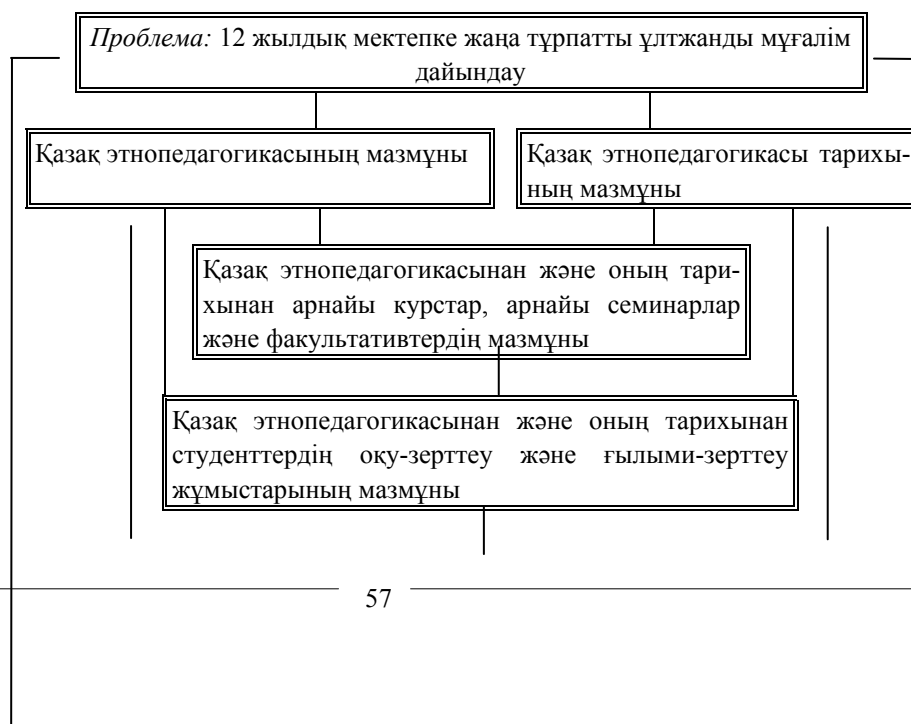
Сол мақсатта «Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге дайындау тұжырымдамасын» жасап, оны институттың оқу үрдісіне ендірідік. [6]

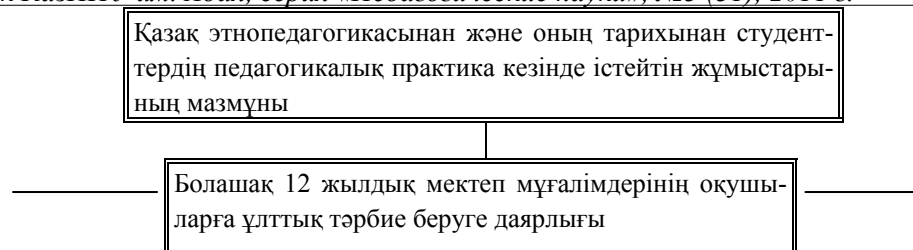
Тұжырымдамада оның қажеттігі, мақсаты, этнопедагогикалық білім беру мазмұны, оның кезеңдері, оны жүзеге асыру жағдайлары мен жолдары көрсетілген.

«Жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім дайындау нобайын» жасадық (сурет 1).

Тұжырымдама мен модельді жүзеге асыру үшін арнайы «Қазақ тәлім-тәрбиесі» зертханасын ашып, оны талапқа сай жабдықтадық. Зертхана болашақ мұғалімдерді этнопедагогикалық дайындықтан өткізетін орталыққа айналды.

Қойылған проблема – болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәлім-тәрбие беруге дайындау үшін “Қазақ халқының этнопедагогикасы” атты оқу бағдарламасын жасадық. [7] Ол 1992 жылы мамыр айының 19-20 жұлдызында Алматы қаласында Білім Министрлігі мен Ы.Алтынсарин атындағы педагогика ғылымдарының ғылыми зерттеу институты бірігіп өткізген “Халық педагогикасы мен психологиясы дәстүрлерінің оқу-тәрбие ісінде қолданылуы” атты ғылыми-практикалық конференциясында талқыланылып, оны жоғары педагогтік оқу орындарының оқу үрдісіне ендіру туралы шешім қабылданды. Бағдарлама баспадан шығарылып, Қазақстанның барлық жоғары педагогтік оқу орындарында таратылды. Қазір ол болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге дайындауда кеңінен пайдаланылуда.





Сурет 1 – 12 жылдық мектепке жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім дайындау нобайы

“Қазақ халқының этнопедагогикасы” атты оқу бағдарламасы қазақ этнопедагогикасы ғылымының әдіснамалық, теориялық және практикалық бөлімдерден тұрады. Оларда қазақ этнопедагогикасы – ғылым, оның пәні мен міндеттері негізгі ұғымдары, зерттеу әдістері, басқа ғылымдармен байланысы және зерттеу көздері, сондай-ақ қазақ этнопедагогикасындағы тәрбие түрлері – дене, еңбек, кәсіби, адамгершілік, имандалық, ақыл-ой, эстетикалық, музыкалық, экологиялық және отбасылық тәрбиелер қарастырылады. Және қазақ этнодидактикасы, мектептің оқу-тәрбие үрдісінде қазақ этнопедагогикасының материалдарын оқушыларға ұлттық тәрбие беруді пайдалану әдістемесі бойынша сұрақтар берілген.

Ал “Қазақ этнопедагогикасының тарихы” атты бағдарлама [8] Алматы қаласында 1994 жылы қарашаның 22-23 жұлдызында өткен “Қазақстандағы этнопедагогика мен этнопсихология ғылымдарының теориялық және қолданбалы проблемалары” атты ғылыми-теориялық конференцияда талқыланылып, оны да жоғары педагогтік оқу орындарының оқу үрдісіне ендіріп, пайдалану ұсынылды.

“Қазақ этнопедагогикасының тарихы” атты бағдарламасында Қазақстан жеріндегі педагогикалық ой-пікірлердің ілкі бастаулары мен көздері, ортағасыр ойшылдарының этнопедагогикалық ой-пікірлері, хандық дәуірдегі этнопедагогикалық ой-пікірлер, Қазақстанда ХІХ ғасырдың екінші жартысы – ХХ ғасырдың басындағы этнопедагогикалық ой-пікірлер мен оқу-ағарту ісі, қазақ ағартушы-педагогтарының этнопедагогикалық ой-пікірлері, Қазақстанда Кеңестік кезеңдегі этнопедагогикалық зерттеулер және Қазақстанның егемендік алғаннан бергі қазақ этнопедагогикасы ғылымының дамуы қарастырылады.

Бағдарламаларға қажетті библиографиялық көрсеткіштер, оқу құралдары, оқу-әдістемелік құралдар және көрнекіліктер жасалынып, олар баспадан шығарылып, оқытушыларға, мұғалімдерге және студенттерге таратылды. [8-11]

Сонымен, арнайы оқу бағдарламалары, оған сай оқулықтар, оларға оқу-әдістемелік құралдар арқылы болашақ мұғалімдерге этнопедагогикалық білім беріліп, олардың этнопедагогикалық іскерліктері мен дағдылары қалыптасып, олар жаңа тұрпатты ұлтжанды мұғалім болып даярланады. Сондай мұғалім ғана жоғары азаматтық және адамгершілік ұстанымы, отансүйгіштік сезімі мен әлеуметтік жауапкершілігі қалыптасқан зияткер ұлтты қалыптастыра алады. [12]

1. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал.* – М., 1994.
2. Нечаев В.Я. *Общество и образование.* – М., 2005.
3. Қалдыбаева Т. *Бәсекеге қабілетті Қазақстан Республикасы тұрғысындағы ХХІ ғасыр мұғалімі.* – Өскемен, 2008.
4. *Қазақстан Республикасындағы 12 жылдық жалпы орта білім беру тұжырымдамасы.* – Астана, 2005.
5. *Қазақстан Республикасы жаңа формация педагогының педагогикалық білім беру тұжырымдамасы.* – Астана, 2005.
6. Ұзақбаева С., Қожахметова К. *Жоғары мектеп студенттеріне этнопедагогикалық білім беру тұжырымдамасы.* – Алматы: Өнер, 1998.
7. Бөлеев Қ. *Қазақ халқының этнопедагогикасы. Оқу пәнінің бағдарламасы.* – Жамбыл, 1992.
8. Бөлеев Қ., Бөлеев Т.Қ. *Қазақ этнопедагогикасының тарихы. Оқу бағдарламасы.* – Жамбыл, 1994.
9. Бөлеев Қ. *Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге кәсіби дайындаудың теориясы мен практикасы.* – Алматы: Ғылым, 2001.
10. Бөлеев Қ., Арзымбетова Ш. *Қазақ этнопедагогикасы.* – Алматы: Нұрлы әлем, 2002.
11. Бөлеев Қ. *Қазақ этнопедагогикасы – ұлттық тәрбие берудің негізі.* – Алматы: Нұрлы әлем, 2008.

Резюме

В статье разработана модель подготовки будущих учителей 12-летней школы к национальному воспитанию учащихся. Показан опыт реализации этой модели в учебно-воспитательном процессе педагогических ВУЗов Казахстана.

Summary

In article the model of preparation of the future teachers to national education of pupils is developed. Experience of realisation of this model in teaching and educational process of pedagogical high schools of Kazakhstan is shown.

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕРДЕ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУДЫҢ ҮЛГІЛЕРІМЕН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ

А.Бримқұлова – *М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан
мемлекеттік университетінің магистранты*

Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы «мектептерде инклюзивті білім беруді жетілдіру» міндетін алға қойған. [1] Осыған байланысты көптеген ұйымдар инклюзивті оқыту мәселелері мен айналыса бастады. Бірақ, белгілі ғалым Р.А. Сулейменованың өте дұрыс пайымдауынша арнайы білім саласында жеткілікті дайындыққа ие болмай инклюзивті білімді ұйымдастырумен айналысып отырған жалпы білім мектептерінің педагог қызметкерлері, әріне байсалды қауіптену тудырады. Өйткені «инклюзивті оқыту мәселесі өте шетін әрі күрделі мәселе, байсалды ғылыми зерттеулерді, дамуында ауытқысы бар балаларды интегративті оқытудың әртүрлі вариативті үлгілерін эксперименттік тексеруді талап етеді». [2]

Мүмкіндігі шектеулі балаларды ойдағыдай дамытын құрдастарының дамуы ортасына кірігуін қамтамасыз ету жапы білім беретін мектептерді инклюзивті оқытудың негізгі міндеттерінің қатарына жатады. Отандық тәжірибеде инклюзивті оқыту жалпы білім беретін мектептердің инновациялық іс-әрекетінің бағыттарының бірі болып табылады. Бұл мәселеде әлі де өз шешімін таппаған, әлсіз зерттелінген сұрақтар көпшілік. Атап айтқанда, жаппай мектептердің мұғалімдері де, оқушылар да, олардың ата-аналары да жалпы білім беретін мектептер тәжірибесіне инклюзивті оқытуды ендіруге толық даяр деюге болмайды.

