

*Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті*



ТОМ 2

*«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 22» атты
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ
27 сәуір*

*МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 22»
27 апреля*

*MATERIALS
of International practical science conference
«SHOQAN OQULARY – 22»
27 st of April*

Көкшетау, 2018

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ**
**Ш.УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ МЕМЛЕКЕТТІК УНИВЕРСИТЕТІ**



**«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 22» атты
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ
27 сәуір**

**МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
«ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 22»
27 апреля**

**MATERIALS
of International practical science conference
«SHOQAN OQULARY – 22»
27 st of April**

Том 2

Көкшетау, 2018

УДК 001.83

Ш 17

«Шоқан оқулары - 22» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары жинағы. Қазақстан, Көкшетау, 2018. Т.2. – 297 б.

Ш 17

«Уалихановские чтения – 22». Сборник материалов международной научно-практической конференции. Казахстан, Кокшетау, 2018. Т.2. – 297 с.

Materials of International practical science conference " Shoqan Oqulary - 22". Kazakhstan. Kokshetau. T.2. – 297 p.

ISBN 978-601-261-370-4

Бұл басылымға 2018 жылдың 27 сәуір күні өткен «ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 22» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары енген. Жинақ ғылыми қызметкерлерге, ЖОО оқытушыларына, PhD докторанттарға, магистранттарға арналған әр түрлі ғылым салаларындағы өзекті мәселелерді қамтиды.

В настоящее издание вошли материалы традиционной международной научно-практической конференции «ШОҚАН ОҚУЛАРЫ - 22», проходившей 27 апреля 2018 года. Они отражают проблемы различных отраслей науки, рассчитанные на широкий круг работников, преподавателей ВУЗов, PhD докторантов и магистрантов.

УДК 001.83

СЕКЦИЯЛАР:

«ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА»

«ПСИХОЛОГИЯ»

**«ПЕДАГОГТАРДЫҢ БІЛІКТІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ ДЕҢГЕЙЛІК КУРСТАРЫ:
БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН ЖАҢАРТУДАҒЫ РӨЛІ»**

СЕКЦИИ:

«ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА»

«ПСИХОЛОГИЯ»

**«УРОВНЕВЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ:
РОЛЬ В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Әбжаппаров Ә.Ә. – Ш. Уәлиханов атындағы КМУ ректоры, т.ғ.д., профессор
Жарқынбеков Т.Н. – бірінші проректор, г.-м.ғ.к., РЖА профессоры
Шапауов Ә.Қ. – ғылым және коммерциялау қызметі жетекшісі, ф.ғ.к., профессор
Қақабаев Ә.А. – ХЫ АҰ және КО жетекшісі, доцент
Амренова Р.С. – ф.ғ.к., доцент
Стукаленко Н.М. – п.ғ.д., профессор
Кенжеғалиев Қ.К. – п.ғ.к., проф.м.а.
Мәліков Т.С. – п.ғ.д., профессор
Шаяхметова А.А. – ф.ғ.к., доцент
Лиза Навий – п.ғ.к., доцент
Громова О.В. – БРБ жетекшісі

ISBN 978-601-261-372-8 (2)

ISBN 978-601-261-370-4

© Ш. Уәлиханов атындағы
Көкшетау мемлекеттік университеті, 2018

BASIC QUESTIONS OF THE METHOD OF TEACHING ENGLISH IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Alimzhanova A.K., Bekenova D.U.
Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov
Kokshetau
123123bk@list.ru, dinbeken@mail.ru

Currently, one of the main directions of the state policy in the field of education is the modernization and innovative development of the education system in order to improve its quality and meet the changing needs of society and socio-economic conditions. In this regard development of variability of educational programs, creation of the system of the educational services providing early development of children are considered as the most important tasks. At the same time, one of the most important tasks remains the task of educating the younger generation.

The state standard of education of the Republic of Kazakhstan and the educational program "Zerek Bala" define one of the main tasks - to promote the development of cognitive activity, curiosity, the desire for independent knowledge and reflection, the development of mental abilities in the immediate and natural activities for preschool children: play, communication with adults and peers, work. [1] it is because of these activities that the behavior of the child becomes arbitrary, self-controlled, and capable of logical thinking, which, in fact, is the basis for the beginning of systematic learning.

It should be noted that the system of preschool education is now time responds to many challenges of the time and is built taking into account the personal orientation of education, its openness and multicultural context. In our age of dialogue of cultures, the universal establishment and expansion of international contacts, the focus on universal values becomes important. Many researchers recognize the need to use new approaches to translating the experience of generations, to methods and tools that can influence the world perception of man.

In this regard, the educational and informative value of early learning in foreign languages is undeniably clear, which manifests itself in the child's earlier acquaintance with the multilingual world and universal culture through communication in a new language. Teaching a foreign language at preschool age makes a great contribution to the development of the child's intellectual qualities, his creative imagination, widening his horizons, as well as to the process of mastering socio-cultural values and the development of basic personal qualities. The child's mastery of the riches of world culture, the appropriation of universal human positive

value representations leads them to become value orientations of the individual, affecting his consciousness and behavior. [2.24]

At present, early foreign-language education is regarded as one of the directions of Kazakhstan's educational policy, designed to provide the child with additional opportunities for his intellectual and spiritual development. Thus, the topic stated by us in this article is related to the study of the potential of early foreign-language education and the influence it can have on the formation of the value-semantic sphere of the child of the senior preschool age.

The preschool age was chosen as the age category under study because the older preschool children differ in fairly good command of the native language system (this means that the new language will be studied more consciously) and psychological features (namely, increased stability and attention span, development thinking, memory, emotional component, etc.) that promote the fullest use of the potential of early foreign-language education.

The issues related to the teaching of a foreign language for preschool children are today a subject of wide discussion, since early childhood (from the age of 5) is considered by specialists as the most favorable period for mastering a foreign language (EI Negnevitskaya, VS Mukhina, Gal'skaya, Z.Ya. Futerman and others). All this raises doubts about the legality of preschool education for a foreign language in general. The proposed teaching methods do not take into account all objectively existing factors and conditions of the real learning process. Only when, when the educational task corresponds to the social order of society, takes into account the conditions that have developed in a given society and reflects the objective needs of its development, its implementation will help to solve social problems and thereby lead to further progress of society.

Analysis of the literature shows that when teaching a foreign language a practical goal, i.e. the acquisition of certain skills and abilities, has always been promoted as a leader. It seems, however, that at an early stage a foreign language is called upon and must solve a more important goal than just acquiring certain practical skills. The role of a foreign language at an early stage of training is especially invaluable in the developing plan. "The educational significance of foreign languages lies in the development of the thinking abilities of students, in the development of philological education through the comparison of languages, careful study of the structure of a foreign language" (L.Shcherba, 1974). Language for the child is primarily a means of development, knowledge and upbringing. The development of the child's personality by means of a foreign language should become the super-task at the early stage of education.

Currently, early instruction in a foreign language is one of the priority areas in pedagogical practice. The researchers note that it not only provides additional opportunities for a comprehensive upbringing of the preschooler, but also creates the conditions for the development of both his linguistic and general abilities. This raises the question of how to organize the educational activity of preschool children for effective mastering of English by them. [3.59]

For this, we need to determine the main features of the psychological processes of preschool children. First of all, children easily remember only small words, and, first of all, they keep in memory the movements they have made and only then experienced emotions and feelings, which later flow into words. This indicates that the memory of a preschool child is involuntary: it is well remembered that what is close, accessible, emotionally colored, sometimes ridiculous.

In turn, the child's perception is guided by sensory standards, such as color, shape and magnitude. In addition, it is attentive only to interesting and new to himself, so his concentration is not constant, and depending on the feelings of pleasure or displeasure, the child's attention is quickly transferred from one subject to another. Guided by their rapidly changing interests, preschool children can concentrate on solving a problem only for a very short time - up to 5 minutes. In other words, the preschooler is not the "master" of his attention, he has all the signs of only involuntary attention. [4.159]

In general, this age is characterized by involuntary memorization, the predominance of mechanical memory over the semantic, visual-figurative thinking, unstable attention and excessive motor activity. Proceeding from the revealed psychological features, it is possible to designate a number of rules for the organization of educational activity when working with preschool children, proposed by AA Krasnyukova:

- do not introduce complex structures to preschool children;
- do not force them to memorize large sentences in English;
- enter new words using pictures or display;
- memorize new words with the help of poems, or use the melody on the melody of famous children's songs;
- motivate the preschooler (each lesson should be like a trip to a fairy tale, into a world not known to the child);
- change the type of activity every 3-5 minutes, conduct language games with traffic elements.

As we see, there is a sufficiently large number of different means, including educational material, aimed at developing the personal and creative abilities of preschoolers. And as the basic means, you can designate rhymes, songs, a fairy tale and a game, which, in turn, can include all of the above techniques. [4.6]

As you know, in the process of teaching English language, the process of memorizing is given considerable attention, from which it is possible to designate an important role of such an approach in organizing work with preschool children as rhyming.

The use of gaming techniques, in turn, lays the foundations for the formation of the basic components of educational activity: the ability to see the goal and act in accordance with it, the ability to monitor and evaluate their actions and the actions of other children. In addition, the game acts as an exciting way of working out lexical material. But here it is worth paying special attention to the selection of lexical material: the proposed words should often be used in speech and denote concepts well known to the child in their native language. Children of preschool age learn best

words that denote specific objects that can be seen or touched, and verbs that indicate movement and actions. Approximate lexical themes can be represented by the following topics: English alphabet, score, colors, toys, animals, family, body parts, food, clothing. [5.26]

Classes should not be for the child to perform boring "technical" exercises to memorize foreign words and grammatical constructions. It must be lessons full of all kinds of "adventures". During a visit with a frog traveler of English-speaking countries, the child acquaints himself with the history, traditions, customs and holidays of these countries, meets with literary heroes of English children's literature: Mary Poppins, heroes of Kipling's fairy tales and many others and through communication with these characters he learns a foreign language and his culture.

An important feature of this technique is the plot method of organizing the lesson. A lesson is a single storyline directed by an event: real (holiday), fictional, playful or fabulous. Each lesson, in turn, is a link in the story line of the entire course of learning. The plot provides motivation for children's speech activity during the lesson. In fact, it is constantly included in the game, in the fairy tale, in communication, they have to solve interesting behavioral, playful, cognitive and other tasks, and the means of solving them is a foreign language.

Here you can also use the following exercises aimed at practicing and memorizing lexical material:

- Guessing (words, toys, pictures, puzzles);
- Physical training (naming actions, performing actions and commands);
- games for attention / understanding (the teacher calls the lexical unit and shows the toy or picture, and the children chant only those words that are in the picture);
- choice of words / pictures by subject or by situation. [6.36]

Thus, lexical tasks become fascinating and interesting, they are well remembered, and the studied material "sticks" and children have a sense of a certain achievement, developing the motivation for further learning

Ideally appropriate to the child's age and imaginative thinking, the productive form of educational material aimed at developing his ability to listen and speak in a foreign language is a fairy tale. On the informative basis of the fairy tale, various situations of game role-playing can be constructed, plot-role games, dialogues. [7.96]

No less effective method of teaching English at an early stage are theatrical activities, activities involving elements of fairy tales, a fairytale plot. And, undoubtedly, entertainment is of paramount importance here, as it contributes to the formation of an adequate perception of a fairy tale and causes a desire to actively turn to this form of creativity. The criterion of accessibility in conceptual and linguistic plans is also important.

Along with the above training tools, special attention should be paid to this method as the use of songs in the organization of work with preschoolers. It is well known that songs and music are involved in the formation of phonemic hearing, and hence in the formation of phonetic skills. Psychologically, children perceive and remember songs and chanting to music much better than any other text. In addition, it

is more understandable and habitual for them to do such a thing as singing in chorus, rather than simply repeating by chorus individual phrases. Also, learning songs can act as one of the ways to develop the oral speech of preschool children and contribute to the expansion of the lexical stock of children, in view of the fact that in the original song material, there are often whole phrases and individual lexical units that are typical for colloquial speech. In addition, they are easily entered and stored. [8.150]

Thus, teaching English to preschool children has its own characteristics, which are based on the psycho-physiological development of children of a given age, so it must differ materially from that in primary school. Throughout the training, it is necessary to preserve the unity of forms and types of work, while visibility and imagery should prevail, since the phrase is perceived by the child not as a set of individual lexical units, but as something single and whole.

At an early stage of learning, the language should first of all be considered as a means of developing the personality of the child, taking into account the motives, interests and abilities. Through communication and activity in the language and through activity with the language, the child develops, educates, knows the world and himself, i.e. takes possession of all the spiritual wealth that a process of foreign language education can give a child. Development in the early stage is no less practical than the mastery of the language, as it is a prerequisite for successful learning in the future.

In the process of acquiring language knowledge, a preschool child must reach a qualitatively new level of intellectual development. The most important goal of preschool education is the development of the child's personality, which involves the formation of needs and special interests, intelligence and non-standard thinking, creative imagination and academic abilities.

Bibliography

1. <http://sc0014.esil.akmoedu.kz/documents/view/78A518EBB177BE5B.html>
2. Bim I.L. Learning foreign languages: finding new ways. // Inostr.yaz.v school, 1989, -M. - P.19-26.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. M.: Publishing Center "Academy", 2009. C-59.
4. Minyar-Beloruchev R.K. Methodology for teaching foreign languages or linguodidactics? / Inostr.yaz.v school, 1996.-No.1-C.2-5.
5. E. Negnevitskaya Foreign language for the youngest: yesterday, today, tomorrow // Inostr. in school, 1987.-? 6.-C.20-26.
6. Simkin V.N. English for kids. Guidelines. Preparatory class: Propaedeutic course for preschool preparatory group (5-6 years). - Pskov, 1997. - 36 p.
7. Shishkova I.A., Verbovskaya M.E., English for kids. ~ M.: Izd.dom ROSMEN, 2000.-96 p.
8. Sholpo I.L. How to teach a preschooler to speak English: A tutorial on how to teach English for peds. universities, colleges and schools specializing in "Teacher of a foreign language in a kindergarten." - SPb.: Special Literature, 1999.-152 p.

9. Shchukin AN Learning foreign languages. Theory and practice. Philomatis. 2004.
10. GN's share. Merry English: Intensive method of teaching children on the basis of children's songs and poems. In the 2-h .- Dubna: Mig, 1991.-P.1. - 120s.
11. Zakharchenko I.A. Let's start learning English.-Rostov-on-Don, 1996.-232 with
12. Protasova E. Yu., Rodina NM Method of teaching preschool children to a foreign language; Vlado - Moscow, 2010. - 824 p.

PEDAGOGICAL COMPETENCE - RESEARCH & DEVELOPMENT & IMPROVEMENT FOR ENGINEERING STUDENTS

Kinzhikeyev Sergey, Nguyen Dinh Dung, Kale utku, Wangai Agnes, Dr. Daniel Rohacs, Dr. Jozsef Rohacs

Budapest university of Technology and Economics, H-1111, Muegyetem Rkp 3, Hungary

jrohacs@vrht.bme.hu, hydrohacs@vrht.bme.hu, huukale@vrht.bme.hu, huddnguyen@vrht.bme.hu,
huskinzhikeyev@vrht.bme.hu, huawangai@vrht.bme.hu

Abstract

Insufficiencies in engineering education have exhaustively been mentioned in recent years. Several published research suggested that we must strengthen our coverage of fundamentals; teach more about 'real-world' engineering design and operations, including quality management; offer more and better instruction in both oral and written communication skills and teamwork skills, and provide training in critical and creative thinking skills and problem-solving methods. However, the literature in general education, technical education, and educational psychology is replete with techniques that have been presented to promote learning more effectively than the traditional single-discipline lecturing approach.

The purpose of this thought is to offer three methodological approaches for learning in engineering schools; i) behavioral-cognitive and constructivist approach; ii) Bloom's Taxonomy of learning, and iii) V-model approach. These methodological approaches for engineering students can foster creativity, critical thinking and innovative problem solving, amongst engineering students and make the engineering education more in alignment with the accreditation boards.

Keywords: competence, pedagogical competence, learning development, learning approach, Engineering

Introduction

To ensure professional mobility in the 90s, international organizations were created whose purpose is to develop uniform requirements for the competence of engineers, technologists and technicians, namely the Engineers Mobility Forum

(EMF) and the Engineering Technologists Mobility Forum (ETMF). The purpose of this study is to develop a conceptual teacher competency model, which can be utilized in engineering professional development for in-service teachers who are novices in teaching engineering. Based on literature reviews on teacher competency models in general education as well as in engineering education, this study presents a conceptual teacher competency model for teaching engineering. Most models of quality management of education and research in universities are built on the basis of an evaluation method that involves statistical processing of the results achieved. However, the global trend is the transition to models corresponding to the concept of universal quality management (Total Quality Management, TQM) and the requirements of international quality standards ISO 9000: 2000 (International Organization for Standardization, ISO) (c. & C.)