Жалпы білім беретін мектептер тәжірибесіне инклюзивті оқытуды ендіру ең алдымен осы мәселені ғылыми-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз етуді қажеттейді. Өйткені, мүмкіндігі шектеулі балаларды ойдағыдай дамытын құрдастарымен бірге оқыту мен тәрбиелеу жүйелі, жоспарлы, мақсатты үрдіс болғанда ғана оның тиімділігі туралы сөз болуы мүмкін.

Мақалада біз инклюзивті оқыту бойынша зерттеулерге теориялық талдау жасаудың негізінде оның бір қатар базалық модельдерін ашып көрсетуге әрекет жасадық.

Қазіргі таңда жалпы білім беретін мектептерде тәжірибесіне инклюзивті оқытуды енгізу оның икемді үлгілерін ұсынуды қажеттейді. Себебі әр бір мектептің өзіндік қызмет ерекшеліктері білім берудің кез келген үлгісін өзгеріссіз көшірмеуді қажеттейді. Сондықтан, мүмкіндігі шектеулі балаларға арнайы педагогикалық көмек көрсету, оларды ойдағыдай дамытын оқушылармен бірге оқыту, ата-аналарға қажетті кеңестік көмек көрсету, жаппай мектептердің мұғалімдеріне мүгедек балалармен жұмыста білікті әдістемелік қолғабыс көрсету әр бір мектептің өзіне тән инклюзивті оқыту моделі болуын талап етеді.

Шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеулері ден саулығында ауытқысы бар балаларды жалпы білім беретін ортаға интергациялаудың мынадай қажетті шарттарын ажратып көрсетуге мүмкіндік береді:

- ата-аналардың өз балаларын ойдағыдай дамудағы балалармен бірге оқытуды қалайтындығы, отбасының мүмкіндігі шектеулі балаға оқу үрдісінде ұдайы жәрдем беруге дайын екендігі;
- баланың дамуы үшін қолжетімді және пайдалы болған инклюзивті оқыту ұйымдастырудың вариантін таңдауға мүмкіндіктің болуы;
- интергацияланған балаға әрдайым қажетті білікті медициналық, психологиялық және педагогикалық көмек көрсету;
- арнайы білімдік қажеттіктері бар балалардың ойдағыдай дамудағы балалармен бірге оқуға психологиялық даярлығы.

Инклюзивті оқытуды ұйымдастырудың үлгілерін әзірлеуде мектептегі білім беру жүйесі әр бір балаға оның психикалық дамуына, білім алуына, өмірлік құзыреттіліктерінің қалыптасуына пайда беретін және қолжетімдігін қамтамасыз ететін болуы тиістігі есепке алынады. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі баланың биологиялық сәтсіздігі (есту, көру, орталық жүйке жүйесінің бұзылуы) оның айналадағы қоршаған ортамен өзара әрекеттесуіндегі қиыншылықтардың тек бастапқы себеті болады, яғни екіншілей психикалық дамудағы ауытқыларды тудырады. Психологиялық-педагогикалық зерттеулер мүмкіндігі шектеулі балаларда биологиялық ауытқулардан туындайтын психикалық ауытқуларды арнайы ұйымдастырылған оқыту арқылы алдын алу мүмкіндігін дәлелдейді. Сонымен қатар, арнайы білімдік қажеттіліктері бар балалардың жеке дамуы деңгейіндегі айырмашылықтарды да ескерген жөн.

Инклюзивті оқытудың үлгілерін әзірлеуде оны дәл қазіргі уақытта мектептерде бар білім беру құрылымдары шеңберінде пайдалану мүмкіндіктерін қарастыру қажет. Атап айтқанда, жалпы білім беретін мектептер мұғалімдерінің дефектологиялық білімдер және арнайы педагогикалық технологиялармен қарулануында инклюзивті оқытудың тиімділігін қамтамасыз ететіндігін ескеру қажет.

Отандық мектептерде мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті оқытудың ресейлік дефектолог-ғалымдар Н.Н. Малофеев және Н.Д. Шматко [3] ұсынған модельдерін пайдалануды ұсыну мүмкін. Авторлар ұсынған инклюзивті оқыту үлгілерінің артықшылығы, олардың мүмкіндігі шектеулі балаларды ойдағыдай дамудағы құрдастарымен бірге оқытуды жоспарлау және ұйымдастыруда туындайтын сұрақтарды толығымен қамтығандығы. Инклюзивті оқыту модельдерін ұсына келе, Н.Н. Малофеев және Н.Д. Шматко мына сұрақтарға жауап іздестірген:

- интеграциялаудың дәл осы түрі қандай балаларға пайдалы болуы мүмкін?
- жалпы білім беретін оқу орындарының қандай түрлерінде олар ұйымдастырылуы мүмкін;
- топтар мен сыныптарды іріктеп жынақтаудың қағидалары қандай?
- интеграция уақыты қандай мөлшерленеді?
- балалардың біріккен іс-әрекетінің мазмұны мен сипаты қандай?
- оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде қандай мамандар қатысады?
- қай жерде және кім тарапынан арнайы педагогикалық көмек көрсетіледі?
- жаппай және арнайы педагогтардың өзара әрекеттесуінің тетігі қандай?

Инклюзивті (интегративті) оқытудың мынадай үлгілері ұсынылады:

- 1) Ұдайы толық интеграция (кіріктіру);
- 2) Ұдайы шамалы интеграция;
- 3) Уақытша және шамалы интеграция;
- 4) Эпизодтық интеграция [3, 73-б.].

Ұдайы толық интеграция (кіріктіру) дамудағы қалайда бір ауытқысы бар баланы ойдағыдай дамудағы балалармен бірдей топтарда немесе сыныптарда оқытуды көздейді. Толық интеграция психофизикалық және тілдік дамуы жас нормаларына сәйкес немесе жақын келетін, сау құрдастарымен бірге оқуға психологиялық дайын болған балалар үшін тиімді болуы мүмкін. Мұнда баланың дамуындағы ауытқылар ерте анықталып, олмен коррекциялық жұмыстар мүмкін болса өмірінің бірінші айларынан жүргізілген болуы тиіс. Толық интеграциялау әдеттегі мектептерде сыныптарға 1-3 мүмкіндігі шектеулі балаларды қосу жолымен жүзеге асырылады. Мүмкіндігі шектеулі балалар ойдағыдай дамудағы құрдастарымен қатар барлық сабақтарға қатысады. Толық интеграция жағдайында инклюзивті оқыту жаппай мектептердің мұғалімдері тарапынан іске

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г. асырылады. Бұл балаларды мөлшерленмеген біргі оқыту үлгісі болып табылады. Бірақ, мүмкіндігі шектеулі балалардың басым көпшілігі осы түрдегі модель негізінде білім алуы қиын.

Ұдайы толықсыз интеграция. Психикалық даму деңгейі жас нормаларынан біраз төмен, ұдайы және айтарлықтай коррекциялық көмекке мұқтаж, бірақ мұнда бірнеше пәндерден ойдағыдай дамудағы құрдастарымен тең оқуға қабілетті, олармен сыныптан тыс көпшілік уақытын бірге өткізе алатын балалар кіреді. Интеграцияның мұндай үлгісі баланың ойдағыдай дамудағы балалармен қарым-қатынас жасау, өзара әрекеттесу мүмкіндіктерін толығынша пайдалануға негізделді. Аталмыш модель барлық түрдегі мектепке дейінгі және жалпы білім беретін мектептерде пайдаланылуы мүмкін. Топта немесе сыныпта оқушылар санының үшден екі бөлігін ойдағыдай дамудағы балалар, қалған үшден бір бөлігін – дамудағы ауытқысы бар балалар құрайды. Икемді сыныптар тек қана жаппай мектептерде құрылады, ондағы параллель сыныптардың әрбіріне 2-3 мүмкіндігі шектелген балалар кірістіріледі.

Ұдайы шамалы интеграция. Ойдағыдай дамыған құрдастарымен қажетті білімдер, іскерліктер мен дағдылардың тек азғынтай бөлігін меңгеруге, олармен оқу және сыныптан тыс уақытының бөлшегін ғана бірге өткізуге қабілетті мүмкіндігі шектеулі балалар үшін пайдалы. Оның негізгі мағынасы мүмкіндігі шектеулі балаларды ойдағыдай дамудағы құрдастарымен қарым-қатынас жасауы және өзара әрекеттесуі аумағын кеңейту. Интеграцияның мұндай түрі әдеттегі немесе арнайы топтары болған мектепке дейінгі мекемелерде, сондай-ақ дамуда кейбір ауытқулары бар балалар үшін арнайы сыныптар ашылған жаппай мектептерде пайдаланылуы мүмкін. Яғни, мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы топтар немесе сыныптардың тәрбиеленушілері болып табылады. Күнның бір бөлігінде дамуы шамалы 1-3 жоғарырақ балалар әдеттегі сыныптарға қосылады. Шамалы интеграцияланады оқушылар күнның көбірек бөлігінде арнайы сыныптарда оқыды, ал жаппай сыныптардағы жеке сабақтарға қатысады.

Уақытша және шамалы интеграция. Мұнда арнайы топ немесе сыныптағы барлық тәрбиеленушілер қол жеткен деңгейінен тыс өздерінің ойдағыдай дамудағы құрдастарымен айына кемінде екі рет бірлесіп тәрбиелік сипаттағы біріккен іс-шараларда қатысады. Уақытша интеграциялаудың мағынасы мүмкіндігі шектеулі балалардың әдеттегі құрдастарымен қарым-қатынас жасаудың алғашқы тәжірибесін меңгеруіне жағдай жасау болып табылады. Осы модель ойдағыдай дамыған немесе арнайы топтары бар мектепке дейінгі мекемелерде, арнайы сыныптар ашылған жалпы білім беретін мектептерде пайдаланылуы мүмкін. Арнайы топтағы балалар арнайы ұйымдастырылған коррекциялық оқытуды талап етеді. Бірақ, бірінші жылдағы сабақтардан бастап олар ойдағыдай дамудағы құрдастарымен серуендеуде, мейрамдарда, жеке сабақтарда бірге қатыса алады.

Эпизодтық интеграция. Өз тәрбиеленушілерінің ойдағыдай дамыған құрдастарымен бірге оқыту мен тәрбиелеуге мүмкіндіктері шектелінген арнайы мектепке дейінгі және мектептерге арналған интеграциялау моделі. Оның мағынасы дамуындағы айтарлықтай ауытқулары бар балаларды еш болмағанда өз құрдастарымен аздай болса да әлеуметтік қарым-қатынас жасауларына мүмкіндік туғызу. Коррекциялық мекемелердегі тек қана мүмкіндігі шектеулі балалар оқитын, әлеуметтік қатынастар жасауға объективті шектеулер бар жағдаяттарды жеңу. [3, 74-78 бб.]

Мұнда мүмкіндігі шектеулі балалар әрқашанда бөлек білім алатындар, бірақ белгілі уақыттарда жаппай мектептер оқушыларымен бірігеді. Мұндай интеграциялану демалыс лагерларында, арнайы ұйымдастырылған саяхаттарда, мейрамдарда, балалар шығармалары көрмелерінде ұйымдастырылады. Мұндай біріктіру үлкен тәрбиелік маңызға ие, бірақ белгілі дәрежеде қиыншылықтар тудырады. Балалар фестивальдарда, байқауларда, спорттық жаттығуларда жаппай мектептердегі құрдастарымен қарым-қатынаста болады. Теріс әдістерді, яғни ойдағыдай дамудағы балаларды арнайы мектептерге үйірме т.б. жұмыстарға тарту да тәрбиелік жағынан жақсы нәтиже береді.

Эпизодтық интеграция дефектолог немесе арнайы топ тәрбиешісі жетекшілігімен біргеліктегі сабақтар жүргізуді болжамдайды. Жаппай мектептердің педагогтары бірлесіп өткізілетін жарыстар, көрмелер, байқаулардың ұйымдастырушысы ретінде қызмет жасайды. Дефектолог-мұғалімдер мен арнайы топтардың тәрбиешілері жаппай мектептердің педагогтарына осы тәрбиелік іс-шараларды өткізуде әдістемелік көмек көрсетеді, мүмкіндігі шектеулі балалармен қандай байланыс орнату қажеттігі, оларды қандай біріккен іс-әрекетке тарту мүмкіндігі, балалардың өзара қарым-қатынас жасауы, өзара әрекеттесуі үшін қандай жағдайлар жасау мүмкіндігін түсіндіреді.

Қорыта келе, мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін мектептердегі ойдағыдай дамудағы құрдастарымен интеграциялануының бірнеше үлгілері әзірленгендігі, ал оларды пайдалану әрбір мектептің ішкі мүмкіндіктері, дамуындағы ауытқысы бар балалардың категориясына орай жүзеге асырылатындығы байқалады.

Отандық мектептерді дамытудың директивті құжаттарында, атап айтқанда Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті оқыту мәселесіне ерекше назар бөлінгендігін ескеретін болсақ, онда интегративті оқытудың болашағы мол екеніне тағы да бір рет куә боламыз.

1. *Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // Егемен Қазақстан, 2010, 18 маусым.*

2. *Сулейменова Р.А. История вопроса инклюзивного образования в Республике Казахстан – Специальное образование в Казахстане, 2008. – №2. – С. 8-19.*

3. *Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения – Дефектология, 2008. – №1. – С. 71-78.*

Summary

In the article different variants of the inclusive education of disabled children in the mass general education schools are considered. The opportunities of their application with the respect of disabled children categories, conditions of general educational schools and psychological readiness of normally developed children to integrative studying were analyzed.

Резюме

С ограниченными возможностями детскую в школах, которые общий образуют, до того, как в статье закрывает, инклюзивный рассматривал разные образцы. Они психологическую подготовку интегрировал обучать вопрос, учитывая использования того, что детского категорий на как следовать развиваться, внутренние возможности школы сплошные, учителя я, того, что с ограниченными возможностями детского, рассмотрена.

ШАҒЫН КОМПЛЕКТІЛІ МЕКТЕПТЕРДЕ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ САЛАУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

А.Н. Көшербаева – п.ғ.д., профессор,

А.З. Әліпбек – п.ғ.к., аға оқытушы

Білім беру проблемаларына байланысты шағын комплектілі мектептерде оқушылардың оқу жұмыстарын дұрыс жолға қою – әр уақытта шешімін табуы керек ететін мәселе. Бүгінгі күннің талабы – білімді ұрпақ тәрбиелеу. Мектеп – әлеуметтік мәселелердің ішіндегі ең өзектісі, ал шағын комплектілі мектептер ерекше мән беретін білім ордалары.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында шағын комплектілі мектеп оқушыларының саны аз, біріктірілген сынып – комплектісі бар, оқу сабақтарын ұйымдастырудың ерекше формасы бар жалпы білім беретін мектеп деп көрсетілген. [1] Сапалы білім беру жүйесі еліміздің экономикасының тұрақты дамуын қамтамасыз ететін негізгі факторлардың бірі және мемлекеттің дамуының өзегі болып есептеледі. Осыған орай, шағын комплектілі мектептерге көңіл бөлу, оларға жәрдем беру арқылы болашағымызды бәсекелестікке лайықты тәрбиелеп, білім беріп дамытамыз. Осы жерде Ахмет Байтұрсыновтың «Елді түзетуді бала оқыту ісін түзетуден бастау керек» – деген сөзін айта кету орынды.

Бүгінде Қазақстанның ауыл мектептерінде көбі шағын комплектілі мектептерге айналуда. Республикада әлеуметтік-экономикалық жағдайдың қалыптасуы, қала халқының өсуі, көшіп-қонудың артуы, туудың төмендеуі шағын жинақталған мектептердің өсуіне әсерін тигізеді. Республикада шағын комплектілі мектептің үш түрі (типi) бар: бастауыш шағын комплектілі мектеп – (1-4 сынып); негізгі шағын комплектілі мектеп – (5-9 сынып); орта шағын жинақталған мектеп – (10-11 сынып). Өз кезегінде шағын комплектілі мектептер тек сынып – комплектілерден (мұндай жағдай бастауыш мектепте байқалады); сынып комплектілер және оқушылар саны аз сыныптары бар мектептер (бастауыш, негізгі және орта мектеп), сыныпта оқушылар саны аз мектептер (негізгі және орта мектеп) тұрады. [2]

Ауылдық жердегі шағын комплектілі мектептегі кең тараған сабақ тұрпатына біріккен, яғни жасы аралас балалардың тізе біріктіріп қызметтесуі, топтасып және ұйымдасып жұмыс жасаула-

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
ры, балаларды ортақ танымдық іс-әрекетке біріктіреді, олардың ой-өрісін кеңейтеді, салауаттылыққа жетелейді, мұғалімге тақырып өтудегі сабақтастыққа және пәнаралық байланысты жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Ал, жалпы алғанда шағын комплектілі мектептердегі балалардың өзара қарым-қатынастарының шектеулігі мен олардың аздығы сабақ түрлерін байытуды, оқыту әдістерін түрлендіруді талап етеді.

Шағын комплектілі мектептерде жеткіншек-оқушылардың бойында салауатты өмір салтын қалыптастыру үшін сондай-ақ, ойын әдістері амалдары мен түрлері (рөлдік ойындар, іскерлік ойындар), қалыпты емес сабақтар (саяхат сабақ, аукцион сабақ, театр сабақ) өткізіледі. Жеткіншек-оқушылар рөлдік ойындар ойнағанды ұнатады. Костюм мен модельдері бар рөлдік ойындар оқу үрдісін белсенді ететін маңызды дидактикалық құрал болып табылады. Сөйтіп, шағын комплектілі ауыл мектебі үшін өзекті мәселені шешудің бір нұсқасы – оқушылардың жеке қызығушылығына, таным қабілеттілігіне және мүмкіндігіне сәйкес оқыту, ал бұл – айырмалап оқыту технологиясы жүйесіне жатады. Бұл бағдарламалар оқушының дара ерекшеліктеріне қарай бейімделген.

Ауыл мектебіндегі мұғалімінің негізгі мақсаты – өмір сүру қажеттілігіне сенімділігі бар баланың жеке тұлғасын қалыптастыру. Осыған байланысты, ауылдағы шағын комплектілі мектептерде жеткіншектердің салауаттылығының қалыптасуына ықпал ететін фактор – негізгі әлеуметтік-экономикалық және мәдени-тұрмыстық ахуал. Сондай-ақ, жеткіншектердің салауатты өмір салтының қалыптасуына эстетикалық құндылықтардың әсер ететіні сөзсіз. Өйткені, салауатты өмір салты адам табиғатына аса қажетті әсемдікті, сұлулықты, тазалықты талап етеді. Сондықтан эстетикалық құндылықтар арқылы салауатты өмір салтын қалыптастыру – ерекше мәселе болып, шағын комплектілі мектептер жағдайында арнайы зерттеуді қажет етеді. Зерттеу жұмысы және мектеп тәжірибесі көрсеткендей, жеткіншектік кезеңнің психологиялық ерекшеліктері дүниенің әдемілігіне, сұлулығына деген қызығушылықтары ерекше көрініс беріп, эстетикалық талғамы мен мұратын дамытуға өз бетінше ұмтылыс, талпыныс жасайды. Осыдан келіп, жеткіншектер өмір салтының мәні мен басты құндылығы – әсемдік пен әдемілікті сезіну болып табылады. Сондықтан да, жеткіншектердің салауатты өмір сүруі үшін эстетикалық құндылықтардың рөліне ерекше көңіл бөлу қажет. Оқушының жас ерекшелігіне сай, яғни оның психологиялық ерекшеліктерін ескеріп, өмірде кездесетін нәрселердің әсемдік, сұлулық жақтарын ажыратып, үлгі-өнеге көрсету, оқушылардың талғампаздығын тәрбиелеу – бүгінгі өмір талабы екенін баса айтуға болады. [3]

Негізгі шағын комплектілі мектеп оқушыларының даярлығы нашар, олардың өз бетінше жұмыс істеу әрекеттері қалыптаспаған. Шағын комплектілі мектептерде педагогикалық кадрлардың тұрақталмауы байқалады, ал орнығып жұмыс істеп жүрген мұғалімдердің біліктілігі төмен болып келеді. Мұның барлығы мәдени орталықтармен байланыстың қалыптасуына, мұғалімдердің білімдерін жетілдіретін жүйелердің аздығына, материалдық құралдардың жетіспеушілігіне байланысты.

Сонымен қатар, негізгі шағын комплектілі мектептердегі жеткіншек-оқушылардың салауаттылығын эстетикалық құндылықтар негізінде қалыптастыруда кездесетін қиыншылықтарға мыналарды жатқызуға болады:

- ғылыми-әдістемелік әдебиеттердің жетіспеушілігі;
- әртүрлі жастағы оқушылармен жұмыс істеудің қиындығы;
- оқушы мен мұғалімге түсетін психо-эмоционалдық жүктеменің ауырлығы;
- мұғалімнің кәсіби дайындығының жеткіліксіздігі;
- шағын комплектілі мектептердің тірек мектептерден алға орналасуына байланысты мұғалімдердің тәжірибе алмасуының жеткіліксіздігі және т.б.

Қоғамдық жаңару кезеңінде, еліміздегі әлеуметтік-саяси, экономикалық қатынастардың сипатының өзгеруі өз кезеңінде қоғамдық білім, тәрбие институттарының да жұмыс бағыты мен мазмұнына жаңа талаптар қойып отыр. Сондықтан жоғарыда аталған зерттеулерді негізге ала отырып, қоғамдағы мектеп, отбасы бала тәрбиесіне, әсіресе салауатты өмір салтын қалыптастырудың тиімді жолдарын іздестіру – заман талабы болып отыр.