An analysis of the activities of teachers, especially beginners, shows that a continuous, organic process that, in the system of everyday communication, proceeds without much effort on the part of communicating people, causes definite difficulties in the purposeful educational activity, primarily due to the fact that the teacher does not know the structure and laws of the pedagogical communication, he has not developed communicative abilities and communicative culture in general. He does not own communication as a professional tool of his activity (B.Lomov, 1981). By professional-pedagogical communication, we mean a system of methods and methods that ensure the realization of the goals and objectives of pedagogical activity and organizing, guiding the social and psychological interaction of the educator and the educated; the content of this interaction is the exchange of information, interpersonal cognition, the organization and regulation of relationships with the help of various communication tools in order to provide educational impact, as well as a holistic pedagogically appropriate self-presentation of the teacher's personality in the audience; the teacher acts here as an activator of this process, he organizes and manages it.

Competent approach focuses attention on the result of education, but the result (unlike the traditional approach) is considered not as the sum of the acquired information, but as the ability to act in various situations, including in problem and non-standard situations (L.Ibragimova, 2017). Perfection of the sphere of professional activity is manifested in an increase in the number of engineering professions, and, as a result, also specialties characterized as creative, multifaceted, that is, those that go beyond the bounds of accumulated experience. Given the specifics of engineering activities, the engineer must be able to act quickly in the absence of ready algorithms (S.Mindeeva, 2015).

Literature review

The concept of competence is a necessary in the first place, both, part and the system, want a quality participation. In this work, many aspects of this concept were discussed such as impacts of culture on the understanding of the competence, the significance and integrative power of competence, and the evaluation and the improvement of competence. (I., 2012). Defined a competence as 'a complex

combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain'. (R., 2008). In the dominator cultures, the competence will be a requirement to achieve some behavioral standards, to have some attitudes and skills imposed by the system. Therefore, the students must see what is required and they have to obey to the standards.

Competence is the instrument through which a system manages its activity, but in the same time it is a measure of quality contribution of the part to success of a system. To evaluate a person's competence referring to their participation, we can use the approach in which the person should manage to be considered competent. It is not important how they manage them, it only matter they can do this. To develop the competence, the identified variables have to be recognized and managed individually at first, then in group, and then all in the same time. On person can be very competent in a specific system, but not so competent in another one, even if it has the same nature. Pedagogical competence is deconstructed into five components: content knowledge, knowledge of pedagogical approaches, course management capability, classroom management capability and student management capability. These aspects were discussed in marketing education for doctoral programs. (S. & A., 2010). Studies, provides evidence that partially pedagogical, personal competence, professional competence and social competence has a significant influence in improving learning performance. The contribution of all the teaching competencies simultaneously has influence in improving the quality of performance in the learning process. (A., 2015)

The authors used a quantitative correlation method to determine the effect of professional competence and pedagogical competence against the performance of Junior High School science teacher in Ternate. If the professional competence of teachers is high, it will improve the teachers' performance, which is a positive influence on the performance of professional competence (H., 2014). Further examples of research competences development of the aeronautical PhD students developed and applying in small country with limited aeronautical industry. States, generally, PhD students look for easier jobs required not so large and continuously renewable knowledge, they afraid of not having research position in field of aeronautics and they afraid of not having enough competences to run research projects. That is the reason why the need of development and including into the doctoral schools program a special competence development strategy (J., 2015). Based on the data of the Doctoral Schools of Faculty of Transportation Engineering and Vehicle Engineering at the Budapest University of Technology and Economics, the work showed that the team work of students and supervisors is more interactive, the PhD students are involving more into the national and international projects, and the number of publications in the PhD students are co-authors are increasing. Model for testing the relative effectiveness of engineering laboratories in education in terms of hands-on, remote, and simulated laboratories provides a way to integrate the findings of streams of research in several fields that may inform our understanding of the problem that the absence of a model for differentiating both the

educational goals and the different technologies associated with these laboratories (J.Y., J.E., S.K., & C., 2007) [6].

Methodological approaches for learning

i) Behavioral- cognitive and constructivist approach

Behaviorist sees learning as change in behavior. Behaviorism has been intrinsically linked with learning for many years. The concept of building up (of something positive following an event to increase its likelihood of occurring again) is evident at all educational levels, from the smile of approval in early years to the awarding of credits and degrees at the higher levels (Anne Jordan, 2008). While looked upon less favorably than the more modern cognitivist and constructivist theories, behaviorism continues to be hugely influential in teaching and learning in higher education. This resource looks at the presence of behaviorism in design and delivery of courses, and provides some info as to how behaviorist principles can be employed to promote learning. Learning is “any more or less permanent change in behavior which is the result of experience” (Borger & Cioffi, 1970).

To ascertain whether learning has transpired we should abandon the examination of inaccessible and unobservable mental events (Gagne, Wager, Golas, & Keller, 2005) in favor of directly observable behaviors. At the beginning of the module or program therefore, clearly established behaviorally defined learning outcomes objectives are developed. (L.D., K., S., & J., 2001) These learning outcomes are expressed in terms of what the students can do as a result of engaging in the teaching and learning environment, and clearly define how students can demonstrate their mastery of the material.

Theory	Mental activity	Learning process	Role of teacher
Behaviorism	Irrelevant	Stimulus–response Reinforcement External event	Controls environment and stimuli
Cognitivism	Perception attention processing	Memory Surface and deep learning Encoding Internal event	Applies cognitive principles to facilitate cognitive processes
Constructivism	Meaning-making	Retuning schemata and mental constructs Internal event	Supports meaning-making Challenges existing ideas

Table 1. Comparing behaviorism, cognitivism and constructivism (Anne Jordan, 2008; Anne Jordan, 2008)

ii) Bloom's Taxonomy of learning

He proposed three major domains of learning: cognitive (our understanding and critical thinking); affective (how we react emotionally); and psychomotor (our ability to physically manipulate tools or instruments) (Bloom & Krath, 1956). It's the first of these three that is regularly drawn on in planning teaching session. Bloom identifies a number of cognitive levels at which we can function, moving from the basic ability to understand and recall information, to the more complex cognitive tasks of information synthesis and evaluation. Often presented as a hierarchical pyramid, there is no fixed or sequential development path. Learners may operate at a number of levels simultaneously, though performing at the highest levels is dependent on the ability to master the cognitive demands of the lower levels (see Figure 1).

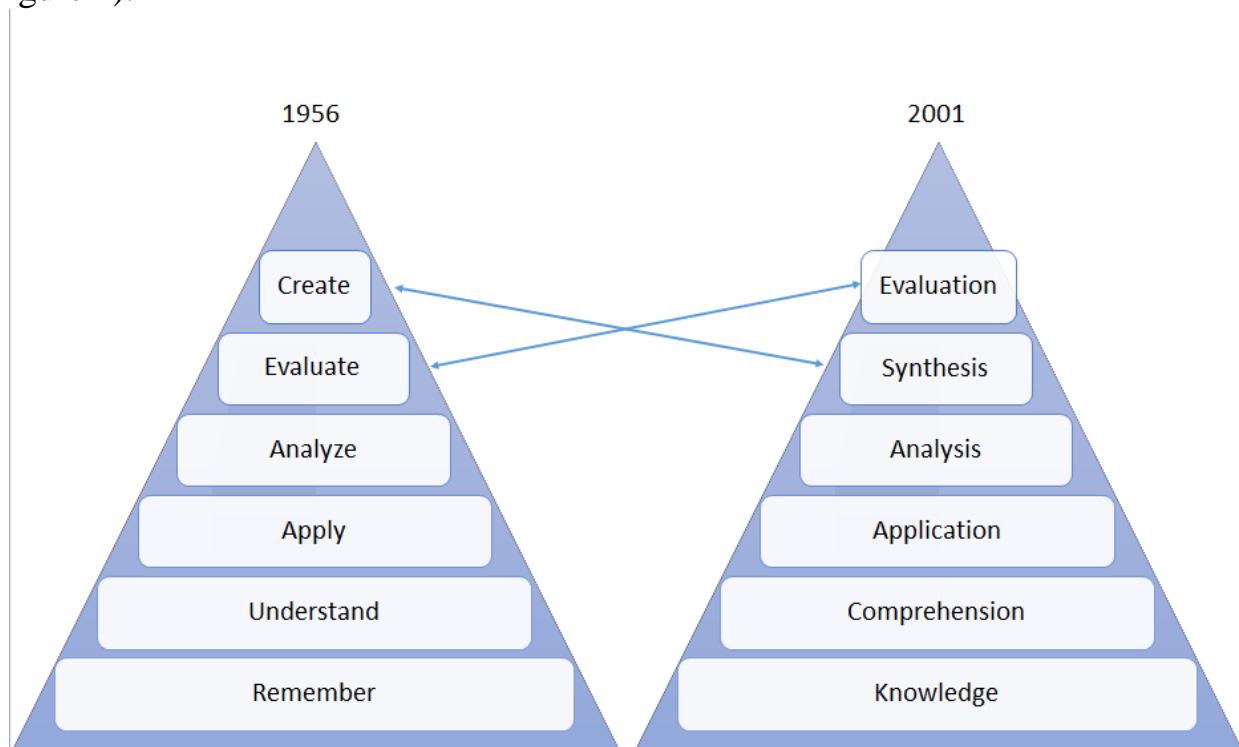


Figure 1. Bloom's Taxonomy of learning

iii) V-model approach

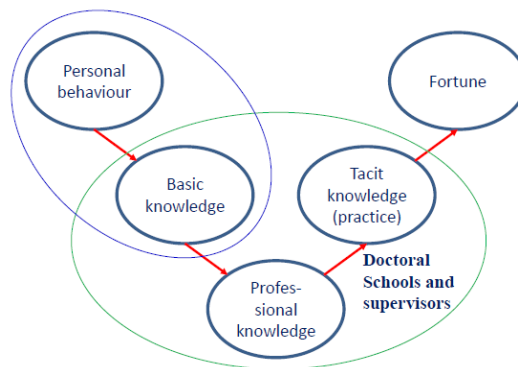


Figure 2. V-model

From the systems engineering point of view, the competence development for PhD engineering education can be described by a “V” model (see Figure. 2). This describes inclusivity of Personal behavior (emotional, societal and intellectual abilities). The partners and the basic knowledge must be developed mostly earlier than start of the PhD studies. The doctoral schools have a responsibility on development the high level basic and the professional knowledge. According to the innovation theory, the knowledge is based on the teachable subjects and materials and on the practices that is part of the knowledge which is not codified and can be own during practical works only. The doctoral schools should give chance for PhD students in development their tacit knowledge. So, the PhD students have to be involved into the problem definition, writing the proposals, developing the possible solutions, developing the models, planning the theoretical and practical investigation, giving lectures, taking part on the conferences, etc

Conclusions

Excerpts from CRITERIA FOR ACCREDITING ENGINEERING PROGRAMS. Engineering programs must demonstrate that their students attain the following outcomes:

- (a) an ability to apply knowledge of mathematics, science, and engineering
- (b) an ability to design and conduct experiments, as well as to analyze and interpret data
- (c) an ability to design a system, component, or process to meet desired needs within realistic constraints such as economic, environmental, social, political, ethical, health and safety, manufacturability, and sustainability (emphasis added)
- (d) an ability to function on multidisciplinary teams (emphasis added)
- (e) an ability to identify, formulate, and solve engineering problems
- (f) an understanding of professional and ethical responsibility
- (g) an ability to communicate effectively
- (h) the broad education necessary to understand the impact of engineering solutions in a global, economic, environmental, and societal context (emphasis added)
- (i) a recognition of the need for, and an ability to engage in life-long learning
- (j) a knowledge of contemporary issues
- (k) an ability to use the techniques, skills, and modern engineering tools necessary for engineering practice.

Hence, it can be deduced that engineering curriculum needs to be crafted to promote the reasoning process and creativity rather than carefully visiting a set of topics. (Goel, Sanjay, Sharda, & Nalin, 2004) argues that curriculum should provide opportunities for transforming a problem statement into a model, conjecturing solutions, selecting or developing the appropriate mathematics, examining the analysis, and continuing to transform the conjecture into a solution. (Bruner, 1997) proposed that preparing students for solving real life problems require a different paradigm of education and learning skills, including self-directed learning, active collaboration, and consideration of multiple perspectives. Problems of this nature do

not have “right” answers, and the knowledge to understand and resolve them is changing rapidly, thus requiring an ongoing and evolutionary approach to learning.

For Engineering Students, Heuristic (discovery) strategy of disseminating information is recommended in order to foster creativity, critical thinking and innovative problem solving, amongst engineering students and make the engineering education more in alignment with the accreditation boards.

Based on Blooms taxonomy of learning, we recommend the below model for evaluating engineering students at different levels. With emphasis on doctoral level, whereby the program should mainly consist of “creating” & “Synthesis”. In Budapest University of Technology and Economics it is required to publish 12- 20 articles before defense. For bachelor’s program, as stressed earlier Engineering studies fosters critical thinking not mastery hence skipping multiple choice evaluation.

	Evaluation Criteria	Bachelor's	Master's	Doctorate
Evaluate (Projects)	develop			
	model			
synthesis (Case studies)	evaluate			
	argue			
Analysis (Problems)	criticize			
	compare			
	examine			
	contrast			
Application (Exercises)	calculate			
	illustrate			
	show			
Comprehension (Questions& Discussion)	convert			
	explain			
	classify			
Knowledge	describe			
	identify			
	insert (multiple choice)			
	select (multiple choice)			

Table 2. Evaluation of Engineering students at different levels.

References:

- A., H. (2015). Contribution of competence teachers (Pedagogical personality professional competence and social) on the performance of learning. International journal of engineering and science, 1-12.
- Anne Jordan, O. C. (2008). Approaches to Learning. McGraw-Hill.
- B.Lomov. (1981). The problem of communication in psychology . Moscow.

- Borger, R., & Cioffi, F. (1970). *Explanation in the behavioural sciences*. London: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. doi:ISBN 9780674179530
- c., O., & C., K. (n.d.). Process alignment in higher education. Annual conference on engineering education (pp. 85-89). India: 2002.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional Design*, 5th Edition. 2005.
- Goel, Sanjay, Sharda, & Nalin. (2004). What do Engineers want? Examining Engineering Education through Bloom's Taxonomy. Annual conference for the Australasian Association for Engineering Education AAEE. 15th, Toowomba, Queensland, Australia.
- H., R. M. (2014). Professional competence, pedagogical competence and the performance of junior high school of science teachers. *Journal of Education and practice*, 75-80.
- I., V. (2012). Understanding competence from a parental perspective . 24.
- J., R. (2015). Research competence development for PhD students. *Research and education in aircraft design*.
- J.Y., N., J.E., C., S.K, E., & C., C. (2007). A model for evaluating the effectiveness of remote engineering laboratories and simulations in education. *Computers & Education*, 708-725.
- L.D., H., K., A., S., O., & J., R. (2001). *how people learn: Introduction to learning theories*.
- L.Ibragimova, G. M. (2017). Competence approach-methodological basis. *Bulletin of the Nizhnevartovsk State University*, 43.
- N.Surtaeva, A. V. (n.d.).
- N.Surtaeva, V. (2016). About methodological approaches in modern pedagogical researches. *Bulletin of the RMAE N1*, 20.
- R., D. C. (2008). pedagogy for citizenship. *Global citizenship development and sources of moral values*, 31-55.
- S., M., & A., L. D. (2010). Developing pedagogical competence issues and implications for marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 197-213.
- S.Mindeeva. (2015). Media competence as a competent of the professional competence of the future engineer . *Bulletin of the Irkutsk State technical University* , 277-280.
- Сергеева С.В., В. О. (2013). Системный подход к исследованию историко-педагогических явлений. *Современные проблемы науки и образования*, 6, 23.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИТАЛИЯ

Алимжанова А.К., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова,
г. Кокшетау

123123bk@list.ru, aisulu_sh@mail.ru

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х гг., ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция, инклюзия, т.е. включение (*inclusion*).

Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; если же они и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы расширить возможности социальных контактов, а не для достижения образовательных целей.

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; ученики с инвалидностью посещают массовую школу, но не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети.

"Включение", или инклюзия" - наиболее подходящий термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся-инвалидов должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. Этот принцип означает: все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; задача инклюзивной школы - построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого; в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе.

Инклюзивные школы нацелены во многом на иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются обычным образованием. Цель такой школы - дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества. Этот ценностный императив очевидно показывает, что все члены школьного коллектива и общества связаны между

собой и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и развиваются, когда принимают совместные решения по поводу управления процессами в учебной аудитории.

Инклюзивное образование ценит разнообразие и уникальный вклад, который каждый студент приносит в класс. В по-настоящему инклюзивной обстановке каждый ребенок чувствует себя в безопасности и имеет чувство принадлежности. Учащиеся и их родители участвуют в определении целей обучения и принимают участие в принятии решений, которые затрагивают их. И персонал школы имеет подготовку, поддержку, гибкость и ресурсы для воспитания, поощрения и удовлетворения потребностей всех учащихся.