Осыған байланысты, зерттеу жұмысымыздың барысында жеткіншектердің жас ерекшеліктеріне сай, меңгеруге тиісті білім мазмұнын анықтай отырып, пәндер мазмұнына қосымша толықтырулар енгіздік. Мәселен, 5-9 сыныптарға 1997 жылдан бастап енгізілген «Салауаттану» пәні, оның да мақсаты – оқушылардың салауатты өмір салты мен салауаттану ұстанымдары негізін игеруін, салауатты мүдделерге гигиеналық дағдысын және сауықтыру әдістерін іс жүзінде қолдануын қалыптастыру болып табылады. [4] Сондай-ақ, «Технология» пәнінің де жас жеткіншекте-

рімізді салауаттылыққа тәрбиелейтін тұстары өте көп және осы пәннің кейбір тарауларына қосымша тақырыптарды «Салауаттану» пәнімен байланыстыра отырып, толықтырулар енгізуді ұйғардық. «Салауатты өмір салты – әсемдік тәрбиесінің негіздері» факультативтік курсы эксперимент жүргізілген мектептерімізде жеткіншектердің салауатты өмір салты жайындағы дүниетанымы кеңейіп, зерттеу жұмысымыздың нәтижесі оң көрсеткіштер бергендігін байқатты.

Оқу-тәрбие үрдісінде жеткіншектердің сезімдік-эмоционалдық жағдайына әсер ете отырып, эстетикалық құндылықтар негізінде салауатты өмір салтын қалыптастыруды көздеуді мақсат еттік. Оқушылардың салауатты өмір салтын эстетикалық құндылықтар арқылы қалыптастыру көп жағдайда сыныптан тыс жұмыстар арқылы жүргізілетіндіктен, біз «Эстетикалық құндылықтар негізіндегі салауатты өмір салты – ұлттық тәрбиенің тірегі» жобасын жасап, оны жүзеге асырдық. Аталған жобаның мақсаты – эстетикалық құндылықтар негізіндегі салауатты өмір салтын жеткіншектердің бойында қалыптастыру. Жобаның негізгі міндеттері:

– денсаулығы мықты, эстетикалық талғамы зор, салауатты жеткіншектерді қалыптастыру;
– жеткіншектердің бойында саналы ғұмырды сақтап қалу үшін әртүрлі жағдайлардағы қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру және өз денсаулығына зиянды әдеттерге бейімделуіне қарсы тұруға үйрету.

– жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің, педагог-психологтардың, жеткіншек-оқушылардың және олардың ата-аналарының салауаттылық жайындағы теориялық білімдерін кеңейтіп, оны практикалық өмірмен ұштастыру.

Аталған жобаның мазмұны мынадай үш бағыттан тұрады: *бірінші бағыт*: «Сыр-сымбат» шығармашылық клубы. Бұл клубтың негізгі мақсаты – эстетикалық құндылықтар арқылы салауатты өмірдің алғы шарттарын қалыптастыру. Шығармашылық клуб жұмысынан күтілетін нәтиже:

– сабақпен салыстырғанда, жеткіншектер өздерін емін-еркін сезінеді, практикалық әдіс-тәсілін, жолдарын үйреніп, стресстік жағдайлардан арылады; жүйке жүйелерінің жұмысы нығайып, демалыс мәдениетін дұрыс ұйымдастыруды үйренеді; жеткіншектердің эстетикалық қабілеті дамып, басқа да оң өзгерістерге қол жеткізеді. «Сыр-сымбат» шығармашылық клубы жұмысының нәтижесінде – денсаулығы мықты, эстетикалық талғамы зор, салауатты жеткіншектерді қалыптастыруға мүмкіндіктер берді.

Екінші бағыт: жеткіншектерге және мектеп мұғалімдеріне «Ұрпақ салауаттылығы – ұлт болашағы» атты салауатты өмір салтын насихаттауға арналған мақсаттық бағдарламасы. Мақсаттық бағдарламаның мақсаты – саналы ғұмырды сақтап қалу үшін әртүрлі жағдайлардағы қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру және өз денсаулығына зиянды әдеттерге бейімделуіне қарсы тұруға үйрету. Бағдарламаның негізгі қағидасы – тамызығын тапсаң, тас та жанар. Бағдарлама ұстанымы – ереже ұсынғанша, өнеге ұсын.

Үшінші бағыт: «Жеткіншектердің салауатты өмір салтын эстетикалық құндылықтар негізінде қалыптастыру» оқу-әдістемелік құралы – жалпы білім беретін мектеп мұғалімдеріне, педагог-психологтарға, жеткіншек-оқушыларға және олардың ата-аналарына арналады.

Шағын комплектілі мектептерде жеткіншектердің салауатты өмір салтын әсемдік дүниесін сақтай білу арқылы қалыптастыру жұмыстарын жүргіздік. Мақсаты – эстетикалық құндылықты салауаттылықпен тығыз байланыста қарастыра отырып, өмір салтының мәніне айналдыру. Мұнда сыныптан тыс жұмыстарда жеткіншектермен және олардың ата-аналарымен жан-жақты шығармашылық жұмыстардың формалары – әңгімелесу, диспут, іскерлік ойындар, дөңгелек үстел, баяндама және т.б. әдіс-тәсілдері жүргізілді. Мұндағы негізгі ұстанымдар – жеткіншектердің жас және дара ерекшеліктерін ескеру табиғилық, салауаттандыру, әсемдік – саулық негізі, өмір сұлулығы – денсаулық, жаны саудың – тәні сау. Әдіс-тәсілдері – жеке тұлғаның санасын қалыптастыру, іс-әрекетті ұйымдастыру әдістері, ынталандыру әдістері, сауалнама, байқау, пікірталас және тест.

Педагогикалық тәжірибелік-эксперименттің қорытынды нәтижесі арнайы бағытталған жеткіншектердің салауатты өмір салтын қалыптастыруға айтарлықтай ықпал еткенін айғақтайды. Егер анықтау экспериментінің барысында, жеткіншектердің салауатты өмір салты жөнінде білімінің ең жоғары көрсеткіші экспериментке дейін 44 пайыз болса, эксперименттен кейін – 50,8 пайызға өсті, орта деңгейі – 25,4 пайыздан – 30,5 пайызға көтерілді, ал төменгі деңгейі экспериментке дейін – 30,5 пайыздан – 18,5-ке төмендеді.

Сонымен қалыптастыру экспериментінде жеткіншектердің салауатты өмір салтын эстетикалық құндылықтар негізінде қалыптастыру туралы білімдерін көтеру мақсатында біздің жасаған

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
әдістемені негізге ала отырып, жеткіншектердің салауатты өмір салты жайындағы білімдерін терендету және жетілдіру жолдары қарастырылды.

Педагогикалық тәжірибелік-эксперимент жұмысы эстетикалық құндылықтар негізінде жеткіншектердің салауатты өмір салтын қалыптастыру жұмыстарының дұрыстығын, жеткіншектерді (5-9 сынып оқушылары) жас ерекшеліктеріне сәйкес, құндылықтар арқылы оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны мен жүйесінің тиімділігін дәлелдеді.

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана: «Дастан» баспа үйі, 2000.
2. Асқарбаева А., Храпченко Р.М. Шағын комплектілі мектептердің оқытудың мазмұны мен әдістері. – Алматы: Мектеп, 1961, – 88 б.
3. Петровский А.В. Педагогикалық және жас ерекшелік психологиясы – Алматы, 1987, – 120-126 б.
4. Мектеп жүйесіне салауатты өмір салтын енгізу әдістемесі. / Республикалық әдістемелік кеңес жинағы. – Алматы, 2002.

Резюме

В данной статье раскрываются возможности обучения, воспитания и типы малокомплектной школы. Также особое внимание обращено формированию здорового образа жизни на основе эстетических ценностей у подростков в малокомплектной школе.

Summary

In this article possibilities of training, education and types of the reveal poorly complete schools. Also the special attention is turned to formation of a healthy way of life on the basis of esthetic values at teenagers in poorly complete schools.

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

СИНТЕЗ ДОСТИЖЕНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА В ПЕДАГОГИКЕ ГУМАНИЗМА

А.Н. Кошербаева – д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая

В XXI веке главной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается *человечность*. Основным ядром в ней выступает *устремленность в будущее*, к свободной реализации своих творческих сил. Особенно отличается тот контекст гуманности личности, который проявляется в качествах, связанных со способностью личности сопереживать, содействовать, с умением включаться в активную диалогическую деятельность на уровне партнерства и сотрудничества. Однако корни гуманистической педагогики в далеком прошлом. Систематизация идей известных представителей разных эпох позволяет говорить о синтезе, который создала человеческая цивилизация за время своего существования.

Следует констатировать, что гуманизм был вдохновлен, прежде всего, античностью. Именно она стала одним из его главных культурных истоков. «*Renascito*» – так назвал эпоху XVI века в своей стране Вазари, что означало «возрождение». Речь шла о возрождении древности, что для итальянцев отождествлялось с древним Римом – периодом, как известно, ознаменованным замечательным расцветом общественной мысли, искусства, литературы и, самое главное, – «*открытием человека*». Человек стоял в центре всего как высшая сила с высшими правами, как высшая ценность; все остальное – общество, история, мир – ценно и важно постольку, поскольку все это касается человека. Так в общих чертах осмысливалась эта сложная, многогранная, великая по своему историческому и культурному размаху эпоха.

Людей, занимающихся распространением античных образцов в Италии, Франции, Англии и Нидерландах, стали называть истинными гуманистами. Гуманисты провозгласили свободу человеческой личности, выступали против религиозного аскетизма. Крупнейшие гуманисты эпохи Возрождения: Петрарка, Данте, Боккаччо, Леонардо да Винчи, Эразм Роттердамский, Бруно, Рабле, Монтень, Коперник, Шекспир, Ф.Б. Бэкон сыграли важную роль в развитии гуманистических идеалов за права человека.

Гуманистический интерес к человеку, как представителю рода человеческого, поиски этических принципов позволили философам эпохи Возрождения выдвинуть в качестве основных ценностных качеств человека нравственность и служение на благо обществу. Весь гуманизм эпохи

Возрождения был пронизан идеей совершенствования человека с помощью воспитания. Великолепным примером нравственного развития, совершенствования в добродетелях и науках может служить рациональная система воспитания Гаргантюа, предложенная французским гуманистом и писателем Ф.Рабле.

Для гуманиста Э.Роттердамского воспитание – это путь формирования человека. Вера в его силу – это вера в способность человека совершенствоваться. «Разминайте воск сейчас, пока мягок, лепите из глины еще влажной, наполните лучшими влагами кувшин», – провозглашает Э.Роттердамский.

Чрезвычайно велика для современной педагогики гуманизма значимость идей Я.А. Коменского, создавшего целостную систему гуманистического воспитания, что выразилось в понимании ребенка как бесценного блага, высшего, совершенного и превосходнейшего творения на земле. Предназначение человека – совершенствование души, ибо «счастлив тот, кто из чрева матери вынес хорошо образованные члены, но в тысячу раз счастливее тот, кто унесет отсюда хорошо образованную душу». Именно в этом величайшая ценность и значение человека – познать вещи вокруг, стать владыкою себя самого, стать нравственным, возродить себя к источнику всех вещей – Богу и быть благочестивым.

Просветители не удовлетворялись только рассуждениями о будущем, а стремились воплощать свои идеи на практике. Примером тому может служить община Нью-Ленарк и «Новая гармония», созданная Р.Оуэном. По его мнению, цель нового общества – обеспечение физического и морального благосостояния всех людей. Особенно большое значение он уделяет воспитанию будущего человека, рационально мыслящего и общественно активного. Сердцевиной его учения является положение об образовании характера человека под влиянием окружающей среды: общность интересов, отсутствие оснований для возникновения противоречий между членами общества, сочетание физического и умственного труда, правильное воспитание должны создать условия для полного и всестороннего развития природы человека, всех его способностей.

Жан-Жак Руссо одним из первых провозгласил основной принцип педагогики – целостное человекознание. Он предложил взгляд на ребенка как на свободную личность, без порочных черт, обладающую лишь лучшими задатками, развить или подавить, которые призвано общество. В противовес авторитарному воспитанию Руссо выдвигает принцип естественного воспитания: «У нас никто не повелевает, и никто не повинует, но ребенок знает: насколько он будет хорош с окружающими, настолько и они будут хороши».

Идею создания развивающей среды, которую русский педагог К.Д. Ушинский назвал «великим открытием» в педагогике, провозгласил И.Г. Песталоцци. Являясь одним из основоположников дидактики начального обучения – теории «элементарного образования», И.Г. Песталоцци выступал за такую школу, которая удовлетворяла бы потребности общечеловеческого воспитания, способствовала целостному развитию личности, «расширению человеческой любви и человеческой веры в ребенка».

Важнейшей мыслью, обогатившей гуманистическую идеологию, явился нравственный императив И.Канта: *«поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице другого, как к цели и никогда не относился к нему как средству»*. Раскрытие существа гуманизма заключалось в определении роли человека – служение всеобщему благу, необходимости любить людей и помнить, что мы все – граждане мира.

Идеалы гуманизации условий человеческого существования открыто провозглашали представители утопического социализма. (1.2)

Педагогика гуманизма во все времена являлась сердцевинной учений восточных мыслителей: Конфуций, аль-Фараби, Ибн Сина, Юсуф Баласагуни и другие мыслители совершенство человечества видели именно в гуманизме. (4, 5) Отсюда провозглашалась вся педагогика Востока, направляя активное развитие процессов образования и воспитания. Передовыми мыслителями этого периода выдвигались идеи гуманного, гармоничного развития личности, они пытались проникнуть в суть природы человека, стремились учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особенно подчеркивалась социальная сущность человека.

Одним из важных признаков педагогики гуманизма на Востоке является *«открытие человека»* в противовес догматизму, который мыслился главным препятствием свободы личности.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
Человек возводится в центр всего как высшая ценность с высокими нравами; все остальное представляет интерес, поскольку касается самого человека.

Непременным показателем гуманистических признаков выступает *возрождение и развитие художественного слова*. В этом плане В.Бартольд замечает, что одной из главных культурных заслуг мусульман было создание обширной литературы, с которой произведения античных авторов не могли бы выдержать никакого сравнения». Однако первые книги на тюркском языке появились уже в V веке. Ценность представляет единственный эпиграфический памятник начального периода существования Тюркского каганата – знаменитая Бугутская стела 582-583 годов. В ней впервые употреблено слово «тюрк» и упомянут Гаспар-каган (четвертый император каганата). Широко известны орхоно-енисейские гранитные стелы, среди которых нашли известность надписи на камнях в честь Бильге-кагана и его брата, полководца Кюль-Тегина.

В связи с языковым фактором Ренессанса уместно сослаться на исследования И.Брагинского, которым отмечается: «Из средней феодальной интеллигенции Средней Азии и Ирана выходили отдельные выдающиеся личности, хотя и далекие от народных движений, но силою своего таланта, способные возвыситься над своей классовой средой и в своеобразной форме возродить черты народной идеологии. Такими были в основе своего творчества в X-XI веках Рудаки, Фирдоуси, Насыр Хусроу, Омар Хайям. К этой плеяде примыкает Ибн Сина. При всем творческом и индивидуальном различии этих поэтов, им всем свойственны общие черты: любовь ко всему родному, особенно к своему родному языку Фарси; острая постановка этнических вопросов и внимание к человеческой личности; проповедь конспиративности и культ разума.

В условиях XI века, когда Султан Махмуд изгнал язык Фарси из государственного аппарата, любовь к своему родному языку принимала характер особой демонстративной привязанности и преданности. Ибн-Сина в нарушение всех привилегий не только стихи, но и некоторые философские труды писал на Фарси, создал на нем философскую терминологию, и при этом изгоняя, подобно Фирдоуси, арабизмы из языка. В своих же арабоязычных произведениях он не раз приводил пример из родного языка, что считалось тогда одиозным. В этом заключается мощная воспитательная сила родной речи.

«Синтез» достижений человечества виделся в «языковой политике» и в другом плане: Поэт Низами, как никто другой, восхвалял тюрков. Но делал он это на персидском языке – языке литературы и поэзии. К арабскому он обращался во имя науки и религии. Философию черпал в греческом. В науке обращался к Пифагору и Платону. Первым воспел славян и их героя Кинтала. К тому же с мощной системой мировоззренческого учения на официально признанном языке появляются на исторической арене трактаты аль-Фараби, Ибн Сины, Ибн Рушда. В таком сотрудничестве языков, на наш взгляд, видится воспитательный элемент, что позволяет говорить о симбиозе наций, но такому, *«когда создаются вместе лучшие достижения всех для создания нечто такого, что начинает превосходить каждого в отдельности»*.

«Синтез достижений человечества» или содружество языков проявлялись не только за пределами Родины, в созданных государствах-симбиозах. Такая картина довольно отчетлива и на исторической земле. В Туркестане того времени вместе с тюркским процветали персидские и арабские языки. Творения лучших умов создавались на всех языках. Но внезапно вспыхивавшие искры тюркского наречия все же воспринимались как глубоко воспитательный элемент. В этом плане уместно назвать «Кутадгу билиг» – «Благодатное знание» Юсуфа Басагуни, который был написан в 1069 году за 18 месяцев в Кашгаре. Он состоит из 85 глав, 6722 бейтов – самых малых единиц законченной поэтической мысли и 124 приложений. Общее количество рифмующихся строк превышает 13 тысяч. Этот труд высоко оценивается всей караханидской общественностью того времени и Баласагуни получает титул Хасс-Хаджиба – «министра двора», «камергера». Такой благородный жест последовал со стороны правителя Табгач-Богра-Кара-Хакан-Абу-Али Хасана из династии Караханидов, кому была преподнесена книга. Можно уверенно сказать, что она мгновенно завоевывает популярность. Интересен факт, что «Кутадгу билиг» дает высокую оценку, прежде всего, сам автор. Можно предположить, что Юсуф заранее, еще до написания поэмы совершенно четко осознает назначение своей будущей кропотливой работы. Поэтому говоря о том, что: *«В восточных краях и у тюрков повсюду. Ей равная книга неведома люду...»*, – он подразумевает, на столько ее художественно-эстетическое совершенство, даже не композицию, столь нетрадиционную, сколько мастерски изложенную в недрах поэмы дидактические и

педагогические мотивы. Следовательно, Юсуф был одержим желанием написать труд удивительный и полезный для своего поколения. (6)

«Синтез» для тюрков, где бы они ни были, – «это корона из ярких алмазов духа народов, это радуга достижений их мысли», самой передовой и самой продуктивной.

Очередной расцвет тюркской культуры приходится на XV век, но уже при тимуридах. Древнейший язык в качестве признаков ренессансного стиля выступает на территории Центральной Азии вторично, спустя несколько веков после Баласагуни. Во второй половине XV века на общественной арене появляется государственный деятель крупного масштаба, поэт и ученый, музыкант и художник Алишер Навои (1441-1501), который явился основоположником классической поэзии на древнеузбекском (чагатайском) языке. *Народного языка* не оставил равнодушным Алишера Навои. Он неоднократно говорил о богатстве и тонкости тюркского языка. Осуществлением программных мыслей Навои становится собственная поэтическая практика, наиболее полно проявившаяся в поэме «Фархад и Ширин». Родной язык для Навои в каком-то смысле становится орудием воспитания и возрождения патриотических чувств, Происходившие культурно-исторические преобразования, безусловно, развивали мышление, сознание, прививали интеллектуальные качества, вносили упорядоченность и нравственную дисциплину в образ жизни людей. В целом шел процесс гуманистического воспитания и образования, духовного оздоровления личности, обусловленный экономическим, социальным и культурным развитием общества во всех областях человековедения.

Любовь к родному языку древних тюрков – яркий пример для нынешних представителей казахстанского общества, которым дано право говорить, мыслить и обогащать казахский язык.

Таким образом, гуманизм прежних эпох, в какой бы области он не проявлялся, – это поиск наилучших социальных условий для свободного самовыражения человека и обогащения форм его самореализации. Современная педагогика, долгое время находившая в ребенке объект воздействий, должна вооружиться словом гуманиста, считающего счастьем для человечества то, что «мы не в силах подчинить детей нашим педагогическим влияниям и дидактическим покусениям на их здравый рассудок и здравую человеческую волю».

1. *Античные источники итальянской гуманистической педагогики: Античное наследие в культуре Возрождения / Под. ред. Брагиной Л.М. – М.: Наука, 1984. – 227 с.*

2. *Образ человека в зеркале гуманизма: Учебное пособие по педагогической антропологии / Авт.-сост. Ревякина Н.В., Кудряшев О.Ф. – М.: УРАО, 1999. – 398 с.*

3. *Конрад Н.И. Запад и Восток. – М.: Наука, 1972. – 510 с.*

4. *Аль-Фараби. Философские трактаты. – Алма-Ата: Білім, 1972. – С. 72-73.*

5. *Кашгари Махмуд. Түркі сөздігі. / Ауд. Егеубай А. – Алматы: «Хант» баспасы, 1997. – 509 б.*

6. *Баласагуни Юсуф. Благодатное знание / Пер. Иванова С.Н. вступ. статья Фомкина М.С. Примеч. Малеховой А.Н. – Л., 1990. – 560 с.*

Түйін

Мақалада гуманизм педагогикасының дамуы тарихи-әдіснамалық тұрғысынан қарастырып, Шығыс пен Европа ойшылдарының көзқарастары зерделенген. Гуманизм педагогикасының бір бөлшегі ретінде тіл мәселесі қарастырылған, оның тәрбиелік мәні айқындалады.

ЗНАЧЕНИЕ МИРОВОЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА

О.В. Крылова – ст. преподаватель,

Г.Б. Бакирова – преподаватель кафедры «Хореография» ЮКГУ им. М.Ауэзова

Современная система обучения в протяжении последних десяти лет находится в сложных условиях модернизации образовательного процесса. В условиях развития воспитательной системы ВУЗ должен опираться на нормативные документы, такие как: Конвенция о правах ребенка, закон РК о правах ребенка закон, об образовании. Закон об образовании содержит основную формулировку о воспитании: «...под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней».

Современные условия жизни заставляют педагогический коллектив искать более эффективные подходы к учебно-воспитательному процессу. Содержание, формы и методы организации воспитательной работы не могут оставаться одинаковыми на всех возрастных ступенях. За годы обучения, подрастающее поколение проходит ряд ступеней в своем развитии. От простейших элементарных навыков они идут к более устойчивым умениям и привычкам. Развивается и постепенно и чувство учащихся, формируется их сознание, складывается характер, усложняются потребности, мотивы поведения. На первом курсе педагоги выступают в роли непосредственных организаторов и руководителей повседневной деятельности учащихся. Он всемерно поощряет инициативу и самостоятельность студенческого коллектива, отдельных учащихся, одновременно повышая требования к ним по мере их развития. При этом не следует переоценивать их реальные возможности, непосильные требования могут подорвать у учащихся веру в свои силы и отрицательно повлиять на их развитие.