Современный мировой образовательный процесс отличается, с одной стороны, вариативностью систем образования, их структурой, определением путей решения конкретных задач. С другой стороны, в нем прослеживается ряд общих тенденций, одной из которых является реализация инклюзивного образования. Поскольку главной целью инклюзивного обучения является устранение любой дискриминации в образовательном процессе, обеспечение доступности образования для всех, то достижение этой цели может быть организовано по-разному, что и наблюдается в образовательных системах разных стран.

Известно, что к лицам, имеющим особые образовательные потребности, могут быть отнесены одаренные дети, дети мигрантов, лица с ограниченными возможностями здоровья и т.п. Среди данных групп обучающихся лица с ОВЗ занимают особое место, так как они имеют более уязвимый социальный статус, в большей степени нуждаются в поддержке и сопровождении. Именно поэтому первоначально инклюзивное образование стало развиваться в отношении данной категории обучающихся. В настоящее время разные страны мира уже накопили определенный опыт реализации инклюзивного обучения лиц с ОВЗ. Рассмотрим основные модели реализации инклюзивного образования в конкретных европейских странах.

Первые шаги развития инклюзивного образования за рубежом считается середина XX века. Переход к инклюзивному образованию позволяет обычной школе улучшить свое качество: стать школой, в которой все дети получают радушный прием, могут учиться в своем собственном темпе, могут участвовать в жизни коллектива, где детям удастся понять все различия и то, что это многообразие их обогащает.

Вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали, однако количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах превышало 90%. С 1928 года обязательное образование стало распространяться на слепых и немых детей, при условии, что у них нет других недостатков. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования остального мира. Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». В этот период главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество

таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. На первый план ставилось принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности. Для обеспечения успеха в адаптации детей считалось необходимым соблюдение главных факторов, которые включали в себя работу целой команды специалистов: классного руководителя, врача, медсестры, психолога, логопеда и социального работника [4].

В целях создания эффективных условий модели обучения было распределение ответственности между родителями, медицинским персоналом и представителями местного общества. Также к основным факторам, итальянские педагоги отнесли просвещение общества с помощью средств массовой информации и всевозможных публичных собраний.

В 1971 г. появился первый «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» № 118, который раскрывал основную проблему интеграции. В нем говорилось о детях – инвалидов, образование которых должно осуществляться в обычных классах государственной школы, за исключением случаев, в которых ученики страдают от серьезных недостатков, например, умственных или физических недостатков такой тяжести, что возможность обучения или включение в нормальные классы сильно осложнена.

Проблемы развития образовательной интеграции школьников со специальными нуждами в общеобразовательную среду в Италии связаны с несколькими причинами, во-первых, координация этого процесса государственными структурами является недостаточной; вторых, процесс интеграции был начат без проведения необходимых исследований нужд регионов; в-третьих, не было мониторинга о необходимости специалистов, имеющих компетенции, пригодные для инклюзивной среды, так, специальная подготовка учителей общеобразовательных школ к обучению детей с ООП была недостаточной, из-за краткосрочности курсов (1 месяц) и поэтому многие учителя вообще не прошли обучение [16]. В итоге, на территории Италии инклюзивное образование часто подменяется интеграцией обучения, при которой педагоги – предметники всю основную работу по внедрению инклюзивных практик в систем общего образования возлагают на так называемых, учителей поддержки. Кроме этого, педагоги-предметники предпочитают, чтобы учитель поддержки работал с такими учениками еще и вне класса. При этом, сотрудничество классного учителя и учителя поддержки часто оказывается проблематичным и как следствие неразграничения функций между ними, учителя поддержки не в полной мере выполнили свои задачи.

Специалисты инклюзивного образования пытаются включить в общую образовательную среду детей с глубокой умственной отсталостью, несмотря на то, что многие ученые - педагоги считают, что для таких детей необходимо вновь открыть специальные классы. Однако, это предложение категорически отклоняется. В Италии, после принятия в 1977 году парламентом закона 517, постепенно начинают ликвидироваться специальные учебные заведения для детей с ОВЗ, а обучение таких детей проходит в общеобразовательных школах.

Итальянская интеграционная система имеет беспрецедентную поддержку в обществе.

Позже, в 1977 г. были внесены изменения в «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», с целью направленности действий образования на продвижение формирования личности учащихся. Данным законом были установлены нормативы:

- максимальное количество детей в классе 20;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе – 2;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями "встроены" в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями встроены в занятия в классе [1].

Согласно данному закону все дети должны без ограничений приниматься в общие школы и им должны быть созданы все условия для получения качественного образования.

Новый Закон № 104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», который принят в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. В набор помощи входит гарантии участия семьи в создании индивидуальной программы для ребенка.

В качестве важнейших для обеспечения успешного обучения выделены четыре фактора:

- наличие команды поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда;
- разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной «медицинской модели»;
- просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний;
- наличие харизматичных лидеров на начальной стадии процесса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями предполагалось 1:4, но в действительности получилось примерно 1:2. Если в классе был слепой или глухой ребенок, то весь класс учил азбуку Брайля или язык жестов.

С развитием инклюзивных процессов изменялось и итальянское законодательство. В 1992 г. были поставлены задачи не только социализации, но и качественного обучения детей с особыми потребностями академическим дисциплинам. В настоящее время министерство образования обязывает всех

директоров и учителей образовательных учреждений ежегодно проходить курсы повышения квалификации в объеме 40 часов по организации включения в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями. Особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций сферы здравоохранения, осуществляющими диагностику и терапию, – врачами, психологами, социальными работниками, медсестрами, логопедами, функциональными и физическими терапевтами.

В 2003 году министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год [2].

Хотелось бы отметить, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты. Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Такой подход к диагностике, когда ее цель – не выявление дефекта, а получение цельной картины, сейчас принят во многих странах.

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала. Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Одна из них – обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах. При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, определяются специалисты сопровождения, с учетом конкретных потребностей учащегося, это может быть дефектолог, логопед, либо психолог [3].

В результате многие дети с выраженными интеллектуальными нарушениями просто не обучаются. Выделяем отдельно проблему внедрения инклюзивного образования, она наблюдается в старших классах средней школы, когда часть родителей здоровых детей выступают против присутствия школьников с отклонениями в обычном классе. Этому также способствует и недостаточная подготовка учителей поддержки, работающих в старших классах.

Литература:

1. Алехина С.В. , Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 300 с.
2. Ванян А. Обзор инклюзивного образования за рубежом. // Режим доступа: <http://turion.net/default.asp?src=library&id=001>.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Психолог, 2001. – 536 с.

4. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1.

5. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с

6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М., Просвещение, 2009 г. — 319 с.

7.<http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/international/italy.pdf>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Альберти Э.В., Аргынов А.Х.

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
memsi@list.ru arman_argynov@mail.ru

В условиях дальнейшего укрепления основ казахстанской государственности формирование гражданственности и гражданской идентичности у подрастающих поколений является приоритетной задачей современной государственной политики в области образования.

В философии термин «идентичность» (от лат. *identificare* – отождествлять, *identifico* – отождествляю) определяется как «...соотнесенность чего-либо (имеющего бытие) с самим собой в связности и непрерывности собственной изменчивости и мыслимая в этом качестве» [1].

Выделяют разные виды идентичности: **социальная идентичность**, когда происходит типизация личности на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит; **личностная идентичность**, составляющую совокупность уникальных качеств и свойств индивида вместе с его неповторимой историей жизни; **Я-идентичность**, представляющую субъективное ощущение человеком своей жизненной ситуации [2].

Одним из видов социальной идентичности является **гражданская идентичность**, которая рассматривается нами как социальный, культурный и педагогический феномен, и является уникальной характеристикой индивидуальности личности, заключающейся в осознании индивидом своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей личностный смысл и определяющей целостное отношение к социальному и природному миру.

Как показывает анализ отечественной педагогической литературы, проблема формирования гражданской идентичности личности учащегося в школах Казахстана все еще не получила всестороннего осмысления, хотя

вопросы, связанные с гражданским образованием и воспитанием, находятся в поле внимания исследователей.

В работах Российских педагогов формирование гражданской идентичности школьников рассматривается с точки зрения различных концептуальных рамок. Так, ряд исследователей (Н.Л.Иванова и др.) рассматривают гражданскую идентичность наряду с этнической. По мнению Н.Л.Ивановой, гражданская идентичность является ещё не устоявшимся и более сложным понятием в психологии, так как соотносится с понятием нации являющейся одним из самых неоднозначных и спорных понятий современной науки [3].

По мнению Л.В. Байбородовой, гражданская идентичность - это национальное самосознание личности, разделяемые со всеми гражданами представления о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и ее народу. Основу национального самосознания (идентичности) составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба.

В научных работах А.А. Логиновой, гражданская идентичность школьника определяется как «процесс соотнесения себя с гражданской общностью, ее ценностями и нормами, который выводит учащегося на осознание себя как гражданина своей страны и как члена гражданского общества, на осознание своей принадлежности к гражданской общности, на понимание своих прав и обязанностей, реализуемых, в процессе участия в жизни гражданского общества, общественно-политические события которой оцениваются им по критерию ценностей гражданского общества, становящиеся мотивами его поведения и деятельности» [4].

Гражданская идентичность - это индивидуальное чувство принадлежности к общности граждан конкретного государства, позволяющее гражданской общности действовать в качестве коллективного субъекта я.

В некоторых исследованиях выделяют три основных составляющих гражданской идентичности младших школьников:

- когнитивный компонент (система усвоенных гражданских знаний и понятий);
- ценностно-эмоциональный компонент (направленность личности, отношение к обществу, самому себе; мотивы, цели, потребности, ценностные установки; наличие интереса к гражданской деятельности);
- деятельностный компонент (поступки, которые характеризуются соблюдением нравственно-правовых норм, выполнением обязанностей в соответствии со своей гражданской позицией);

Когнитивный компонент предполагает наличие знания о государстве, правовой организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, ориентации в их функциях и целях; ценностно-эмоциональный компонент представляет собой рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения, желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни города и школы; деятельностный компонент предусматривает участие в общественной жизни

образовательного учреждения, в общественно-политической жизни города, самостоятельность в выборе решений, способность противостоять ассоциальным поступкам и действиям, ответственность за принятие решения [5].

Гражданская идентичность имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру. В связи с этим личность имеет право свободного выбора и самоопределения в условиях уважения прав других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности является важной задачей развития личности. Поэтому о становлении гражданской идентичности необходимо говорить уже в начальной школе. Именно в младшем школьном возрасте осуществляется активный процесс накопления знаний о жизни общества, взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора того или иного способа поведения. Это время, когда чувства преобладают над всеми сторонами жизни ребенка, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения, выражают отношения к окружающему миру [6].

Одной из задач современного образования является формирование у младших школьников способности соотносить себя с гражданским обществом, видеть в себе гражданина своей страны, испытывать чувство гордости за свою Родину. У младшего школьника должен быть сформирован опыт гражданского поведения. Педагогам необходимо целенаправленно формировать у детей младшего школьного возраста такие категории, как идентичность, гражданственность, благородство, великодушие, долг и ответственность, справедливость. У младшего школьника должно быть сформировано личностное отношение к ценностям, мнение относительно происходящего в стране.

От эффективности работы педагога зависит осознание младшими школьниками своей принадлежности к гражданской общности, принятие ими необходимых норм и ценностей. Существенным фактором гражданского становления подрастающего поколения казахстанцев является его активная социализация. Общеизвестно, что активную жизненную позицию молодого человека легче сформировать через деятельностное освоение явлений социально-экономического спектра, когда он участвует в моделировании социальных явлений, практически осваивает навыки ведения дискуссий, отстаивает свою точку зрения.

Младший школьный возраст наиболее подходящий период для формирования гражданской идентичности, воспитания общечеловеческих ценностей и качеств личности. Податливость, известная внушаемость детей, их доверчивость, склонность к подражанию, уважение и огромный авторитет учителя начальных классов, его личностная позиция, создают благоприятные предпосылки для успешного воспитания. Это время, когда чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения, выражают отношения к окружающему миру.

Особенностью работы педагога начальных классов в контексте формирования гражданской идентичности является такая подача изучаемого материала, которая не может, не отразится на отношении личности к себе, своей семье, своему городу, своей стране.

Сказанное выше актуализирует работу по вопросам формирования гражданской идентичности у младших школьников.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности, поэтому столь важно формировать гражданскую идентичность в младшем школьном возрасте.

Литература:

1. Всемирная энциклопедия: Философия XX век / Гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Совр. литератор, 2002. – 976 с.
2. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская //Образовательная политика. – 2010. – №5–6. – С. 140-142.
3. Иванова, Н. Л. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях / Н. Л. Иванова, Г. Б. Мазилова // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 83–93.
4. Логинова А.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов [Электронный ресурс] //: dissercat.com
5. Землянская, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников /Е.Н. Землянская. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 507 с.
6. Вилкова И.В. К вопросу об определении сущности понятия гражданская идентичность // Гуманитарные научные исследования. – Июнь 2012. - № 6

МИРОВОЙ ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНГЛИЯ

Альберти Э.В., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова,
г. Кокшетау

memsi@list.ru; aisulu_sh@mail.ru

Более 20 лет назад в Казахстане начался процесс внедрения инклюзивных практик в систему образования. Важной фундаментальной задачей создания инклюзивной среды в системе национального образования в Казахстане стало изучение зарубежного опыта, направленного на использование самых удачных подходов и методик внедрения инклюзивных практик в систему образования.

Термины «инклюзия» и «инклюзивное образование» в мировой педагогической науке и практике имеют вполне обоснованные фундаментальные и прикладные исследования, так, проблемы, связанные с инклюзивным образованием детей с особыми образовательными потребностями, в последнее десятилетие активно обсуждают не только ведущие ученые, педагоги, психологи, представители медицины, но и родители детей с ограниченными возможностями здоровья, стремящиеся обучать и воспитывать своих детей в организациях образования с целью обеспечить им возможность стать полноценными и полноправными членами общества.

Подходы к поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья в любую историческую эпоху, прежде всего, отражают отношение общества к этим людям. Изменения, происходившие на протяжении почти двух столетий, в целом являются общими для большинства стран мира [1]. Самый главный принцип – равные возможности для всех, единый для всех, кто занимается внедрением инклюзивного образования, так в системе образования современной Англии равные возможности для получения разностороннего сбалансированного школьного образования всеми детьми от 5 до 16 лет также является основополагающим. На это, как мы увидим, указывает вектор развития английского законодательства в области образования.

Идейная составляющая приводит к сдвигам в общественном сознании, а закрепленное законом право детей с особыми образовательными потребностями учиться в массовой школе побуждает специалистов разрабатывать новые подходы к организации и проведению учебного процесса. Результаты этой работы выражены в официальных документах, регламентирующих работу современной английской школы. На практике все это воплощается с разной степенью успешности в разных регионах страны, в разных образовательных округах и школах. Проведение в жизнь законов, требующих максимально полного удовлетворения потребностей учащихся в общеобразовательной школе – процесс трудный, сопровождающийся порой довольно ожесточенной борьбой между сторонниками и противниками идеи инклюзии.

Интересным на наш взгляд, в подходах к созданию инклюзивной среды в образовании является опыт Англии, демонстрирующий сложный путь к реализации главного принципа инклюзии. В истории этих изменений в Англии выделяются несколько определенных вех [2]:

Первая стадия, называемая «Эрой невинности», охарактеризована тем, что до индустриальной революции XIX века жизнь Британии сосредотачивалась в сельской местности и если ребенок, родившийся с теми или иными аномалиями развития, не умирал в младенчестве, то он, как правило, до конца своих дней оставался жить там, где родился. Отношение к таким людям было двояким, для одних они были «невинными младенцами», как на Руси – юродивые, для других, они представлялись как демонические

существа. И как результат, ни медицинской, ни образовательной поддержки в те времена не существовало.

Следующая стадия – «Эра иллюзий», характеризовавшаяся созданием приютов была продиктована событиями массовой миграции сельских жителей в города и власти были вынуждены применить, на наш взгляд, суровый закон, получивший название «законов о бедных», основной целью которого было строительства приютов для людей, считавшихся «сумасшедшими» или «слабоумными». Эта идея принадлежала передовым людям того времени. К слову, при анкетировании педагогов школ и вузов г.Кокшетау, нами были выявлены негативные отзывы об открытии классов с инклюзией в массовой школе. Что касается отзывов передовой интеллигенции – педагогов вузов, то они поразили абсолютным непониманием идеи инклюзии и отсутствием духовности, нравственности и чувства сопереживания.

Приюты часто строились в идиллической местности, были светлыми и чистыми, и по меркам того времени значительно лучшими в плане жилищных условий, чем дома многих других членов общества. Однако идиллия продолжалась недолго. Приюты скоро стали перенаселенными, условия ухудшились с ухудшением отношения к их обитателям, и к началу XX века люди с отклонениями в развитии стали скорее «объектом обременительной благотворительности», оттягивающим на себя богатства общества, и, позже «источником загрязнения генофонда нации».

Стадия – «Эра сегрегации», сопровождавшаяся в начале XX века ужесточением отношения к «умственно неполноценным», означала помещение детей с ограниченными возможностями в специальные организации, так, в конце XIX века в Англии для детей с нарушениями зрения, слуха, умственного и физического развития были открыты закрытые специальные учреждения. Первая школа для мальчиков с нарушениями опорно-двигательного аппарата была открыта в Лондоне в 1865 году, в которой дети оставались на длительный срок не менее трех лет, и им не разрешалось покидать территорию этого учреждения. Примерно такие же правила действовали в приютах для глухих и слепых детей [3].

Жестокая и насильственная отправка «умственно неполноценных» в специальные учреждения была тесно связана с новыми теориями, в частности, евгеникой. В Англии, по мнению сторонников крайних мер, определенные категории людей (психически больные, люди, страдающие эпилепсией, нищие, преступники, обитатели трущоб) являлись угрозой для общества, и для предотвращения катастрофы – «интеллектуального дефицита расы» – этой «субнормальной группой» следовало заняться особо. В период между I и II мировыми войнами количество людей, помещаемых в специализированные учреждения, росло. На высоком государственном уровне обсуждались предложения об отделении от общества всех семей слабоумных, а также семей «безумных, эпилептиков, пьяниц и музыкантов». Объяснялось это возможностью «инфицирования» остальных членов общества. Приверженцы евгеники считали, что существует проблема дегенерации общества, и

поэтому следует не только удалять «опасных» людей, но и содержать мужчин и женщин отдельно, чтобы они не могли дать потомства. Как и во многих других странах мира, в Англии разрабатывались программы обязательной стерилизации людей с патологиями развития. Англия, однако, отвергла эти варварские меры.

Стадия - Эра «деинституционализации», связанная с началом социальных реформ и связана со стремлением к гуманизации общественной жизни после окончания второй мировой войны. После создания Организации Объединенных Наций на положение детей и взрослых с особенностями развития стали обращать пристальное внимание и были разработаны правовые акты ООН: Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация прав ребенка, (1959), Конвенция о правах ребенка (1989), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью (1993), и, наконец, принятая в 1994 году в Саламанке Декларация о развитии новой формы образования, предполагающая совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями.

В 1946 году в Великобритании начала развиваться «медицинская модель» подхода к работе с людьми с ограниченными возможностями. Очень быстро специализированные интернаты превратились в больницы, в которых во главу угла ставился уход за пациентами. Согласно концепции, лежащей в основе медицинской модели, человек с нарушениями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в рамках специального стационарного учреждения. Общество уже не смотрело на обитателей этих учреждений как на воплощение угрозы всеобщей дегенерации, а скорее как на людей, нуждающихся в лечении.

Обеспокоенность общественности положением людей с ограниченными возможностями привели к тому, что в 1971 году правительство Великобритании выдвинуло свои предложения по улучшению системы поддержки людей с ограниченными возможностями. Эти предложения стали основой программ, направленных на развитие услуг по месту жительства.

Отказ от «медицинской модели» привел к тому, что в стране сиротских учреждений, в которые помещаются младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, практически не осталось и более 90% семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают своих детей дома. Остальных младенцев усыновляют либо помещают в патронатные семьи. Крупные государственные учреждения для взрослых во многих странах расформировываются, а их бывшим обитателям организуют поддержку по их новому месту жительства.

До 1973 года дети с тяжелыми нарушениями считались необучаемыми, а дети с более легкими нарушениями посещали школы для «неполноценных»,

в которых основной акцент делался на обучении бытовым и простым профессиональным навыкам.

В англоязычных странах термин «включение» стал заменять термин «интеграция», этимологический смысл слов *integrate* означает как объединять в единое целое и *include* – как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Тогда слово «*inclusion*» представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе. Специалисты пользуются выражениями «интеграционное или инклюзивное образование». Так, в своей работе «Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль?» Т.Бут отмечает, что Британский опыт инклюзивного образования сосредоточен на том, что «если мы понимаем включение как трансформацию, мы должны коренным образом изменить наше отношение к разнообразию человеческого материала, с которым приходится сталкиваться образовательной системе» [4]. По существу мысль определяющая направление развития систем образования многих странах, и в частности в Великобритании заключается в том, что «...разнообразие человеческого материала нужно рассматривать не как досадный источник затруднений, а напротив, как некий атрибут реальности, который следует принимать, и, более того, ценить. При таком подходе мы отвергаем прочно укоренившийся взгляд на норму, как на что-то гомогенное и стабильное, мы видим норму в многообразии. Существование разных категорий учащихся, каждая из которых имеет свои особые образовательные потребности, становится тогда фундаментальным фактом, на котором строится вся педагогика» [4].

Все британские специалисты в области образования утверждают, что исходным моментом в истории становления современной образовательной системы Англии стала публикация в 1978 году доклада Комитета по исследованию ситуации с обучением детей и молодых людей с отклонениями в развитии под председательством баронессы Уорнок (Warnock Report 1978). В докладе присутствуют два важных момента:

1. Исследование показало, что среди учащихся, которые посещают массовые школы, около 20% в разное время школьной жизни испытывают трудности с усвоением учебного материала. Следовательно, если 1 из пяти учеников может испытывать трудности, то специальные методы преподавания должны стать составной частью процесса обучения в классе, и ответственность за это ложится на всех учителей.

2. Комитет предложил вместо термина «умственная отсталость» ввести термин «трудности с усвоением учебного материала» - легкой, средней и тяжелой степени, а для конкретных проблем, например, с чтением, - термин «специфические трудности с усвоением учебного материала».

Такая установка на обеспечение инклюзивной среды в образовании стала основой для принятия Закона об образовании в 1981 году, в содержание

которого вошли многие рекомендации доклада Уорнок и было введено понятие «особые образовательные потребности».

Закон об образовании 1996 года сформулировал определение особых образовательных потребностей, вошедшее впоследствии в Кодекс практики по специальным образовательным потребностям. В Кодексе указано, что ребенок, имеющий особые образовательные потребности и испытывающий трудности в обучении, ему предоставляется специальная поддержка. Трудности следующие:

- он испытывает значительно более серьезные трудности с усвоением знаний и умений, чем большинство детей его возраста;

- его возможности ограничены, и это не позволяет или мешает ему пользоваться такими средствами обучения, которые обычно предоставляются детям его возраста в школах по месту жительства;

- он моложе 5 лет, и если ему не предоставить специализированную поддержку для получения образования, то к 5 годам он подпадет под категорию «а» или «в» [5].

Такие нормативно-правовые акты позволили продвинуться в стратегиях внедрения инклюзивного образования и к 2008 году в Англии более 1,2 миллиона детей с особыми образовательными потребностями успешно обучаются в общеобразовательных школах, при этом система специализированных школ также существует.

Таким образом, Англия прошла и продолжает проходить долгий и трудный путь в отношении теории и практики инклюзивного образования. В стране действует много законодательных актов и других документов, определяющих политику и регулирующих практику в этой области, это разработанный министерством образования документ «Каждый ребенок важен» (Every Child Matters — ЕСМ, 2004 г.), ориентированный на профилактику и раннюю помощь как меры, которая способна покончить с бедностью среди детей и позволить каждому ребенку полностью раскрыть свой потенциал. В центре внимания этого документа – борьба против «социальной эксклюзии».

Международный опыт показывает, что развитие инклюзивного образования как формы интеграции детей с особыми образовательными потребностями – это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. На современном этапе инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

Литература:

1. Review of the Present Situation of Special Education: ED-88 /ws/ 38. UNESCO, 1988. 150 p.

2. Changing attitudes to people with a learning disability
http://www.mencap.org.uk/html/about_mencap/changing_attitudes.asp Mencap

3. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century David G.Pritchard History of Education Quarterly, Vol. 3, No. 4 (Dec., 1963), pp. 215-222

4. Т.Бут «Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль?» Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003, 36-44.

5. The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs (Introduction) London : HMSO

ҰЛТТЫҚ ӨНЕР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН АРТТЫРУ

С.Е. Амирлан, С.Ергешова

Қарақалпақ гуманитарлық білімдер институты.

Өзбекстан Республикасы, Қарақалпақстан бөлімі, Нүкіс қаласы

amirlan@mail

Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ, Туркестан қаласы,

zhalgas-67@mail.ru

Қазақтың ұлттық өнерінің өсу жолы, өзіне тән даму тарихы бар. Ол тарих сонау көне замандардан басталады. Оған тарихи негіздермен қоса Қазақстан жерінде бұрын-соңды жүргізілген археологиялық зерттеулердің нәтижесінде анықталған ежелгі мәдениеттің үлгілері дәлел болады. Міне осы қазақ халқының дәстүрлі ұлттық өнерін қазіргі заман талабына сай әрі қарай дамыта беруді, келешек ұрпақты, жастарды осы салада тереңдеп оқытуды, жан дүниесіне сіңіру тәрбиелік мәнге ие. Оның себебі әрбір өскелең ұрпақ өзінің қолөнер шеберлігін арттырып үйреніп, оны өзінен кейінгі ұрпақтан — ұрпаққа жалғастыру. Сонымен бірге ұлтшылдық пен отаншылдыққа баулу болып келеді. Ою — өрнек өнері ежелгі замандарда қалыптасып, халқымыздың тарихымен, тұрмыстағы әдет — ғұрып, салт - дәстүріне сай дамып, түрлендіріліп, жетілдіріліп отырған. Жер жүзіндегі барлық халықтарда дерлік ою — өрнек өнері көне замандарда қалыптасып, дамып бүгінгі күндерге дейін өз қасиетін жоймай, ірі рухани мәдениет үлгісі ретінде сақталып келеді.

Халық шеберлері ою — өрнекпен, сәулетті ғимараттарымен, киім — кешек, жиһаз, қару — жарак, ат әбзелдерін, зергерлік әшекей заттарын т.б. тұрмыста тұтынатын заттарын безендіріп отырған. Міне осы әдет — ғұрыпты әрі қарай сөндірмей жалғастыру жас ұрпаққа оқу-тәсіл арқылы ұлттық тәрбие ретінде қалыптастыру біздің міндетіміз.

Халқымыз қолөнерді ертеден қастерлеп бағалай білген. Атадан балаға ұласып келе жатқан осы дәстүр кейбір жерлерде ұмытыла бастаған сияқты.

Кәзіргі дизайнерлер, суретшілер неге қазақтың ұлттық нақыштағы ою-

өрнегін қолданбайды, өзінің туындыларына кірістірмейді. Сыртқы жарнамалар, үй жиһазында үй интерьерінде аз қолдануда. Кейбірі тіпті қолданбайды да. Көпшілігі европалық немесе шығыстық (қытайлық) стилді таңдайды. Бұған себеп дизайнердің тұтынушыға ұсынатын стилде осындай. Ұлттық стилдегі ұсынысы болмаса, ол үйлесімсіз, көңілге қонымсыз болып келеді. ал дизайнер қайдан шықты, қайдан оқып келді? Әрине өзімізден. Сондықтан айналып келгенде бар қателік оқытқан ұстаздан болып тұрған сияқты. Бұған тосқауыл болу жолы баршылық. Соның бірі бейнелеу өнерінің мәртебесін көтеру қажет, бұл халқымыздың қолданбалы қол өнерін барлық мектептерде жүйелі түрде оқытуды енгізу арқылы іске асады. Біз бұдан не ұтамыз, меніңше: *біріншіден*, жас ұрпақтың ұлттық сана сезімін қалыптастырамыз, *екіншіден*, жас таланттың жолын ерте ашамыз, *үшіншіден*, жалпы өнерге баға беруші қарапайым халықтың өнерге деген көзқарасын тереңдетеміз. Бүгінгі таңда қолөнер туралы, ою-өрнек туралы танымдық кітаптар бар, бірақ мектептегі балаларға арналған кітаптар жоқтың қасы.

Ежелгі шеберлер үшін шабыт көзі табиғат өсімдіктер мен жануарлар әлемі болған. Олар ыдыс – аяқты, киім – кешекті, қару – жаракты, үйлер мен ғибратханаларды тамаша әшекейлеген. Бейнелеу өнерінің әртүрлі салалары көп. Мысалы, ағаш өңдеу, жүн, қыл өңдеу. Бұл тек ұлттық өнерге қатысты саласы. Осылардың барлығына дерлік ортақ ою-өрнек. Халықтың ұлттық нақышын көрсететін, өзге ұлттан ерекшелейтін ою-өрнек. Халқымыздың рухани байлығының қайнар көзі болып табылатын осынау құндылық бүгінде азаматтығымыздың нысаны – көк байрағымызды да көріктендіріп тұр. Көп жағдайда халықтың тілін, мәдениетін білмесекте қол өнерінің бейнелеген бұйымына қарап, қай халықтың қазынасы екенін танып білеміз. Өйткені ою-өрнек әр халықтың таңбасы, сол елдің бейнелеу өнерінің көнеден келе жатқан мәдениеті

Дәстүрлі орта білім беру әрі қарай оқудың, мамандық алу мен өмірде табысқа жетудің негізі болып табылады. Мектеп түлектері әрі қарай оқу мен өздігінен білім алуды қалыптастыратын, нарық экономикасы жағдайында олардың бәсекеге қабілеттілігі факторы болып табылатын сапалы білім болып алулары керек. Мектеп оқушыларына халқымыздың қолөнерін үйретумен эстетикалық тәрбие береміз. өнер мектеп өмірінің алғашқы күнін бастап баланың әлемге көзқарасын қалыптастыру құрал ретінде, әлемді біртұтас жағымды мәнімен қабылдауға, бағалауға үйретеді және бейнелі ойлауды дамытады [1.39].

Бейнелеу өнерінің әр түрлі өнер түрлеріндегі көркем іс әрекеттерді меңгере отырып, адам тек суретшінің практикалық дағдыларын ғана меңгеріп, шығармашылық ойларын жүзеге асырып қана қоймайды, сонымен қатар өзін талғампаздыққа тәрбиелейді.

Күнделікті көріп жүрген нәрселерінен әсемдікті таба білу қабілетіне ие болады, көргеннің еске сақтап, қиялдау қабілеті дамып, шығармашылықпен ойлап талдауға біліктілікке дағдыланады. Аталған қасиеттер баршаға қажет. Кез келген кәсіптің иесі, егер ол бейнелеу құралын игерсе және оны пайдалана

білуге машықтанса, жұмыстыда жақсы істейді.

Қазақтың ою-өрнегін болашақта қолданыстан шығып қалмас үшін жастардың санасына осы күннен бастап сіңіру қажет. Ол үшін көркем педагогикалық білім беретін оқу орындарда суретші ұстаздарды даярлаудың сапасын арттыру қажет.

Эстетикалық мәдениеті дұрыс қалыптаспаған адам ғылымда, саясатта және қоғамда өзгелермен тіл табысуда мәдениетті түрде адамгершілікпен әрекет жасай алмайды. Сондықтан қазірден бастап мектеп оқушыларына ойлау эмоциялды сезімдерді қалыптастыру, экологиялық патриоттық тәрбие ауадай қажет, бұл осы бейнелеу өнері ұлттық қол өнеріміз бен мәдениеттің қалыптасуынсыз жеткізу мүмкін емес [2.109].

Кәзіргі уақытта мектепте қол өнерге үйрететін ұстаздардың біліктілігін арттыру, оларға шығармашылықпен жұмыс жасауға арнайы кәбинеті, әдістемелік қоры, қазақ тіліндегі оқу құралдары, көркем іс-әрекеттер үшін қажетті материалдар алуға көмектесу керек. Кейбір жастарымыз суретші ұстаз болғанды өзіне қор деп санайды, қаржыгер заңгер болсам деп армандайды, менің ойымша суретші ұстаз болу әркімнің қолынан келе бермейтін Құдайдың адамға берген сыйы екенін ұмытпаған жөн. Жоғарыда айтылған мәселелер шешімін табу үшін, біріншіден суретші ұстаздардың кәсіби дайындығын, білім беру сапасын арттыру, екіншіден, суретші ұстаздардың материалдық жағдайдарын қамтамасыз ету және ұлттық өнер мен мәдениетке деген қамқорлықты күшейту қажет [3.55].

Мұғалім түрлі жұмыстар атқарып, оны көпшілікке ұсынып, пікірін біліп отырса, сонда ізденіс болмақ. Осы орайда, шәкірт жүрегіне жол табар билікті, қадірлі ұстаз болу үшін мұғалімнің үнемі ізденіс үстінде болып тұру керектігін ескере келіп, оның шығармашылықпен, ғылыми – зерттеу жұмыстарымен ұдайы айналысып отыруы, күнделікті сабақ жоспары секілді, оқытушыға аса қажет дүниенің бірі екендігі туралы айта кету орынды. Жақсы ұстаз өзі біліп қана, сол білгендерін шәкірттеріне үйретіп қана қоймайды, сонымен қатар, оқушы бойындағы қабілетті дәл тауып, оның сол талантының ашылуына ұйытқы бола біледі. Яғни, «Бұлақ көрсең көзін аш». [4.62].

Мектеп оқушыларына халқымыздың қолөнерін үйретумен эстетикалық тәрбие береміз. Өнер мектеп өмірінің алғашқы күнінен бастап-ақ баланың әлемге көзқарасын қалыптастыру құралы ретінде, әлемді біртұтас жағымды мәнімен қабылдауға, бағалауға үйретеді және бейнелі ойлауын дамытады.