В ВУЗе ведется профилактика правонарушений. Воспитание студента – это не только забота педагогического коллектива. Основная ответственность за это важное дело ложиться на семью, поэтому, чтобы достичь наилучших результатов педагогический коллектив, ведет широкую просветительскую деятельность с родителями.

С тех пор, как человек научился мыслить и чувствовать, у него возникла потребность свои чувства выражать. Он изобрёл для этого массу способов и инструментов. Речь, письменность, живопись, музыка, пение... Ну, и конечно танец. Танец является одной из древнейших форм общения и искусства. Прежде чем древние люди изобрели письменность – они научились танцевать. Возможно даже, что танец пришёл к древнему человеку ещё до появления речи. До сих пор остались племена, не владеющие письменностью, зато прекрасно танцующие и обладающие собственным танцевальным языком. Оригинальными движениями, определённой ритмикой, набором символов и традиций. Танец развивался параллельно абсолютно у всех культур. Невозможно найти народ, у которого не было бы своих танцев. Танец прошёл через всю историю человечества, оставаясь значимым элементом общественной жизни. Танец – это зеркало истории человечества, разных стран и культур. В каждой культуре сохранились народные танцы. Они были созданы не просто так и отражали события из жизни и истории этого народа. Если заняться изучением национальных танцев, можно узнать много чего интересного. У североамериканских индейцев до сегодняшнего дня сохранился танец бизона, у китайцев – павлина, у якутов – медведя и т.п. Постепенно танец становился неотъемлемой частью практически всех обрядовых церемоний, сопровождавших человека от рождения до смерти. Ритуальные пляски объединяли соплеменников, вдохновляли на достижение общей цели. Например, перед началом охоты наши предки исполняли специальный танец, который не только оттачивал охотничьи приемы и навыки, но и укреплял уверенность в успехе. (А как известно, уверенность в успехе – это уже наполовину успех.) В разных культурах изначально формировались свои танцевальные традиции – структура, содержание, типология, ритмика. Плавные, словно перетекающие из одного в другое, движения японского и китайского танца завораживают зрителя. Искусство их исполнения нередко сравнивают с искусством написания изящных иероглифов. Основу индонезийского танца составляют фиксированные четкие па; европейский танец – это сочетание движений солиста и ансамбля, рождающее целостную композицию; в африканском танце много эротического (специфические вращательные и колебательные движения бедер); в индийском классическом танце жесты и движения символизируют чувства и настроения. Кстати, индийское танцевальное искусство самое древнее. Согласно индуизму, создателем и первым исполнителем танцев является бог Шива, который, танцуя, создал из хаоса Вселенную. В древности к танцу относились очень серьезно. В Китае даже было создано специальное государственное учреждение – Музыкальная палата (Юэфу), курировавшая певцов и танцоров (их насчитывалось около 800). Танец выполнял не только и даже не столько развлекательные функции, сколько просветительские. Так, исполнитель китайских танцев посредством движений "рассказывал" зрителям об устройстве мира и двух его началах – инь (темное женское) и ян (светлое мужское). Индийские танцы демонстрировали представления индусов об устройстве Вселенной, движении звезд и планет и т.п. Часто танцы служат средством массового внушения, психологического манипулирования. Здесь уместно вспомнить африканские народные танцы и ритуалы шаманов. Обычно они длятся очень долго – несколько часов или даже от захода до восхода солнца. Их ритмический рисунок согласован с

ритмичкой ударных инструментов ("говорящих барабанов") – тамтамов, бубнов. Солист задает ритм, постепенно ускоряющийся и усложняющийся. Движения и звуки оказывают мощное психологическое воздействие на всех участников церемонии – они впадают в экстатическое состояние, помогающее, по их мнению, достичь "просветления". Танцы могут быть и механизмом массовой релаксации, и способом "выпустить пары" (например, воинственные танцы снимают излишнюю агрессивность).

Древние сравнивали движение Вселенной с танцем. Так, у Софокла Пан выступает в роли сочинителя и руководителя танцев богов – упорядоченного движения Вселенной, божественные танцы которой, рожденные в ней самой, являются ее же воплощением. Танец, таким образом, выполняет космическую функцию, устанавливая связь между небом и землей, и воплощает вселенскую гармонию. Наиболее полной иллюстрацией этого символа является индусский бог Шива, космический танцор, чьи движения пробуждают спящие энергии, которые творят форму этого мира.

Божественные деяния символизируют ритуальные индусские танцы, которые имитируют битвы титанов и олицетворяют действие тайных и оккультных сил. Танцы эти построены на символических жестах и движениях – знаменитых мудрах. Любой поворот и наклон головы, движение каждого пальца имеют собственный глубокий и скрытый смысл. Также связаны с традициями и космогонией священные японские танцы: отом-май – танец девушек, гозечино-май – танец пяти движений, исполненный впервые ангелом женского пола, сошедшим с неба, шиши-май, танец льва или дракона, который охотится за злом, танец в красных юбках и т.д. Все они представляют эпизоды японской космогонии, их цель заключается в умиротворении, утешении и увеселении Ками. В эпоху средневековья «космическая» идея воплощалась танцем двенадцати каноников (символизирующих 12 знаков зодиака, который исполнялся в день Пасхи вокруг дороги, ведущей в храм Осера. Танец этот олицетворял движение небесных сфер вокруг священного города. В те времена даже народные танцы подражали движению планет: хоровод, кароль и т.д.

В Древнем Китае танец связывался с символикой чисел и предназначался для упорядочения мира: лидер должен был танцевать легко и непринужденно, чтобы способствовать оплодотворению природы и росту жизненных сил. Танец ассоциировался с экстатическим опьянением: танцевали без передышки в бесконечном круговороте, чтобы эмоционально подготовить себя к состоянию экстаза во время пиршества в честь предков.

Танцевальные движения являлись составной частью даосских религиозных обрядов, ибо даже Святые, которые проникли в суть самых больших тайн, не перестают подпрыгивать на манер воробьев, похлопывая себя при этом по ягодцам. Мольба и зов, священный танец может быть и возгласом радости (танец Давида перед ковчегом); он прежде всего есть стремление к освобождению через экстаз, попытка идентификации с Единым. Дионисийские и вакханальные танцы прославляют культ Диониса (Бахуса), связанный с водой – изначальным источником всех растительных соков; они были, кроме всего прочего, гимном жизни и радости.

Танец-мольба – составная часть культов Солнца и Земли – воплощал в некоторых ритуальных церемониях насущные нужды людей. Таков «танец-молитва-индейца-встречающего-Солнце» племени сиу, исполняемый вокруг Шепчущего (Священного – пр. ред.) дерева – символа оси мира, выступающий своего рода способом обращения с пожеланиями к Великому Духу, или танец ацтеков вокруг столба, олицетворяющий четыре стороны света и цикл обрядового календаря, равный 52 годам. Танцоры располагаются кругом, что напоминает магические искупительные танцы аборигенов Австралии, Южной Африки и папуасов. Все эти танцы являются ритуальным повторением временного цикла и движения вокруг оси мира. Приснившийся танцор указывает на слишком интровертивное поведение и необходимость принять участие в незримом и головокружительном цикле жизни... Партнер на балу – не что иное, как проявление в нас противоположного начала (мужского или женского).

Культура Древнего Египта была первой, обладающей совершенным обществом, и была она пропитана магией музыки и танцев. Древние египтяне жили полной жизнью, и ни один их праздник не обходился без музыки и танцев. На вечеринках певцы и музыканты выступали с арфами, лютнями, барабанами, флейтами, цимбалами, трещотками и бубнами. На фестивалях толпы пели и аплодировали в ритм звукам египетского оркестра, а как танцоры изумляли их своим мастерством, кручеными прыжками и причудливыми изгибами тел.

Музыкальные и танцевальные выступления содержала в себе большая часть светской и религиозной жизни Древнего Египта. Этот важный аспект жизни египтян запечатлен ими еще во время Додинастического периода: церемониальные дощечки и каменные сосуды указывают на важность музыки в самый ранний из периодов древнеегипетской истории. Во время 18 Династии мы можем заметить изменения в характере песен, танцев и вообще в «душе» этих картин. Появляются изображения, полные эротического подтекста. Цветы лотоса, мандрагоры, парики и мази, а также мужчины и женщины, одетые в полупрозрачные одежды... Музыка, любовь и чувственность идут рука об руку во всех сферах жизни большинства цивилизаций, как древних, так и современных. В целом, как уже было отмечено, музыка является важной частью религиозной и светской жизни.

Очевидно, лучшее доказательство того, что древний египтянин ценил и любил музыку и танцы – это сатирический папирус, в котором осел, лев, крокодил и обезьяна играют на большой арфе, лире, лютне и двойном гобое соответственно. Танец в Древнем Египте являлся большим, нежели приятным времяпрепровождением. Археологами и сейчас находят изображения Додинастического периода женских фигур, возможно Богинь или Жриц, танцующих с руками, поднятыми выше голов. Акт танца, несомненно, был важной частью ритуала и празднования в Древнем Египте.

Танцевали и слушали музыку люди любого социального положения. Чернорабочие трудились в ритм песен и ударов, уличные танцовщицы развлекали прохожих. В повседневной жизни музыканты и танцовщицы были неотъемлемым атрибутом пиров и праздников. Танцевальные труппы нанимались для выступлений на званых обедах, пирах, в жилых домах и даже в религиозных храмах. Некоторые женщины в гаремах богачей были обучены музыке и танцу. Но в то же время ни один родовитый египтянин не принимал во внимание публичные танцы и их исполнителей. Богородные люди скорее наняли бы служащих или рабов, чтобы на пиршестве приятно развлечь себя и своих гостей. Акт танца был неотделим от музыки: на изображениях танца в гробницах фараонов и храмах неизменно присутствуют танцовщицы или сопровождаемые группой музыкантов, или играющие на кастаньетах или колокольчиках в поддержку ритма. Забавно, но между древним танцем и сегодняшней акробатикой с виду мало различий: многие танцовщицы изображены на росписях и рельефах гробниц и храмов в спортивных позах, таких как колесо телеги, стойка на кистях и мостик.

Детальное изучение изображений танцовщиц показало, что художники часто копировали ряд различных шагов в некоторых танцах, и кое-какие из этих танцев даже были восстановлены. Движения египетских танцев получали названия тех движений, которым подражали танцоры. Например, существовали «продвижение вперед животного», «добыча золота» и «удачный захват лодки». На древних египетских изображениях мужчин и женщин никогда нет вместе, а наиболее распространены изображения групп танцовщиц, выступающих в паре.