Қазақтың ою-өрнек құндылықтардың болашақта қолданыстан шығып қалмасы үшін жастардың санасына осы күннен бастап сіңірту қажет.

Сондықтан, қазірден бастап мектеп оқушыларына ойлау, эмоционалдық сезімдерді қалыптастыру, экологиялық, патриоттық тәрбиелер ауадай қажет, бұл осы бейнелеу өнері, ұлттық қол өнеріміз бен мәдениеттің қатысуынсыз жеткізу мүмкін емес.

Әдебиеттер:

1. Ералин К. Қазақтың бейнелеу өнері арқылы оқушыларға эстетикалық тәрбие беру. –Алматы: Мектеп, 1988. 60 б.
2. Ералин К. Сәндік өнер және көркемдік танымның негіздері. //Бастауыш мектеп, N5, 1991. 38-40 б.
3. Асанов Ж. Болашақ мұғалімдердің этнопедагогикалық дайындығының теориясы мен практикасы. - Алматы: Ғылым, 1999.- 212 б.
4. Сүлейменова Ә.Қарасайұлы У. Ұлттық атаулар-халық мұрасы. - Шымкент: Полиграфия,1996. – 70 б

ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ТЫЙЫМ СӨЗДЕРІНІҢ ОНТОЛОГИЯСЫ

Амренова Ж.Е., Кенжеғалиев Қ.К.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

kulushk@mail.ru

Қазіргі жаңғырған қоғамның өзінің тамыры тарихының тереңінен бастау алатын рухани коды болады. Жаңа тұрпатты жаңғырудың ең басты шарты – сол ұлттық кодынды сақтай білу. Онсыз жаңғыру дегеніңіздің құр жаңғырыққа айналуы оп-оңай. Жаңғыру атаулы бұрынғыдай тарихи тәжірибе мен ұлттық дәстүрлерге шекеден қарамауға тиіс. Керісінше, замана сынынан сүрінбей өткен озық дәстүрлерді табысты жаңғырудың маңызды алғышарттарына айналдыра білу қажет. Егер жаңғыру елдің ұлттық-рухани тамырынан нәр ала алмаса, ол адасуға бастайды[6], - депелбасымыз Н.Ә.Назарбаев халқымызға жолдағандай, тәрбие бастауын атам заманынан келе жатқан ұлттық дәстүрді арқау етіп іске асырған абзал.

Ұл-қызына көрсетер инабатты үлгісі жоқ, әдебі жоқ халық болмайды. Салт-дәстүрді, әдет-ғұрыпты құрметтемеген адам өз ұрпағына жаны ашымаған деп танимыз. Жалпы адам жанын, тәрбиені педагогика мен психология ғылымдары зерттейтіні анық.

Психология – адам санасы, оны реттеуші ғылым десек, педагогика – адамды тәрбиелейтін, оның ішкі жан-дүниесін дәріптейтін ғылым. Педагогиканы психологиядан бөліп алып қарау мүмкін емес. Бірін-бірі толықтыратын ғылымдар. Педагогика ғылымы психология ғылымы сияқты өте ерте заманда пайда болғаны белгілі. Педагогика ғылымының барлық принциптері бесіктегі жас сәбиден бастап адамзат өмірінің ақырына дейін ілесетін дана ғылым ретінде ересектерді де тәрбиелеуге қатысты. Сол себепті, педагогика мен психология ғылымдары өз кезегінде адамдардың жас ерекшеліктеріне сай өмір сүру ортасын дұрыс танырлықтай тәрбие алу үшін қатар жүруі тиіс.

Жалпы бала тәрбиесі отбасынан басталатыны белгілі. Отбасының негізгі мақсаты баланы өмірге әкеліп қана қоймай, оған діни, рухани, мәдени –

әлеуметтік ортаның құндылығын қабылдауды үйрету, ұрпақтың, ата-бабалардың, ұлылардың ақыл-кеңес тәжірибесін бойына сіңіру, қоршаған орта, адамзатқа, өз қоғамына пайдалы етіп тәрбиелеу. Мың жылдық тарихы бар қазақ халқы өз ұрпағын өмірде, отбасында тұрмыс-тіршілікте батылдық пен батырлық, әділдік пен адамдыққа, иба мен иманға үздіксіз тәрбиелеп отырған. Ғұлама ғалым әл-Фараби айтқандай «Адамға бірінші білім емес тәрбие берілуі керек, тәрбиесіз берілген білім адамзаттың қас жауы» деген сөздеріне қазақтың тыйым сөздері толық мысал бола алады[5].

Көптеген ғалымдардың пайымдауынша тыйымдар әлеуметтік даму процессінде шешуші рөл атқарады. Тыйым сөздерді балаға айтқан кезде, бала қалай қабылдайды? Әуелі баланың нақты эмоционалды бастан кешуін анықтайтын психофизиологиялық механизмін түсінуіміз қажет. Тыйым қолдану барысында, балаға жеткізу процессінде негізгі бір тәсіл, ол - бала қорқу арқылы тыйымдарды қабылдайды деп Бразилия ғалымы Ж. Кастроның (1956) еңбектерінде көрсетілген. Әсіресе, кіші жастағы балаға тыйымдарды айту барысында қорқытып айтылады, қорыққанынан бала келесі жолы ол тыйым салынған іс-әрекетті істемеуге тырысады[1]. Алайда қорқыныш эмоциясының тәжірибесі тыйымның мәдени нормаларымен қамтылған дәстүрдің күшімен шектеліп, психофизиологиялық тыйым механизмі арқылы қамтамасыз етіледі. Тағы бір маңызды компонент – белгілі бір тыйым салынған іс-әрекеттерге адамның аса бір қызығушылығы, сүйіспеншілігінің оянуы. Сондықтан, еуропалық ғалымдардың жазбаларынан адам тыйым сөздерді естіп, ой елегінен өткізгеннен кейін амбивалентті сипатта болады, яғни екі ойлы. Көп жағдайда тыйым сөздерге сеніп, бірақ орындай қоймайды. З.Фрейд бойынша тыйым сөздерді есту нәтижесінде туындаған сезімді «қасиетті үрей» деп сипаттады [1]. Негізінде адамның дамуы үшін негізгі факторлармен байланысты, олар генетикалық, тәрбие, әлеуметтік факторлар болып келеді. Ана сүтімен берілген, бесіктен бастау алған, отбасы, мектеп қабырғасында жалғасын тапқан, әрі қарай жоғары оқу орнында, жұмыс орнында т.б. қосталған ұзақ процесс барысында алынған тәлім-тәрбие жаман болмасы анық. Бүгінгі күні жас ұрпақтың бойынан мейірімділік, ізгілік, адалдық сияқты адамгершілік қасиеттер жоғалып бара жатқан кезде, тыйым сөздердің алар орны зор. Тыйым – халықтың тәлім-тәрбие, үлгі-өнеге, ақыл-кеңес берудегі тәрбие құралдарының бірі болып табылатыны айдан анық. Жас ұрпақтың ұлттық дүниетанымын қалыптастыруда қазақ халқының тыйымдары мен наным-сенімдері зор үлес атқарады. Баяғы замандардан бүгінге жеткен ырым-тыйымдар ұлтымыздың дүниетанымына, өмірлік көзқарасына әсер етіп, әдеп пен әдет жүйесінде кең көрініс тапқаны белгілі. Жалпы, тыйымның мақсаты қандай деген сауалға жауап іздеп көрсек, тыйым ғылым саласында «табу» деп аталады, әуелгі мағынасы «киелі, атауға тыйым салынған» дейтін ұғымдарды білдіреді. Тыйым алғашқы қауымдық қоғамда наным-сенімнің туындысы болып, өркениет үрдісінің әр кезеңінде толығып, кемелденіп отырған. Бағзы дәуірде адамдар тек табиғатқа сүйеніп, ғұмыр кешетін, тіршілік тәсілі аса қарапайым да әлсіз еді. Түрлі табиғи апаттар екінің бірінде оларға қауіп төндіріп отыратын. Десе де,

адамдардың өмір тәжірибесі біртіндеп молая түсті де, неден тыйылуды тәжірибе жүзінде ұғына бастады, бір-ақ не себепті тыйылатынын біле бермеді. Сөйтіп, бұл жұмбақтың жауабын мифтік, діни қисыннан іздеді. Олар табиғаттағы барлық заттардың ие-киесі бар, өмірге, тіршілікке қауіп-қатер төндіріп отырған осы ие-киелер деп жорыды, оған әрі үрейлене, әрі ізетпен қарады. Қысқасы, тыйым қалыптасуындағы мифтік-діни сипат бара-бара көмескі тартты да, оның орнына нақтылы өмір талабынан туындаған тыйымдар келді. Діндердің діни уәжіптері уақыт оза келе, ұлттық салт-дәстүрімізге ауысып, қазақ тыйымдарының құрамдас бөлігі ретінде қалыптасты. Алайда бұл тыйымдардың негізі де ұлттық салттағы дүниетаныммен ұштасып жатты.

Қазақ тыйымдары өркениет үрдісінің әр кезеңінде ұдайы толығып, сараланып, кемелденіп отырумен бірге, ұлттық тұрғыда барлығына ортақ, адам мен табиғат, адам мен адам, адам мен қоғам арасындағы қатынастарды реттеп, сол арқылы қоғамдық тәртіпті сақтап, жарастықтың орнауына қызмет ететін, тежеп-шектеу күшіне ие, әлеуметтік қағида-ереже болып қалыптасты. Тыйымды қоғамдағы адамдар барлығы қатаң сақтауы, бұлжытпай атқаруы қажет, олай болмағанда, өздері өмір сүріп отырған қоғамдық-әлеуметтік өмірдің талғам-талабымен санаспағандық болып есептеледі. Адамдар тыйымды бала кезден бастап естіп, үйреніп біледі, әрі өле-өлгенше орындауға міндетті болады.

Қазақ тыйымға бай халық. Әдетте қазақ тыйымдары мазмұнына қарай наным-сенімге және салт-дәстүрге байланысты тыйымдар деп екі үлкен салаға бөлінеді. Наным-сенімге байланысты тыйымдар өз ішінен ие-киеге байланысты тыйымдар, табиғатқа байланысты тыйымдар, ата-бабаға, аруаққа байланысты тыйымдар, тағдырға байланысты тыйымдар деп бөлінеді.

Мысалы, «Қамшыны бейсауат қамшылама» - мал шетінейді.

«Малдың желінген басын түнде лақтырма» - түнде далаға лақтырса малдың ырысы кетеді деп ырымдайды. «Бетінді баспа» - қайғылы адам бетін басады. «Мойныға белбеу салма» - буыншақ ауруына ұшырайсың. «Тұзды баспа» - астың иманы, төресі деп киелі санады. «Отқа түкірме» - сол үйдіңоты сөнсін, иесіз қалсын деген мағынада жаман ырымға жориды. «Жатқан кісіні аттама» - кеселге, бақытсыздыққа ұшырайды деп тыйым салған. «Бақан, құрық аттама» - бақанмен шаңырақ көтереді, құрықпен жылқыны ұстайды.

Ал салт-дәстүрге байланысты тыйымдар өз ішінен күнделік тұрмысқа байланысты тыйымдар, жол-жосынға байланысты тыйымдар, түрлі кәсіпке байланысты тыйымдар, зат-құбылысқа байланысты тыйымдар, дене мүшелеріне байланысты тыйымдар, сөз-қимылға байланысты тыйымдар деп бөлінеді. Мысалы, «Бүйіріңді таянба», «таяққа сүйенбе» - бұлар жаман әдеттер. Ертеде кісісі өлген үйдің ерлері таяққа сүйеніп, әйел адамдар бүйірін таянып жоқтау айтқан.

«Құстың ұясын, құмырсқаның илеуін бұзба» - біріміздің өміріміз бірімізбен тікелей байланысты деп оларға зәбір көрсетілмеген. Көзіне ақ түскен

адамға құмырсқаның илеуін тауып, жем егіп басына қойған. Сонда көзден ақ шел кетіп қалған.

«Үйге қарай жүгірме» - тосын жағдай болғанда жаман хабар келгенде үйге қарай жүгірген.

«Бос бесікті тербетпе» - балалы болмайсың деген жаман ырым бар. «Қазанның, ыдыстың түбін тырнақпен қыруға болмайды» - төрт түліктің желініне шығу шығады.

«Ыдыстағы суға аузыңды малма» - себебі сол ыдыстағы су арам болады. Ыдысты еңкейтіп ішу керек деп тазалықты талап еткен.

Қазақ әрбір ісін есепсіз-қажетсіз істемеген. Тыйым сөздер есі кірген балаларға жаман әдет, жат пиғыл, ерсі қимыл, әдепсіз істерден сақтандыру мақсатындағы қажеттіліктен туған. Сонымен қатар, сол дағдылар арқылы баланың сана-сезімі мен танымын қалыптастыру да басты назардан түспеген. Егер сол тыйым сөздердің педагогикалық және психологиялық негіздерін іздейтін болсақ, «әке тұрып, бала сөйлегеннен без» деген тыйым сөздің астарына терең үңілейік, ата-ана баласын үлкен - кішіні сыйлауға, тәртіпке, ұлдың ұяты – әкеде, қыздың ұяты – шешеді деп бала мінезін биязылыққа баса тәрбиелеген. Аналарымыз бала алдында әкені құрметтеп, бұл ғаламда әкеден артық адам жоқ деп үлгі-өнеге көрсетеді. Адамзатты осы анадан деп түсінген қазақ әдепке үйретуді осы ана арқылы жеткізеді. «Қызға қырық үйден тыйым» деген тамаша сөз бар. Бұл қыз баланың бітім-болмысын қалыптастыруда таптырмайтын тәрбие құралы. Қыз баланың нәзік және әлсіз екенін ескерген бабаларымыз қолындағы бұрымдысына бөтен адаммен бейсауат сөйлеспеуді, ерсі күлмеуді, түнде жалғыз жүрмеуді, көпшілік алдында өзін әдепті ұстауды, ер азаматтың жолын кеспеуді, тіпті бетіне тіке қарамауды да осы бір сүбелі сөздің астарына жасырып қойған. Әдебі мен ибасын сақтаған арулар әр ауылда өзін үнемі жіті қадағалап, міз бақпай бақылайтын қырағы көздердің бар екенін жастайынан санасына сіңіріп өскен. Ал мұндай тәрбиені көріп өскен қыз бала ат атандырып, сүйек сындырмасы анық. Мысалы «қыз бала ұлдың, ұл қыздың киімін кимесін» деп неге айтылған? Бұл тыйымның педагогикалық әрі психологиялық астары тым тереңде. Ел қорғайтын ұланың қыздың киімін киіп, қуыршақ ұстап өссе онда ол, біріншіден, өзінің болмысындағы еркектік қасиеттерін жоғалта бастайды. Екіншіден, ер азаматтың мінез-құлқының өзгеруіне әкеліп соғады. Бала ынжық болады, қорқақтықты серік етеді, бойкүйездікке ұшырайды, шешімталдығын жоғалтады, бір сөзбен айтқанда, қысылтаяң күн туғанда топ бастай алмайды. Мұндайды қазақ көкежасық дейді. Ал керісінше ер баланың киімін киіп, қолына жастайынан қамшы ұстаған қыз бала шолжаң болады, бірбеткей болады, тікбақай тәкаппарлыққа душар болып өсуі әбден мүмкін. Ондай қыздарды еркекшора деп атайды. Мұны бабаларымыз сан ғасырлық тәжірибесінен байқаған. Сондықтан «ер баланың басынан сипама», «қыз баланың арқасынан қақпа» деген тыйымдар қалыптасқан. Әрбір жаратылыс иесі өзінің болмысына разы болу керектігін балаларына дәстүр-танымындағы тыйымдарымен, одан қала берді, жай ғана емеурінімен білдіріп отырған бабаларымыз не деген көреген десеңізші. Сайып келгенде жоғарыда

сөз еткен тыйым сөздердің дені тек қана «ұят болады» деген категория айналасына топтасады.

Ал сөз баққан халықтың ұят, обал-сауап мәселесіне бей-жай қарай алмасы айдан анық. Айталық, әлемдегі өркениеті дамыған халықтардың барлығында белгілі бір деңгейде тәрбие құралдары бар. Иә, кейбірі ерсі, енді бірі оғаш, келесілері озық болуы мүмкін. Осы орайда ұят, обал сөздерін канондық прототип ретінде алсақ біздің төменде келтіргелі отырған мысалдарымыздың барлығы түсінікті болады.

Саналы ғұмырын аттың жалында, атанның қомында өткізген қазақтың артындағы сауатты ізбасары «пышақ жүзін жаламайды». Неге? Себебі бұл тыйымдар адамды жамандықтан анық тыю үшін айтылған. Психологиялық ауытқуы бар, зұлымдыққа құштар жандар әдетте пышақтың жүзін жалайтын болған. Ондай адамдар тобына аң біткенді сұраусыз қыруға құмар, ештеңенің обалына бармайтын жандарды жатқызған бабаларымыз. Осы тыйымдар мен ырымдарды ұрпақ тәрбиесінде қолдана отырып, біз өскелең ұрпақты ұлтымызға, дінімізге жат әдеттен сақтай аламыз. Оларды әдептілікке, үлкенді сыйлай білуге, кішіпейілділікке тәрбиелейміз.

«Ұлт болам десең, бесігіңді түзе» деген атам қазақ айтпақшы, біздің мақсатымыз ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық құндылықтарымызды сақтап және білімді де саналы жас ұрпақ тәрбиелеу. Адам баласының тұлға ретінде дамып қалыптасуына оның өскен отбасылық ортасы, ұлттық салт-дәстүрлер, әлеуметтік ортасы көп әсер етеді. Ұлттық тәрбие дегеніміз әр адамның тек өзінің ұлттық ерекшеліктерімен, ұлттық мәдениетімен ғана шектелуі емес. Әрине алдымен әр адам өз ұлтының салт дәстүрлерін, тілін, тарихын жетік білуге міндетті. Бірақ басқа тілді үйреніп, басқа мәдениеттермен танысуына шектеу жоқ. Жаһандану дәуірінде адамдардың көп мәдени тұлға ретінде қалыптасуы өте маңызды. Кез келген жеке тұлғаның дербес психологиялық ерекшеліктерімен қатар ұлттық сана сезімдері, ұлтжандылығы, ана тіліне деген сүйспеншілігі сияқты ұлттық ерекшеліктері болуы тиіс. Бір адам, мың адам ұлт емес, ұлт дегеніміз қазақтың саны туралы айтылған арман-ой, неғұрлым қазақ жүздеген миллион болса сол ғұрлым оның шекарасы берік болады. Бұл мәселе өзінің өзектілігін әлі күнге дейін жоғалтқан жоқ.

Жас өрендердің ұлттық тәрбиесіне қатысты Міржақып Дулатовтың: «...Мұндай балалар мектепті бітіргеннен кейін қай жұрттың арасында жүрсе де, сүйегіне сіңген ұлы рухы жасымайды... қайда болса да, тіршілігінде қандай ауырлық өзгерістер көрсе де ұлы болып қалады», - деген мына ойымен негіздеп кетуге болады [2]. Ұлттық құндылықтарды сақтап, сол құндылықтар негізінде жастарды тәрбиелеу арқылы ғана болашақ ұрпақтың парасатты, білімді, мәдениетті, дүние танымдары жалпы адамзаттық деңгейде дамыған азаматтар ретінде қалыптастыруға болады.

Осыған орай ұлы жазушы Мұхтар Әуезов айтқандай: «Қытайлықтар ұлы қытай қорғанымен, египеттіктер пирамидаларымен, итальяндықтар сазды әуенімен таң қалдырса, қазақ халқы бай тілі мен ұлттық құндылықтарын мақтан етеді»[8].

Жалпы ұлттық құндылықты сақтау, салауаттылық, білімділік жеке адам үшін емес, ел тағдыры, ұлттың, заман тағдыры, қоғам тағдыры іспеттес. Ырымдар мен тыйымдар адамдардың бір - бірімен қарым - қатынасын, табиғатқа, қоршаған ортаға берілген тұжырым, түйінделген қағида. Әрбір тыйым бекер айтылмаған, әрқайсысының тәрбиелік мәні бар, ұрпақ үшін ереже болып табылады.

Сондай-ақ, қазақ баласына тән қасиеттер – уәдеде тұру, қарызын уақытылы қайтару, аманатқа қиянат жасамау. Бұл да біздің өмір салтымызда айрықша орны бар қасиеттер. Бұл біреуге сөз берсең міндетті түрде орындау керек деген сөз. Аманатқа адалдық – адамның биік парасат иесі екендігін көрсетеді.

«Қыз бала шашын жайып жүрмейді». Ата - баба салтында тек жақыны қайтыс болған әйел ғана шашын жайған. Бүгінгі таңдағы қыз балалардың шаштарын жалбыратып жайып жүргені әдептілік емес. Жиналған, өрілген шаш адамды ұқыпты көрсетеді, әрі жұмысқа да, оқуға да ыңғайлы. Қыз бала тамақ дайындағанда басына міндетті түрде орамал байлауы қажет. Өйткені тамаққа шаш түсіп кетуі мүмкін.

«Ашық-шашық киінбе». Қазіргі таңда қыздарға ішін ашып жүру сәнге айналған. Бұл өте жағымсыз әдет, әрі қыздардың денсаулығына да зиян. Бүйрек аурулары, гинекологиялық аурулар пайда болуы әбден мүмкін. Осындай ұсақ – түйек тыйымның өзі ертеңгі күнгі үлкен тәрбиенің қайнар бұлағы екенін ұғына білуіміз керек. Алдына ас келгенде тәубе айтып жеу, нанды, қасықты оң қолыңмен ұстау, асты шашпай жеу, қалай болса солай аузыңа салмай, асықпай шайнап жеу секілді ас ішудің де өзінің керемет тәртібі бар. Демек, тыйым - халықтық педагогиканың құрамдас бөлігі.

Халқымыздың тәрбиелік құралдарының күнделікті қолданылатын үлгі, өнеге түрлерінің бірі. Ата-бабаларымыздың даналығы сол – қаншама ғасырдан бері тыйым сөздердің мәні өзгермей, қасиеті кетпей бүгінгі заман жастарына беретін өнегесі көп. Қазақ ұлтымен бірге жасап келе жатқаннаным-сенімдер ұлтпен бірге жасай береді деп сенеміз. Осындай бай мұраны келешек ұрпаққа жеткізу, насихаттау біздің борышымыз. Қазақ халқының әдет – ғұрпын, салт – санасын жақсы біліп, оны іс жүзінде орындау – әр перзенттің борышы.

Әдебиеттер:

1. Бочаров В.В. Антропология власти. II часть. Санкт-Петербург, 2006. 325 бет.
2. Дулатұлы М. Бес томдық шығармалар жинағы. Алматы «Мектеп», 2013. 365 бет.
3. Жүнісұлы А. Пәниден бақиға дейін//Алматы, 2001. 292 бет.
4. Кенжеахметұлы С. Жеті қазына//Алматы, 2000. 136 б.
5. Кубесов А. Педагогические наследие Аль-Фараби. Алма-Ата, 1989. 152 бет.

6. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты Қазақстан халқына жолдауы. Егемен Қазақстан баспасы, 2017 жыл - сәуір.

7. Нұрсан Ә. Қазақтың этнографиялық категориялар ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі// Энциклопедия// 5 том Ө-Я «Азия Арна» баспасы. 259 бет.

8. «ҮРКЕР» қоғамдық-саяси, әдеби журналы, 2014.

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ЕРТЕ ЖАСТАН ОҚЫТУДА ТУЫНДАЙТЫН МӘСЕЛЕЛЕР

Амирханова А.К.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау
aika_747@mail.ru

Білім беру деңгейі – экономикалық және ғылыми техникалық прогрестің бастау көзі, мемлекет пен қоғамның табысты дамуының кепілі. Сондықтан білім беруді дамыту – жалпы ұлт үшін аса маңызды міндет болып табылады.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев білім мен ғылымды республикамыздың дамуының стратегиясы деп анықтады. «Мен білім беру жүйесіндегі іс жағдайын түбегейлі өзгертуді стратегиялық міндет деп санаймын. Білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдардың бірі. Бізге экономикалық және қоғамдық жаңару қажеттілігіне сай келетін осы заманғы білім беру жүйесі қажет», - деп атап көрсетті Қазақстан Президенті Қазақстан халқына жолдауында. Елбасы еліміздің білім беру саясатының мақсаттары мен міндеттерін шынайы анықтап берді.

Қай заманда болмасын адамзат алдында тұратын ұлы мақсат – саналы ұрпақ тәрбиелеу. Қазіргі Қазақстандық қоғам көпұлттық, көптілділік және көпмәдениеттілік жағдайда. Сондықтан осы қоғамға бейімделген көп тілді меңгерген мәдениетті тұлға қалыптастыру- өзекті мәселелердің бірі. Еліміздің Президенті Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев «біз алдағы уақытта осы алған бағытымыздан таймай әлемдік биіктерді бағындыра беретін боламыз. Сондай биік белестердің бірі-Қазақстанның дүние жүзіндегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына кіруі. Ол мақсатқа жету үшін, ең алдымен, әрбір қазақстандық бәсекеге қабілетті болу керек» деген болатын. Сонымен қатар осы мақсатқа жету жолында тіл мәселесін сөзге тиек ете отырып, жаңа ұрпақ ең кем дегенде үш тілді біліп, қазақ, орыс және ағылшын тілдерін еркін білу тиіс екендігін айтты[1; 35].

Жалпы білім беретін мектептерде қазіргі таңда шет тілін меңгертуге аса мән беріліп отыр. Бұл үшін жетілдірілген әдіс шетел ғалымдарының іс-тәжірибелерімен танысу қажет екендігі ешбір дау туғызбайтыны белгілі.

Көптілді оқыту – жас ұрпақтың білім кеңістігінде еркін самғауына жол ашатын, баланы жан-жақты дамытатын, өз қабілетін танытуына мүмкіндік беретін бүгінгі күннің ең басты талабы. Алдағы уақытта 12 жылдық білім жүйесіне көшкен кезде оқу ұйымдарында кей пәндер ағылшын тілінде өтілетін болады. Сондықтан баланы ерте жастан ағылшын тіліне бейімдеу қажет. Бұл тілді үйренуде мектеп жасына дейінгі балалардан бастаған қолайлы. Неғұрлым көп естіп білуге ынталанған балалардың еске сақтау қабілеті соғұрлым жоғары дәрежеде дамиды. Ал ерте жастан балаға көңіл аудармай оның жан-жақты дамуына көмек жасамасақ оның ақыл-ой, қабылдау, есте сақтау қабілеті баяу дамиды. Себебі, баланың дамуы кішкентайынан бастап қалыптасқандықтан, тілді үйрету мәселесін де ерте бастаған тиімді екені айтылуда. Алайда, мектепке дейінгі жастағы балаларға ағылшын тілін үйрету барысында олардың қызығушылықтарын оята отырып, ауызша сөйлеудің алғашқы дағдыларын қалыптастыру қажет. Мектепке дейінгі жас шет тілін оқытуға өте қолайлы кезең. Себебі бұл жастағы балалар тілдік құбылысты қабылдау қабілеттілігімен ерекшеленеді: оларда өзінің сөйлеу тәжірибесін, тіл құпияларын байқау қызығушылығы пайда болады. Олар лезде берілген шағын материалды меңгеріп алып, оны өте жақсы кері айтып бере алады. Балалардың жасы қосылған сайын мұндай факторлар өзінің күшін жоғалта бастайды. Ерте кезден оқыту тілдік кемшіліктерді жоюға және болашақта тілді тез игеруге көмектеседі. Бала тез есте сақтау үшін ойындар, тез жатталатын сөздері ұйқас тақпақтар, өлеңдер үйреткен тиімді. Балаға ойын барысында тіл үйрену қызықтырақ болады. Балаларға жас ерекшеліктеріне сай тілді меңгерту басқа халықтың мәдениетін білуіне жол ашады [2;42].

Осыған орай 2017 оқу жылынан бастап елімізде бірінші сынып оқушылары үш тілде білім ала бастады. Бұл туралы ҚР білім және ғылым министрі Ерлан Сағадиев халықаралық форумында мәлімдеді. Ағылшын тілін ерте жастан оқытудың мақсаты – оқушыларды ағылшын тілінде қарым – қатынас жасай алуға үйрету. Ерте жастан ағылшын тілін оқыту: оқушылардың коммуникативті даму біліктілігін арттырады, оқушылардың қызығушылығын оятуға мүмкіндік береді, бірден көп тілдерде сөйлесуге мүмкіндік алады. Үш тұғырлы тілді алға ұстаған қазіргі кезде біздің мектептерімізде ағылшын тілі балабақшадан бастап өтуді негіз етіп отыр. Балдырғандарымыз тіл жағындағы қадамын нық басса, алдағы болашақта нұрлы жолға қадам басуына негіз қаланар еді. Дегенмен, шетел тілін меңгертуде көптеген қиыншылықтар кездесетіні белгілі. Оларға жеке тоқталып кетсек:

- Оқу-тәрбие үдерісін сапалы ұйымдастыру үшін ағылшын тілдерінде оқытатын **нақты оқулықтардың болмауы**. Бұл мұғалімге сабақты дұрыс жоспарлауға, сабақ барысын дұрыс құру жұмыстарын тежейді.

- Көптеген білім беру орындарында ағылшын тілдерінде оқытатын **мамандардың жетіспеушілігі**. Үш тілде қайта даярлау мен біліктілігін арттыру жұмыстарының қысқа мерзімде, жедел түрде жүргізілуі. Қазір қазақстандық мұғалімдердің педагогикалық шеберліктерін арттыруға арналған курстар жүріп жатыр. Оқыту процесінің, бағалаудың жаңа түрлері енгізіліп жатыр. Әрине бұл

өзгерістердің оң жағы да көп, дегенмен оларды жүзеге асыру біраз уақытты қажет етеді деп ойлаймын.

- **Сабақты жоспарын құру кезінде туындайтын сұрақтар.** Бұл сұрақтарды талқылау дәлдікті қажет етеді. Сабақтың тақырыбын қалай ашуға болады? Сабақтың мақсаты қандай болу керек? Сабақтың құрылымы мен мазмұны оның мақсатына сәйкес келе ме? Сабақ кезінде қолданылатын әдіс – тәсілдер, жаттығуларды қай кезде, қалай қолданған дұрыс? Оқыту нәтижесінен не күтеміз?

- Оқыту процесінде туындайтын мәселелердің бірі - **оқушылардың ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларын дамыту, шетел тілінде өз ойын айту.** Бұл жерде ағылшын тілін оқытудың негізгі элементі – **сөздік жұмыс жүргізу қажет.** Ол оқушылардың сөздік қорын байытуда ерекше орын алады.

- Бұл жерде келесі бір мәселе туындайды **теория мен практиканың сәйкес болмауы.** Шетел тілі пәні бойынша оқушы ереже мен ұғымдар анықтамасын тек жаттап алғаннан гөрі, оларды іс жүзінде саналы түрде қолдана алуы қажет. Түрлі тапсырмалар мен жаттығулар арқылы теориялық білімді шыңдауға болады. Мысалы, жаңа сөз бірліктерін енгізуде міндетті түрде суреттермен көрсету, сөздерді қайталау, жатқа айту сияқты тапсырмаларды орындау арқылы оқушылардың есте сақтауы артып отырады.

- **Дағдылардың дұрыс құрылмау мәселесі.** Коммуникативті оқыту **ұстанымы: тілдік дағдыларды дамыту: айтылым, оқылым жазылым, тыңдалым.** Оқушылардың тыңдау, оқу, жазу, сөйлеу дағдыларын дамыту сабақ барысында жүзеге асып отыруы тиіс және жазудан гөрі оқушылардың тыңдап түсінуіне, сөйлеуіне көбірек назар аударылады, өйткені бұл жаста балалардың көбі есту, көру арқылы есте сақтайды.

- **Материалдық базаның жетіспеушілігі** тағы да бір шешілмейтін мәселелердің бірі. Сабақта интерактивті тақта, электронды оқулықтарды, интернет желісі сияқты техникалық құралдарды пайдалану арқылы оқушының шығармашылық қабілетін арттыруға, ізденісін ұлғайтуға, танымдық көзқарасын қалыптастыруға, өзіндік жұмыстарды тез орындауға, сонымен қатар уақытты үнемдеуге мүмкіндік туғызады.

- Бастауыш сыныпта **ата-аналардың көмегі** де өте маңызды. Бірақ кей уақытта ата-аналар тарапынан қолдау көрсетілмей қалады. Егер олар бүгін сабақта үйренген сөздерін күнделікті үйде қайталап отырса, келесі сабақта балалар оны ұмытпай еркін қолданатын болады. Бірақ өкінішке орай ата-аналар арасында **«ағылшын тілін білмейміз, көмектесе алмаймыз»** деушілер көп. Бұндай жағдайда мен интернетті қолдануға, сөздіктерді пайдалануға ақыл-кеңес беремін.

Ағылшын тілін оқытуда оқушылардың қызығушылығын ояту мәселесі өте маңызды. Бұл қиыншылықтарды жеңу үшін пәнге деген ынтасын әуестігін арттыру керек. Оқушылардың шығармашылық қабілетін арттырып, ынталандыру үшін сабақтарды мынадай жолдармен өткізуге болады: Сабақта кең көлемде көрнекі құралдарды пайдалану; сабақты түрлендіріп өткізу; сабақта оқушылар өздері жасаған постер, суреттер, схемаларды пайдалану;

сабаққа қатысты бейнетаспаларды, фильмдерді көрсету; ынтымақтастық мәдениеті; шық және айқын қарым-қатынас; тиімді кері байланыс; кәсіби қолдау. Бастауыш сынып оқушыларының тілі толық дамып жетілмегендіктен әрине, ағылшын тілі басында қиынырақ сезілгенімен, соңына келе біртіндеп қалыптасып, жатық әрі әдемі шет тілінде сөйлеуіне болады. Бастауыш сынып оқушылары ауыр сабақ жүгін алып жүре алмайтындықтан біз балаларды ағылшын тілінен жалықпауы үшін көбінесе жаңаша әдіс-тәсілдермен тәрбиелеуіміз қажет [3; 57].