1. *Тлеубаев С.Ш. «Танцевально игровая культура» – Алматы 2000.*
2. *Акуленко С.В. Кто есть кто? – М. 2003.*
3. *Журнал ТАНЕЦ – №8, 1999.*
4. *Мишель Масель, Жино Изабель. "Танец XX столетия".*
5. *Интернет издание "Стихия танца". Статья: Что это такое – танец?*

Түйін

Қазіргі кездегі өмірдің жағдайын жасау, педагогикалық ұжымның оқу-педагогикалық процесі тиімді және келісімді ізденуді талап етеді. Тәрбиелік жұмысты ұйымдастырудың формасы мен әдістемесінің мазмұны барлық оқу жылындағы дамуында бір қалыпты қала алмайды. Өсіп келе жатқан ұрпаққа өзіндік сатыда дамиды. Жай элементтерден машықтанып одан әрі қарай күрделене тұрақты епшілдік және әдетте-нуіне өтеді

Summary

Modern life requirements bring the pedagogical collective to searching for more effective approaches to teaching and educational processes. The contents, forms and methods of organization of educational work can not remain identical at all age steps. During training years, the rising generation passes through a line of steps in its development. From elementary skills they come to steadier skills and habits.

НАРОДНЫЕ ТАНЦЫ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Д.Д. Есетов, Г.Р. Дильдебаева – Южно-Казахстанский
государственный университет им. М.Ауэзова

Социально-экономические изменения во всех сферах жизни общества привели к смене ценностных ориентаций в образовании. Ведущей целью образования становится не объём усвоенных знаний и умений, а гармоничное разностороннее развитие личности, дающее возможность реализации уникальных возможностей человека, подготовка ребёнка к жизни, его психологическая и социальная адаптация.

На протяжении веков одним из универсальных средств воспитания было и остаётся искусство, представляющее целостную картину мира в единстве мысли и чувства в системе эмоциональных образов. В процессе исторического развития искусство выступает и как хранитель нравственного опыта человечества.

С развитием педагогики профессиональной хореографии в научной литературе поднимаются вопросы, связанные с обучением и воспитанием профессионального танцовщика, который способен всячески сохранять и развивать лучшие традиции национальной хореографической культуры народов Казахстана.

В современной искусствоведческой литературе известны две формы существования хореографических фольклорных традиций: в их *собственной естественной среде* и в *сценическом искусстве*. Задачи сохранения фольклорных традиций – исходят из практики нескольких групп коллективов, которые в своей творческой деятельности претворяют народное танцевальное искусство и отличаются друг от друга, как по способам его интерпретации, так и по некоторым другим параметрам.

К первой группе можно отнести коллективы, условно называемые этнографическими, участники которых исполняют аутентичный фольклор той географической местности, где проживают сами.

Вторая группа коллективов, назовем их условно фольклорными, реконструирует фольклор какого-либо региона путем воссоздания живых традиций или, если они уже не функционируют, на основе изучения имеющихся материалов. Третья и четвертая группы коллективов, куда относятся самодеятельные коллективы, работающие в области народно-сценической хореографии, строят свою творческую деятельность на принципах художественной обработки, разработки и стилизации фольклора.

Термин «фольклор», принятый в международной науке, в переводе означает мудрость народа, народное знание. Действительно, творчество народных масс, называемое фольклором, является не только искусством, но иместилищем народной мудрости, народных знаний, достижений культуры на разных этапах общественного развития. В современной науке выделились три основные концепции, определяющие фольклор как:

1. Устно-поэтическое народное творчество;
2. Комплекс словесно-музыкально-хореографических-игровых-драматических видов народно-художественного творчества;
3. Народная художественная культура в целом, включая изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

Шулунова Л.И. в своей работе «Этнография и фольклор» указывает на необходимость комплексного подхода в рассмотрении этого понятия. В частности, она считает первую концепцию несостоятельной из-за того, что здесь допускается искусственный разрыв реально существующих связей в фольклоре как искусстве полиэлементном, сикретическом. [1]

Грамотному хореографу следует хорошо знать «генетический код» передачи наследственности, т.е. те музыкально-пластические мотивы, ритмоформулы, композиционные приемы, которые являются как бы квинтэссенцией национального в хореографии и могут стать живым ядром, основой нового сценического танца. Конечно, для полного успеха этого дела необходимо совмещение фольклориста и постановщика в одном лице. Но поскольку на практике это встречается далеко не всегда, актуальным становится требование к балетмейстеру хорошо знать фольклор, а к фольклористу – специфику сцены. Собрание, фиксация, изучение танцевального фольклора являются в наше время актуальнейшей задачей ещё и потому, что его богатства нередко очень

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы, № 3 (31), 2011 г.
быстро уходят со своими носителями, лицами преклонного возраста, а в данном случае ещё и с массовой эмиграцией на территорию исторической родины, и мы должны торопиться, чтобы успеть собрать их как можно полнее.

Довольно широко известное выражение «местный материал» не однозначно. Оно включает и современные танцы, поставленные на местную тему, и традиционные танцы данного района, области, и номера, поставленные хореографом на основе элементов бытующих в районе танцев. Иногда первая и третья линия сочетаются, и рождается номер на местную тему, рассказанный хореографом на традиционном, местном хореографическом диалекте.

Говоря «местная тема», мы имеем в виду, что танец повествует о тех, кто жил или живет в данной местности, например, танец посвящается героям войны – землякам исполнителей. Известны примеры, когда до создания такого танца его участники сами изучали историю их подвига.

Это может быть также рассказ о тружениках района, например, ткачихах или сталеварах, о мастерицах-ковровщицах, кружевницах и т.п. Немало традиционных танцев также сформировалось на основе особенностей трудовой жизни. Местный колорит зависит также от характера отражения в танце особенностей природы того или иного района, например, широкий шаг жителей равнинной местности, легкий, осторожный – горной и т.п. [2]

Постановка на местном материале предрасполагает к самобытности, но вместе с тем имеет значительные трудности. Первая из этих трудностей связана не только с необходимостью изучения жизни своего района, но и умением отобрать в ней то существенное, что составляет ее подлинную особенность. И, кроме того, найти черты, которые близки природе танца и смогут быть образно выражены музыкально-пластическим языком этого искусства.

Процесс творческого созидания нового радостен самим большим поиском. Потому оцениваться должен не только результат, но и воспитательное и познавательное влияние на коллектив – творческий процесс, его полезность. Хотя допускается возможность неудач, но хочется подчеркнуть, что даже в этом случае оценка работы не может быть однозначной.

Остановимся на вопросе о том, что значит изучать местный материал. Прежде всего, имеется в виду знание хореографии, фольклора данного региона участниками коллектива. Для жителей сельской местности вопрос стоит более четко: своей деревни и соседних деревень. Для горожан: изучение фольклора своей области. Но прежде чем приступить к сбору фольклора, необходима серьезная подготовка. Пожалуй, самое сложное – это суметь отличить подлинное, ценное от случайного или наносного. Сделать это можно лишь при условии общей подготовки и понимания этнографических особенностей края, его природы, истории, характерных черт быта, культуры и т.д. [3]

Значительная доля этой работы может быть проделана в библиотеке и музее области, часть требует встреч со старожилами, общения с самими носителями культуры. В некоторых районах еще сохранились традиционные народные гулянья, проводятся праздники фольклора. На них важно увидеть не только сам танец, тот или иной хореографический мотив или исполнительский прием, но и все, что связано с манерой поведения, походкой, общением, стилем костюма и умением его носить и т.д. и т.п. Большой удачей для хореографа является возможность непосредственно окунуться в атмосферу жизни подобного праздника, стать его живым участником, влиться в исполнение танца.

Сбор фольклора предполагает фиксацию сохранившихся сегодня в памяти или бытующих танцев. Есть несколько способов их фиксации: практическое освоение, кинофотосъемка и запись хореографического текста, также запись музыки и текста песен. Фиксируются условия бытования, рассказы-характеристики танца исполнителями, комментарии самого разного характера [3, с. 54].

Создание фольклорного сценического танца – это не просто перенос тщательно выученных движений и рисунков на сцену – это процесс воссоздания атмосферы жизни танца, его дыхания и того таинства общения исполнителей, которое в нем рождается, обуславливая его ценность и необходимость.

Поэтому, смотря один танец на сцене, мы верим в его правду, он для нас живой организм, а, смотря другой, мы воспринимаем лишь его схему, более или менее интересные элементы, более или менее зрительно приятных исполнителей, а не живое целое – танец.

1. Шулунова Л.И. *Этнография и фольклор.* – СПб.-Шымкент, 1992.

2. Уральская В.И. *Рождение танца* – М.: Совет. Россия, 1982.

3. Тарасова Н.Б. Теория и методика преподавания народно-сценического танца: учеб. пособие – СПб.: ИГПУ, 1996.

4. Ткаченко Т. Народный танец – М., 1967. – Ч.1.

Түйін

Бұл мақалада халық биі арқылы, ұлттық хореография мәдениеті дәстүрінің дамуы мен сақталу маңызы қарастырылған.

Summary

The article demonstrates the meaning of folklor dances as developing traditions in national choreography culture.

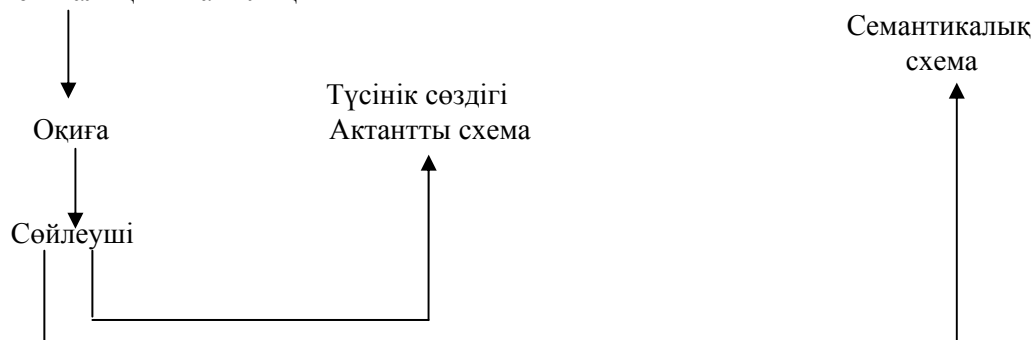
ӘР ҚОҒАМ АҒЫМЫНДАҒЫ ГРАММАТИКАЛЫҚ ОЙДЫҢ ДАМУ ТАРИХЫ

Қ.И. Қадырбекова – ҚазМҚПУ-нің 2 курс магистранты

Грамматиканың осы күнге дейінгі эволюциясын бақылай отырып, 60-70 жылдары Н.Ханскийдің генеративті грамматика теориясының шыққанын жеке оның шығуы дәстүрлі грамматиканың коммуникативті түрге көшуіне түрткі болды. Оның еңбектеріндегі грамматикалық үлгілерде ерекше мән «ситуация» түсінігіне беріледі. Сондай-ақ Л.Чебан лингвистикалық ситуация негізінде, сөйлеуді құрудың механизмін төмендегідей кескінде көрсетеді: [9, 34]