Озық тәжірибелер негізінде анықталған орта білім беру сапасын көтерудің негізгі принциптеріне келсек:

- Білім сапасын құраушылардың сапасын көтеру мақсатында жүйелі жұмыстар жүргізу.
- Білім беру сапасын көтеру жауапкершілігін мемлекет, білім басқармалары, ғылыми мекемелер, оқу орындары мен педагогикалық қауымдастық арасында бөлудің теңгерімділігін іске асыру.
- Мұғалімдердің статусын көтеру.
- Білім беру сапасын арттыру үдерісі ашықтығын жүзеге асыру негізге алынады.

Әр сыныптың білім сапасын көтеру үшін, оның құраушыларының сапасын көтеру жұмыстарын жүйелі түрде атқару жоспарланады. Мысалы, 1-сыныптың білім сапасын көтеруді қамтамасыз ететін барлық жұмыстарды атқару көзделуі тиіс. Келесі оқу жылдарында алдағы сыныптардың білім сапаларын көтеру жұмыстары жүргізілсе деп ойлаймын. Яғни, білім сапасын көтеру жұмыстары кезең – кезеңмен атқарылып отырған жөн. Тек бір сыныптың білім сапасын көтеру мақсатында атқарылуы қажетті жұмыстарды көптеген ғылыми мекемелер мен орталықтарды, жоғары оқу орындарын, колледждерді, мектептерді, ғалымдар мен ұстаздарды, оқу әдебиеті авторлары мен баспаларды жұмылдыра отырып, олардың бір – бірінің атқарған жұмыстарын бірлесе талқылап, қажетті шешім қабылдауы негізінде атқаруға болады.

Бастауыш сыныпта ағылшын тілін ерте жастан оқытуда көрнекілік құралдарының рөлі өте зор, себебі олар оқыту мақсатында аз уақыт ішінде тиімді жетудің көзі болып табылады. Оқу материалдарын жылдам қабылдауда ұзақ уақыт есет сақтауға, ойлауға без сезімнің ішінде есту және көру сезімдері ерекше маңызды, сондықтан оқу орындарын техникалық базамен қамтамасыз ету оқытушы үшін баға жетпес көмек көрсететін құрал болып табылады.

Ағылшын тілін оқытуда ойын түрлерін де қолдану оқушының тілді үйренуге деген ынтасын арттырады. Ағылшын тілін үйрету кезінде ойын элементтерін пайдалану оқушының шет тіліне деген қызығушылығын арттырып, жаңа тақырыпты жақсы түсінуге әсер етеді. Ойын арқылы балалар ағылшын тілінде жеңіл қарым-қатынас жасай алады және ойын кезінде оқушылар шаршағандығын сезбей, әсерлене, қызыға отырып ағылшын тілін тез үйренеді. Сондықтан әрбір оқытушы ағылшын тілі сабағында әрбір оқушының сабаққа белсенді қатысуының, ауызекі сөйлеуге құлшындыратын, ағылшын

тілін оқып үйренуге талпынысы мен қызығушылығын арттыратын әдіс-тәсілдерді қолданған жөн. Шетел тілдерін оқыту мәселелерін қарастырғанда ең алдымен ана тілінің алар орны туралы мәселе сөз болады. Бұл жайында ғалымдар арасында екі түрлі көзқарас бар. Оның бірі – шетел тілін оқытуда тек ана тіліне сүйене, ана тілімен салыстыра отырып оқыту қажет деп санаса, екіншісі – шетел тілі сабағын ана тілінің көмегінсіз тікелей меңгерту керек деп есептейді. Ғалым Л. В. Ляховицкий: «Шетел тілін меңгеруде ана тілінің ерекшеліктерін ескеру, үйренуші үшін жаңа тілде кездесетін қиындықтарды түсінуде өте қажет. Тек қана ана тіліне сүйене отырып, кездесетін осындай қиындықтарды жоюға болады. Шетел тілінде жаттығулар жасау арқылы сабақта ана тілін қолданбауға болады, бірақ ана тілі оқушылардың санасында сақталады. Ал егер сабақта ана тілінің ерекшеліктеріне көңіл бөлмесе, оқушылардың шетел тілін меңгеруіне кей жағдайда зиян келуі мүмкін. Яғни, сабақ тек шет тілінде ғана болса, оқушылар үшін түсініксіз тілдік материалдардың саны көбейе түсіп, ол оқушының шетел тілін меңгеруіне қызығуын төмендетеді», - дейді. Ғалымның пікірін негізге ала отырып, ағылшын тілін оқытуда ана тілінің рөлі жоғары, сондықтан ағылшын тілін қазақ тілімен салыстыра отырып оқыту жөн деп санаймын [3;70].

Әдебиеттер:

1. Ботағарина Г., «Ағылшын тілін оқытудағы бүгінгі белес», Білім, 2006 ж.
2. Құсайынов А. «Білім беру жүйесіндегі дағдарыс» Алматы, 2016 ж.
3. Шамшырақова Г. «Ағылшын тілін оқытудың құрылымы», Алматы, 2007 ж.

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ ДЕТЕЙ АУТИСТОВ

Аргимбаева А.К., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
aina_argimbaeva@mail.ru, aisulu_sh@mail.ru

Дети с особыми потребностями – это разнородная категория детей, по этой причине можно заявлять, что нет универсальной для всех единственной модели инклюзии. Все дети с особенностями развития нуждаются в помощи и поддержке при обучении в школе, но объем помощи может существенным образом колебаться в зависимости от выраженности признаков нарушений развития отдельного ребенка. Кроме того, немаловажно предусматривать вероятность изменений в организации обучения и сопровождения ребенка с особенностями развития в зависимости от потребностей ребенка и его семьи [1, 38].

Особую категорию детей с особыми потребностями составляют дети аутисты. Уровень нарушения психического развития при аутизме может весьма

существенно различаться. Ребенок с аутизмом может быть и равнодушным к совершающемуся, и иметь прочные страхи, совсем не употреблять речь, использовать элементарные речевые штампы, но также иметь и достаточный запас слов, и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих таких детей на основе тестирования диагностируется проявленная и полная умственная отсталость, вместе с тем имеются и типично аутичные дети, умственное развитие которых расценивается как нормальное и даже высокое. Часты эпизоды, когда дети с проявленным аутизмом выражают избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, совершенная грамотность, математические способности и др. В настоящее время такие дети чаще всего учатся в рамках надомной либо персональной форм обучения, что и мешает их полной социальной интеграции [2, 43].

Инклюзивное образование характеризуется как совместное обучение в массовой школе детей с различным уровнем психофизического развития при обязательной адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям учащихся. Инклюзивному образованию предшествовала другая форма совместного обучения – интегрированное. В отличие от инклюзии, при интегрированном обучении к детям с особыми потребностями, учащимся общеобразовательных школ предъявлялись требования, аналогичные требованиям к учащимся с нормальным уровнем психофизического развития; также оставалась неизменной процессуальная сторона обучения. Единообразие целей, методов и средств обучения соответствовало образовательной парадигме, рассматривающей образовательный процесс с точки зрения передачи учащимся определенного объема знаний, умений и навыков, обеспечение условий для развития в соответствии с установленными нормативами.

Исследование имеющейся практики показывает, что для разных категорий детей с особыми потребностями должны разрабатываться и внедряться разнообразные модели обучения, разрешающие предельно осуществить возможности этих детей.

В большинстве своем рекомендации по обучению детей аутистов ориентированы на уменьшение или снижение расстройства поведения. Помимо внешних свойств нарушений (к примеру, поведения), при организации обучения детей аутистов необходимо принимать во внимание и нарушения, определяющие развитие высших психических функций. В некоторых случаях такие нарушения могут выявляться лишь экспертами при тестировании ребенка с расстройствами аутистического спектра. Тем не менее, данные нарушения также воздействуют как на процесс формирования высших психических функций, так и на обучаемость ребенка аутиста.

Инклюзивное обучение детей аутистов в общеобразовательной школе должно иметь обязательный предупреждающий предварительный период.

Например, основной массе детей аутистов для адаптации к школе необходим продолжительный промежуток времени. Перемена обычного расписания дня, появление новых детей и взрослых, усложнение социальной

среды зачастую приводит к тому, что дети показывают негативизм, эмоциональные вспышки и др. В это время у детей может наблюдаться неадекватное поведение, а эмоциональные вспышки могут сопровождаться вербальной и невербальной агрессией по отношению к окружающим.

Начальные этапы обучения детей аутистов должны проводиться в ситуациях, которые предельно отвечают его проблемам. В большей степени нуждается он в защите, чем в интеграции. Это обуславливается следующими трудностями.

Основной массе детей аутистов для адаптации к школе необходим продолжительный промежуток времени. Перемена обычного расписания дня, появление новых детей и взрослых, усложнение социальной среды зачастую приводит к тому, что дети показывают негативизм, эмоциональные вспышки и др. В это время у детей может наблюдаться неадекватное поведение, а эмоциональные вспышки могут сопровождаться вербальной и невербальной агрессией по отношению к окружающим.

Особые трудности при организации группового обучения детей аутистов создает скачкообразность и переменчивость выраженности возможностей у определенных учащихся. Из-за этого нельзя без внесения значительных изменений в образовательную программу применять готовые учебно-методические комплексы, созданные для учащихся общеобразовательной школы. К тому же чаще всего на первоначальном этапе обучения у детей задерживается формирование учебной мотивации, и учет таких отличий становится особенно значимым.

При организации обучения детей аутистов немаловажно установить основную цель обучения. Многие ученые сходятся во мнении, что такой целью является обеспечение возможностей для приобретения знаний и навыков, которые поддерживают индивидуальную самостоятельность и социальную ответственность [4: 17]. В образовательном стандарте для детей аутистов данная цель отображается в приоритете развития у детей жизненных компетенций.

К бесспорным плюсам инклюзивного обучения для детей с особыми потребностями можно причислить возможность результативного формирования социализации, навыков общения, расширения общественного опыта. Так непосредственно в первую очередь нарушение социальной адаптации препятствует развитию ребенка аутиста, в таком случае обучение в инклюзивной среде располагает коррекционно-развивающим потенциалом и приводит к корректировке нарушений развития, а кроме того и к общему развитию детей аутистов.

Но развивающей образовательная среда становится лишь в конкретных обстоятельствах, при этом данные условия для разных детей также могут быть разными. Несоответствие данных обстоятельств степени развития ребенка может послужить причиной к тому, что среда в лучшем случае перестает являться развивающей. Но она может стать стрессогенной и тем самым увеличить нарушения развития у детей [3, 54].

Типичной является ситуация, когда педагог в индивидуальном режиме, сидя за столом, делает одно и то же – учат детей аутистов сенсорным эталонам и учебным навыкам. Следствием таких занятий является то, что у детей с аутизмом не формируются базовые предпосылки адаптации к окружающей среде, и любые изменения являются стрессогенными для них, что вызывает истерические проявления: визг, кусание себя за руку, падение на пол, стремление убежать. Такие проявления делают невозможным их пребывание в образовательной среде, поэтому, по типичному сценарию, их переводят на индивидуальное обучение и тем самым, с одной стороны, поддерживают их изоляцию от мира других детей, а с другой – стабилизируют их стремление к постоянству, консерватизм, стереотипии.

Для создания комфортной среды происходит своеобразное приспособление под психические проявления ребенка. Это возможно при условии внимательного отношения к ребенку, стремлении понять: что любит ребенок, что его нервирует, вызывает проявление у него агрессии, негативизма, тревожности, страхов, возбудимости, что он умеет делать, чем интересуется, чем его можно успокоить, какие коммуникативные сигналы он подает, как он ведет себя в ситуации комфорта и дискомфорта. Комфортная среда создается для адаптации ребенка в новой ситуации, для формирования у него арсенала способов взаимодействия с окружающим миром. Создание такой среды разрешает вопрос подготовки ребенка к учебному процессу, то есть является пропедевтическим периодом для него, главная цель которого – адаптация к социальному окружению.

На сегодняшний день проблема организации школьного образования для детей аутистов стоит критично, т.к. число подобных учащихся стремительными темпами возрастает, а средних учебных заведений, в которых созданы специальные образовательные условия для детей аутистов катастрофически мало.

Для детей аутистов в настоящее время имеется несколько вариантов получения образования: в общеобразовательной школе в рамках инклюзии; в школе для детей аутистов; в коррекционной школе для детей с нарушениями интеллекта или речи; на домашней форме обучения [2, 54].

Но индивидуальное обучение на дому не вполне соответствует потребностям детей с аутизмом, т.к. дети не приобретают навыков социализации и коммуникации со сверстниками, что содействует их повторной аутизации.

Учителя школ, в классах которых оказывается ребенок с аутизмом, сталкиваются с очень большими проблемами, так как их задача - сформировать подходящие условия для развития потенциала каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе, как для учащихся с особыми образовательными потребностями, так и для их сверстников, не имеющих таких ограничений. А учащиеся с аутизмом имеют такие особенности поведения, которые ставят в безвыходное положение самого учителя и вызывают отрицательное отношение к ним со стороны других учащихся, а так же их родителей.

Дети с аутизмом должны иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей, что будет содействовать их дальнейшему социальному развитию. Вовремя начатая и верно сформированная психолого-педагогическая помощь позволяет помочь ребенку вступить в более энергичные и сложные отношения с миром и предупредить формирование более грубых форм детского аутизма [5, 27].

Аутизм – это нарушение, которое охватывает все стороны психики - перцептивную, сенсомоторную, интеллектуальную, речевую, эмоциональную сферы [5, 70].

Таким образом, система обучения детей с аутизмом должна содержать элементы, направленные на коррекцию нарушений развития во всех данных областях. При этом все данные элементы должны быть взаимосвязаны между собой и ориентированы на организацию такой среды, в которой ребенок аутист мог бы овладеть процессом обучения в широком смысле.

Помимо общих данных, необходимо принимать во внимание и следующие часто встречающиеся характерные черты детей, мешающие их обучению в школе: боязнь новых ситуаций и перемен; недостаток гибкости в мышлении и поведении; медленный темп работы и взаимодействия; пресыщение сенсорными стимулами; узкое понимание социальных ситуаций [6, 41].

В связи с этим появляется потребность продуманной и хорошо спроектированной координационно-методической работы, предваряющей обучение детей с особыми потребностями в школьном классе, особенно если речь идет об общеобразовательной школе.

Эта работа подразумевает:

- подготовку ребенка к интеграции в образовательной среде;
- должную подготовку учителей, работающих в инклюзивных классах;
- исследование новых методических подходов, методов, приемов обучения;
- исследование дидактических сред, которые позволяли бы принимать участие всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, способностями и потребностями в едином образовательном пространстве;
- согласование действий всех специалистов, оказывающих поддержку конкретному ребенку с особенностями развития;
- формирование общественного мнения, основанного на принципах толерантного отношения к детям с особенностями развития и их семьям.

Обучение детей с аутизмом в начальной школе считается одной из ступеней последовательного развития такого ребенка.

Можно отметить несколько принципов построения образовательной среды к обучению:

1. Состав группы (класса) обуславливается задачей и формой деятельности, которая сплачивает группу, а также методами обучения, соответствующими данному типу детей.
2. Индивидуальный подход к обучению всякого ребенка.

3.Создание индивидуального образовательного маршрута обуславливается пониманием единых механизмов проявления трудностей.

4. Опора на личную активность учащихся.

5.Применение развивающего подхода для организации обучения ребенка.

6. Слаженные и грамотные действия команды специалистов (психологов, педагогов, медицинских работников, социальных работников семейных психологов, и др.).

7. Координирование усилий педагогов и родителей [7, 47].

Обучение детей начинается в специальных классах с небольшой наполняемостью и проходит в несколько этапов: адаптационный этап - первый класс; диагностический этап - второй класс; основной этап - третий класс; четвертый класс.

Опираясь на понимание потребностей, отличительных черт развития и адаптации ребенка с аутизмом можно предположить три модели введения ребенка в общеобразовательное пространство средней школы.

В первом варианте, когда можно сказать об инклюзии, ребенок с аутизмом включается в общеобразовательный класс и обучается в нем, возможно при сопровождении специалиста тьютора, с учетом всех показанных ранее условий.

Второй вариант подразумевает создание условий индивидуального обучения детей по программе средней школы, наличие всего комплекса психолого-педагогического сопровождения ребенка и его включение на фронтальные занятия с классом на предметах неосновного цикла, классных часах, на занятиях в рамках дополнительного образования совместно с другими учащимися класса.

Третий вариант подразумевает формирование специального класса, состоящего из 5-6-ти детей с разными вариациями аутизма (класс для детей со сложной структурой дефекта) приблизительно одного возраста [6, 75].