Кесте 1

Экстралингвистикалық шынайылық



Осы кескінге сәйкес, сөйлеуші хабарлама түрінде нақты экстралингвистикалық шынайылықты жеткізуі тиіс. Бірінші кезекте, ол шынайылықтағы есіне сақтап қалған қатысушыларды түсінік сөздігінің көмегімен теңестіреді және мұнымен бірге бір уақытта сөйлеуші актантты кескінді пайдалана отырып, лингвистикалық ситуацияда бейнеленген актантты типті айқындайды. Егер де біз сөйлеушінің өз пікірін ағылшын тілінде құрып, айтуын көз алдымызға елестетсек, оның тек түсінік сөздігіне ғана емес, сондай-ақ есінде қалған грамматикалық құбылысқа да сүйенетінін көреміз. Сондықтан Л.Чебан ұсынған кескінді төмендегідей таныстыруға болады:

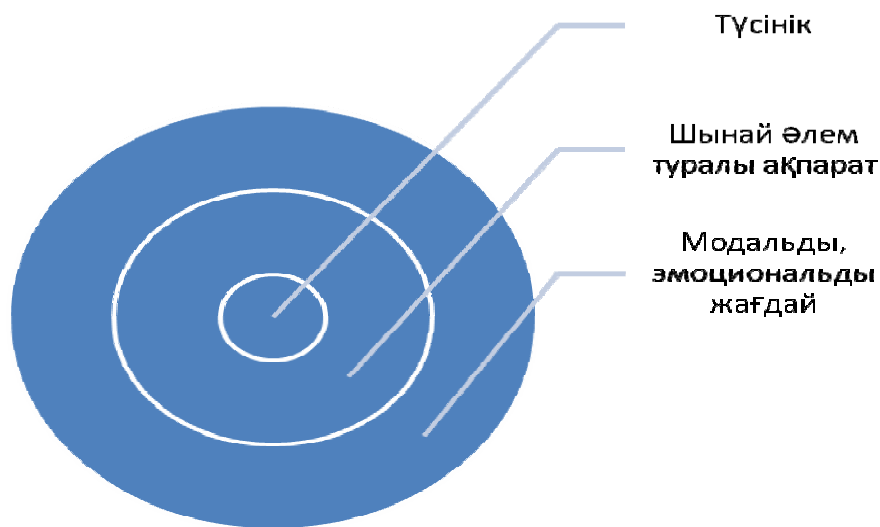
Кесте 2

Экстралингвистикалық шынайылық



Біздің міндетіміз сөйлеушінің коммуникациялық әрекетке грамматикалық ережелер жүйесі арқылы қалай шығуы керектігін анықтау, сонымен бірге бұл жүйені игеру когнитивті-коммуникативті сипатта болуы керек. Осыған байланысты, біз «Ағылшын тілінің коммуникативті грамматикасы» авторлары, британдық әріптестеріміз, лингвистер Д.Лич пен Я.Свартовиктің еңбектеріне жүгінсек, олар да коммуникативті әрекетті құрудың [13, 6] осы іспеттес кескінін ұсынады:

Кесте 3



Мағына түрлері	Мағынаның ұйымдастырылуы
Түсінік	Сөз, фраза
Шынайы әлем туралы ақпарат	Сөйлем
Модальды, эмоциональды жағдай	Дискурс немесе мәтін

Осы кескінге сәйкес, оқушы коммуникациялық әрекетке түспес бұрын, оның есіндегі грамматикалық құбылыс 4 сатыдан өтуі керек: категория (түр, уақыт, деңгей және т.б.) → сөз, фраза, сөз тіркесі → категория (мақұлдау, сұрақ, жауап, келісім, келіспеу және т.б.) → сөйлем → интенция (топ, сөйлем, кеңес, сөз беру, үрей) → пікір (дискурс, мәтін) → коммуникациялық әрекет. Когнитивизмді жақтаушылар Р.П. Мильруд пен А.В. Щепилова бойынша, қандай да бір ұғымды игерудің алдында екі саты болады: когнитивті құрылымының қалыптасу сатысы мен бейненің жаңғыртылу сатысы. [32, 42] Бірінші сатыда бейненің шындықта құрастырылуы іске асып, нәтижесінде

адамның санасында когнитивті құрылым пайда болады. («танушы бейне» – cognitive image Э.Голман бойынша, «пәндік схематикалық код» Н.И. Жимен бойынша). Бейненің қалыптасуы мен жаңғыртылуы іс-әрекет барысында іске асады және де бұл екі сатыда да жетекші рөл атқарады. Сөйтіп, когнитивті құрылымының қалыптасуын когнитивті құрылымды танып білу әрекеті таныстыруымызға болады. Ж.Л. Витмен бейненің қалыптасуының бірінші сатысын сөйлеуге дайындық сатысы деп, ал екіншісін – сөйлеу сатысы деп қарастыруды ұсынады. П.Я. Гальперин мен А.А. Щепилова сияқты, біздің ойымызша, бірінші саты қиындау, сондықтан да бұл сатыда интенсивті сөйлеу әрекетін қамтитын жаттығулар жасалынуы керек және де сонымен бірге тілдік құбылыс жайында нақты түсінікті қалыптастырар едік. Сонымен қатар нәтижелі қорытындыға қол жеткізу үшін іс-әрекетте келесі процедураларды өткізген жөн:

- 1) тілдік құбылысты индуктивті жолмен презентациялау;
- 2) тілдік құрылымдар мен оның компоненттерінің арасындағы көптеген бинарлы оппозицияларды табу;
- 3) тілдік формаларды қолдануда шектеу қою;

Автор бойынша екінші сатының міндеті, когнитивті құрылымды жетілдіру мен белсендендіру болып табылады. Сондықтан да жаттығулар кешені төмендегі мәселелерді қарастыруы қажет:

- 1) әр білім алушының интенсивті сөйлеу әрекеті (тапсырма) әр-түрлі шешімдерді болжауы тиіс;
- 2) когнитивті құрылымының максималды түрлілігін қолдану; мақсатқа сәйкес, бұл түрлілікті білім алушылардың өздері тудыруы тиіс;
- 3) грамматикалық жаттығулардың күрделі градациялық (басқыштаушылық) ережелерін реттеп отыратын әр-түрлі құрылымдарды қолданғанда максималды жинақтылық болуы тиіс.

Жоғарыда көрсетілген ережені іске асыру үшін, әр-түрлі продуктивті тапсырмаларды қолдануды болжайтын, коммуникативті тәсіл – жинақталынған формалар мен конструкциялардың вербальды сөйлесу процессінде қолданылуына және істелінуіне көңіл бөлумен сипатталады. Пікір мен репликаның алмасуынан тұратын диалогтық сөйлеу, адамдардың танымдық еңбек әрекетінің процесінде қалыптасатын, адамдардың қарым-қатынасының спецификалық формасы. В.В. Бузаровтың пікірінше [1, 149] диалогтық коммуникацияны зерттеу коммуникативті грамматиканың негізгі міндеті, өйткені «диалогты сөйлеу» – шынайы тілдің ерекшеліктерінің функционалды-коммуникативті және құрылымдық-семантикалық түйінін көрсетеді. Сондықтан диалогты сөйлеудің грамматикасы – коммуникативтілік деңгейдің ең жоғарғы деңгейін сипаттайды. Скейанның [46, 156] пікірінше, коммуникативтілік «грамматиканың лексикализациясынан» туындайды. Грамматикалық біліктілік жайында Европа Кеңесінің материалдарына жүгінсек, тілдің грамматикалық элементтерін оқып білу мен оларды сөйлеуде қолдана білуді түсіндіреді. [24, 112] Нақты бір тілдің формальды грамматикасын, оның элементтерді реттеуге, сөйлемдерді құруға мүмкіндік беретін ережелер жиынтығын қарастыруға болады. Грамматикалық біліктілік – нақты бір мәнді түсіну мен білдіру қабілетін білдіреді.

Европа Кеңесінде мәдениаралық коммуникативті біліктілікке оқытудың деңгейлік тәсілі [24, 114] аспектісінде сөйлеудің грамматикалық дұрыстығын суреттейтін төмендегідей деңгейлер шкаласы жасалынды:

Кесте 4. Деңгей бойынша тілдің грамматикалық дұрыстығының дескрипторы.

C1	Білім алушының көңілі басқа нәрседе болса да (М., ары қарай пікірін жоспарлау, әңгімелесушінің редакциясын бақылау), күрделі сөйлеудің грамматикалық дұрыстығының тұрақты жоғары деңгейі.
C2	Сөйлеудің грамматикалық дұрыстығының тұрақты жоғары деңгейі: қателер өте сирек жіберіледі.
B2	Бақылаудың жақсы деңгейі: білім алушы сөйлем құруда амалы, дәлелсіз қателер жібереді және де ол қателерді өзі жөндей алады.
	Грамматика дұрыстығының біршама жоғары деңгейі. Білім алушы пікірінің мәнін бұрмалайтын қателер жібермейді.
B1	Қатынастың таныс ситуациясында сөйлеудің едәуір сауаттылығы. Көз шаларлықтай ана тілінің ықпалы байқалады. Қателіктер болады, бірақ пікірдің жалпы мәні түсінікті. Болжайтын ситуациялармен байланысты конструкциялардың стандартты нақты түрлерін қолданудың айтарлықтай сауаттылығы.
A2	Қарапайым грамматикалық конструкцияларды дұрыс қолданады, бірақ әдеттегі типті қателерді жүйелі түрде жіберіп отырады (М., етістік шақтарын шатастырады). Қиысуды бұрыс жасайды, осыған қарамастан, пікірінің мәні әдетте түсінікті.

А1	Сөйлем үлгілері мен конструкциялардың қарапайым, жаттанды, шектеулі түрлерін қолдана алады.
----	---

1. Бурдина З.Т. Когнитивно-коммуникативный аспект высказывания / Язык как коммуникативная деятельность человека. – М. Вып. 284-с, 1987.108-113 сс.
2. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике ИЯ. – ИЯвШ, 2000, 5 – с. 22-25.
3. Жинкин Н.Н. Речь как проводник информации. – М., 1982 – с. 19-29.
4. Золотова Г.А. Вышла новая грамматика., – Вестник МГУ-2000-1. – с. 68-79.
5. Құнанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория, – Алматы 2005 – с. 9-24.
6. Құрманбаев Н.М. Методика обучения английскому языку – Алма-Ата: Мектеп, 1988. -88 – с. 23-28.
7. Концепция развития иноязычного образования РК Алматы 2004, КазПравда.
8. Педагогикалық-психологиялық сөздік. – Алматы, 2004.
9. Интернет «Обучение коммуникативной грамматике» [www. Teacher English.](http://www.TeacherEnglish.com)
10. Иванова-Лукиянова Г.Н. Коммуникативная грамматика – Вестник МГУ 2000-№6.
11. Климентенко А.Д. Мирялобова А.А. Теоретические основы методики обучения ИЯ. – М.: Педагогика, 1981 – с. 364-402.
12. Әбдіғалиев С.Қ. Неміс тілін оқытудың негіздері. – Алма-Ата, 1986.
13. Исманова Р.Т. Орыс тілді оқушылардың қазақша сөйлеу ікемділіктерін қалыптастырудың әдістемесі. – Алма-Ата, 2007 – 150 б.

Резюме

В статье рассматривается история развития обучения грамматике в изучении иностранных языков.

Summary

The article deals with the history of development of teaching grammar in learning foreign languages and up-to-date problems of teaching foreign languages as teaching to communicative aspect of grammar.