В таком классе непременно работает помощник педагога - тьютор.

Учитывая все характерные черты развития детей аутистов можно отметить их специальные образовательные потребности:

- в периоде индивидуализированной «подготовки» к обучению в школе;
- в создании ситуаций обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;
- в организации занятий, содействующих формированию суждений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;
- в индивидуализированной оценке достижений детей с учетом их отличительных черт;
- в разработке адаптированной образовательной программы;

- в организации и реализации занятий коррекционно-развивающей направленности (с дефектологом, психологом, логопедом, социальным педагогом и др.);

- в установлении форм и содержания психолого-педагогической поддержки семьи [5: 56].

Таким образом, должны быть созданы особые методические, координационные и содержательные условия, необходимые для адаптации детей аутистов в организации образования.

Литература:

1. Аргынов А.Х., Жумаканова Р.А., Шаяхметова А.А. Основы инклюзивного образования.- Учебное пособие. - Кокшетау 2018. – 138с.

2. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. 2-е изд. - М.: Теревинф, 2014. – 125 с.

3. Кагарлицкая Г.С. Дети с расстройствами аутистического спектра: с чего начать? // Воспитание и обучение детей с нарушением развития (методический и практический журнал). - М.: Школьная Пресса, 2010. - № 1.- С. 52–57.

4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. - М.: ВЛАДОС, 2012. - 176 с.

5. Никольская О. С. и др. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 2009. – 117 с.

6. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. - М.: Генезис, 2015. – 96 с.

7. Мелишкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями. - М.: Изд. дом «Бахрах-М», 2014. - 207 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аргимбаева А.К., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау

aina_argimbaeva@mail.ru, aisulu_sh@mail.ru

Цель современного образования - воспитание внутренне свободной, активной, творческой личности с проектно-ориентированным интеллектом, способным к самоосуществлению в культуре и обществе.

Младшие школьники воспринимают мир единым целым, они не разделяют его проявления на биологические, физические, химические явления. Естественнаучные знания на первом этапе обучения позволяют сформировать верное, целостное представление о природных явлениях, создают определенную базу для изучения наук о природе в дальнейшем. При изучении естествознания закладываются начала понимания материальности и познаваемости мира, взаимосвязи явлений, идеи закономерности и эволюции [1].

Естествознание как предмет имеет огромный потенциал в формировании научного, созидательного мировоззрения.

Естественнаучное образование младших школьников развивает их природную любознательность, расширяет кругозор о мире, развивает научное понимание и целостное видение окружающего мира, умение ценить и беречь окружающий мир.

Изучение и усвоение предмета «Естествознание» в начальных классах позволяет учащимся понять:

- разнообразие и сложность окружающей действительности, а также взаимосвязь природных явлений и процессов;
- причины ряда природных явлений и процессов, которые происходят в живой и неживой природе;
- значимость естественнонаучных знаний во многих сферах деятельности человека.

Изучение этого предмета способствует накоплению знаний о разных объектах и явлениях окружающей действительности, формированию осмысления взаимосвязи полученных знаний и повседневной жизнью через разную практическую и исследовательскую деятельность.

Учебная программа по предмету «Естествознание» в начальных классах формирует основы исследовательских, мыслительных операций, коммуникативных навыков и умений:

- строить гипотезы и предлагать варианты их проверки, резюмировать, опираясь на экспериментальные данные;
- определять проблемы, ставить вопросы, составлять план исследований, замечать основное, ставить эксперименты, давать описание и оценку результатам исследований, делать выводы;
- работать с естественнонаучной информацией, которая содержится в сообщениях СМИ, интернет-ресурсах, научно-популярной литературе;
- владеть методами поиска, выделять основную информацию и давать оценку достоверности информации;
- проводить несложные эксперименты и наблюдения, которые раскрывают особенности процессов в живой и неживой природе, взаимосвязь элементов экосистемы, воздействие деятельности человека на окружающую среду;
- представлять в разной форме итоги своих простых исследований;
- давать объяснение практического значения важных достижений в сфере

естественных наук [2].

Учебная программа по предмету «Естествознание» в начальных классах закладывает основы для изучения «Биологии», «Географии», «Химии», «Физики», в основной школе, развивает умение использовать полученные знания при объяснении, описании, прогнозировании явлений природы и процессов, которые наблюдаются в повседневной жизни (дома, в школе, в мире природы).

Программа учебного предмета ориентируется на достижение таких целей, как:

- основание знаний о нынешней естественнонаучной картине мира, методах естественных наук; знакомство с более значительными идеями и достижениями естествознания, которые оказывают воздействие на развитие техники и технологий;

- умение использовать приобретенные знания, объясняя явления окружающей среды, воспринимать информацию естественнонаучного и жизненно важного содержания, получаемую из СМИ, ресурсов интернета, специальной и научно-популярной литературы;

- развитие умственных, творческих способностей и критического мышления в результате проведения простых исследований, рассмотрения явлений, восприятия и истолкования естественнонаучной информации;

- воспитание убежденности в возможности постижения законов природы и повышения качества жизни;

- привитие навыков использования естественнонаучных знаний в будничной жизни для обеспечения безопасности жизнедеятельности, компетентного применения современных технологий, охраны здоровья и окружающей среды.

Образовательные учреждения Республики Казахстан соблюдают принцип, в соответствии с которым одной из задач процесса обучения учащихся считается необходимость обучить тому, как учиться и быть независимым, мотивированным, равнодушным, уверенным, ответственным и способным анализировать.

Учителя должны воспитывать и развивать данные качества, используя разные подходы к преподаванию и обучению, включающие:

- мотивирующее и развивающее обучение учащихся с применением тщательно подобранных заданий и видов деятельности;

- создание ситуаций определения и разрешения вопросов на примерах, которые понятны учащимся;

- организацию индивидуальной, групповой работы учащихся и всего класса;

- учет индивидуального мнения учащегося и важность применения имеющихся знаний;

- поощрение активного обучения, развития навыков критического мышления, опирающиеся на исследовательскую деятельность учащихся;

- содействие обучению учащихся через оценивание;

Педагогические подходы, используемые при обучении предмету «Естествознание»:

- организация ситуаций доверительных отношений и сотрудничества;
- планирование и применение коллективного и независимого методов исследования в поиске решений научных вопросов;
- создание дифференцированных заданий, учитывающих индивидуальные способности и возрастные особенности учащихся;
- организация индивидуальной и групповой работы для исследования научных проблем;
- организация ситуаций работы в группах, когда учащиеся могут играть различные роли для помощи группе в достижении успеха;
- формирования у школьников умения говорить и обосновывать свои идеи и взгляды, отвечая на вопросы, выдвигая гипотезы и предложения по поиску решений;
- проведение мозгового штурма по конкретной теме для разрешения проблемы, во время которого ученик выдвигает свои идеи, обсуждаемые всем классом, когда анализируется проблема для принятия верного решения [3];
- организация на занятиях проблемных ситуаций, требующих проведения исследований, экспериментов, работы с источниками и других видов работы для нахождения решения [4];
- поддержание интереса учащегося, давая ему самому выбрать тему исследования, планировать его и представлять результаты;
- анализ и использование разных видов оценивания в классе, учитывая критерии выставления баллов.

Содержание по предмету «Естествознание» сформировано по разделам обучения. Разделы имеют подразделы, содержащие в себе цели обучения естествознанию по классам, в виде возможных результатов: навыка или умения, знания или понимания. Цели обучения, сформулированные последовательно в каждом подразделе, дают возможность учителям планировать свою работу и давать оценку достижениям учащихся, сообщать информацию им о последующих этапах обучения.

Естествознание важно для развития полноценной личности. Цель предмета - ученик начальной школы Казахстана должен получить лучшие знания в этой важной области, подготовить его к дальнейшему изучению биологии, химии и физики в старших классах.

В ходе выполнения увлекательных и уместных заданий предполагается развитие у учеников навыков научного исследования, чтобы они начинали действовать и думать как ученые. Им предстоит поводить научные эксперименты. В материал программы включена тема «Ученые мира и их научные открытия». Учащиеся должны будут использовать научные подходы. Предполагается использование учениками широкого спектра оборудования и материалов, развитие навыков ИКТ, используя базовые технологии во время поиска, записи и презентации данных.

«Естествознание» – учебный предмет, имеющий свои дидактические особенности, отличающие его от других предметов школьного курса. Это интегративно-пропедевтический курс, который представляет собой систему обобщенных знаний о природе. Он в доступной форме знакомит учащихся с предметами и явлениями, раскрывает связи между отдельными явлениями, помогает осмыслить закономерности развития окружающего мира. В основу курса положено диалектическое единство системы «природа - человек - общество». Особенности и свойства каждого компонента этой системы рассматриваются различными науками, такими, как география, геология, биология (ботаника, зоология, анатомия и физиология человека), астрономия, химия, физика, почвоведение, экология. Интеграция элементов каждой науки создает условия для формирования у учащихся общих представлений о природе, о взаимосвязи и взаимозависимости ее компонентов.

Например, раздел «Я исследователь» содержит подразделы «Роль науки и исследователей», «Методы познания природы». В раздел «Живая природа» входят подразделы «Растения», «Животные», «Человек». В разделе «Вещества и их свойства» изучаются подразделы «Типы веществ», «Воздух», «Вода», «Природные ресурсы». Раздел «Земля и космос» содержит подразделы «Земля», «Космос», «Пространство и время». Раздел «Физика природы» изучает подразделы «Силы и движение», «Свет», «Звук», «Тепло», «Электричество», «Магнетизм».

На преемственность в изложении учебного материала и интеграцию предметов для более целостного восприятия окружающего мира направлены также межпредметная интеграция и обучение через сквозные темы. Сквозные темы способствуют установлению внутрипредметных и межпредметных связей, формированию знаний, умений, ценностных ориентаций и норм поведения в сферах, имеющих точки соприкосновения со многими учебными предметами. Например, такие сквозные темы, как «Мир вокруг нас», «Моя семья и друзья», «Традиции и фольклор» и другие, включенные в учебные предметы, очень важны для формирования нравственных и патриотических ценностей у наших детей в процессе всей учебы.

К примеру, при изучении раздела «Я исследователь» в контексте сквозной темы «Все обо мне», учащиеся должны определять условия и личностные качества, необходимые для изучения явлений, процессов и субъектов окружающего мира; определять ведущие признаки эксперимента.

Раздел «Живая природа» относится к сквозным темам «Все обо мне», «Моя семья и друзья», «Моя школа». При изучении данного раздела учащиеся должны определять и объяснять причины бережного отношения к природе; определять классы животных; определять функции опорно-двигательной системы человека и роль личной гигиены в сохранении здоровья.

Раздел «Вещества и их свойства» выступает в контексте сквозных тем «Мой родной край», «В здоровом теле – здоровый дух». Целями обучения является описание свойств воздуха, определение физических свойств воды;

определение значения природных ресурсов для человека; классифицирование ресурсов; описание наблюдения.

Вопросами изучения «Естествознания» как школьной дисциплины и методикой его преподавания занимались следующие казахстанские ученые: А.В. Егорина, М.Н. Кузьмина, Ю.И. Бердус, Н.Ф. Мякотина, Б.Ш. Абдиманов, Г.В. Черепанова, З.Т. Стоцкая.

Существенной проблемой современного естественнонаучного образования является осмысление принципов системности, преемственности и интеграции знаний при изучении природных явлений, формирование научного мировоззрения и современной картины мира в условиях смены научных парадигм [5].

В ходе изучения естествознания, у школьника формируются основы научного мировоззрения, усваиваются естественнонаучные знания разного характера и уровня, необходимые убеждения и практические навыки, определенная ориентация и активная социальная позиции в области познания окружающего мира, разумного пользования природой и воспроизводства ее ресурсов [6].

Естественнонаучное познание ориентировано на выявление общего в явлениях и объектах природы, определение объективных законов природы.

Таким образом, для младших школьников естественнонаучное образование является способом решения значимых для них проблем образования, выбора жизненных ценностей и ориентиров профессионального самоопределения. Естествознание как учебный предмет имеет свои дидактические особенности, которые отличают его от других предметов школьного курса. Это интегрированный курс, представляющий собой систему обобщенных знаний о природе. Большое значение естествознание имеет и как пропедевтический курс. Кроме того, в процессе формирования знаний у учащихся младших классов курс естествознания дает возможность осуществить системный подход, так как школьники знакомятся с неорганическими и органическими системами.

Литература:

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. – М.: Педагогика, 2001. – 214 с.
2. Естествознание. Учебная программа для начальной школы (1-4 классы) в рамках обновления содержания среднего образования (пробный вариант для апробации в 30-ти пилотных школах). – Астана, 2015.
3. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.
4. Жук О.Л. Педагогические технологии в современной теории и практике образования: учеб.-метод. комплекс для студ., получающих пед. специальность. – Минск: БГУ, 2002. – 214 с.
5. Суворова Г.Ф. Средства обучения и методика их использования в начальных классах. – М.: Академия, 1990. – 198 с.

6. Петросова Р.А., Голов В.П., Сивоглазов В.И. Методика обучения естествознания и экологическое воспитание в начальной школе: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Сфера, 1999. – 147 с.

ИКТ – ЗАЛОГ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аюлов А.М., Савченко И. П., Каримов Б. К.
Гуманитарно-техническая академия, г. Кокшетау
rektorkiem@mail.ru

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» от 10 января 2018 года в седьмой задаче отмечается, что в высшем образовании необходимо увеличить число выпускников, обученных информационным технологиям, работе с искусственным интеллектом и «большими данными» [1].

Электронное обучение в учебном процессе современного высшего учебного заведения является его составной частью. При этом информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) представляются одним из главных факторов развития современного общества, а профессиональный успех работника будет зависеть от скорости обработки, способности усваивать и применять информацию, от степени его творческого мышления.

С 2013 по 2016 гг. Гуманитарно-техническая академия была участником Европейского проекта 544601-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-SMGR «Внедрение менеджмента качества в системе eLearning в вузах Центральной Азии» (Introduction of quality management in eLearning at the Central Asian universities (QAMEL)). Его целью было развитие электронного обучения в высших учебных заведениях центральноазиатского региона и создание в них eLearning-центров, которые будут обеспечивать методическую, консультационную и информационную поддержку профессорско-преподавательскому и студенческому составу при подготовке, организации и проведении учебных и практических занятий с применением ИКТ.

Умение современного преподавателя применять электронные образовательные ресурсы (далее -ЭОР) в практике обучения является составляющей его компетентности в области их использования. Для организации учебного процесса с применением ЭОР ему важно научиться осуществлять их поиск и отбор в соответствии с имеющимися условиями, определять целесообразность использования на занятиях и проводить оценку результатов деятельности обучающихся.

Традиционный метод обучения базируется на информационно-иллюстративной деятельности преподавателя и репродуктивной деятельности обучающегося. Студент знакомится с неизвестными ему фактами, путями рассуждений, действий, решая задачу, осмысливает их и применяет. При этом у него работает в основном ассоциативная память, так как знания даются в готовом виде. Главный недостаток традиционного метода обучения - получение обучающимися знаний-копий, которые быстро забываются и не могут быть перенесены на другой класс задач. Информационно-репродуктивное обучение не является развивающим [2].

Вместе с тем в современных условиях специфика деятельности современных работников неизбежно влияет на процесс их подготовки в высших учебных заведениях. Речь идёт об использовании разнообразных инновационных методов обучения, способствующих максимальному приближению обучения к реальным ситуациям. Деятельность предпринимателя, менеджера является ситуационной, т. е. определяется ситуациями, существующими и возникающими на рынке труда, товаров и услуг.

Исходя из современных реалий на рынке труда, в учебном процессе Гуманитарно-технической академии используются прогрессивные методы преподавания электронного обучения.

Во многих сферах деятельности требуется умение провести анализ, представить публично его результаты, представить презентацию проекта. В результате обучения при помощи метода кейс-стади у студентов вырабатываются данные умения.

Метод кейс-стади (от англ. case – случай, ситуация) – имитационная активная технология педагогики, заключающаяся в проблемно-ситуационном анализе и основанная на обучении путём рассмотрения конкретных задач – ситуаций (кейсов). Его цель заключается в получении и совершенствовании таких знаний, навыков и умений, как:

- выявление, отбор и решение проблем;
- работа с информацией - осмысление значения деталей, анализ и синтез данных;
- взвешивание аргументов;
- работа с предположениями и заключениями;
- оценка альтернатив;
- принятие решений;
- навыки групповой работы.

Следующим из эффективных практико-ориентированных методов обучения, который можно использовать в eLearning, является метод проектов. В современной педагогике он предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему, в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Метод позволяет отойти от

авторитарности обучения, ориентирован на самостоятельную работу обучающихся.

Проектная методика как педагогическая личностно-ориентированная технология отражает такие основные принципы гуманистического подхода в образовании, как:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- чёткость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся.

Она является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении. В ходе проведения проектного обучения можно выделить следующие результаты.

Этот метод:

- предполагает демократический стиль обучения, здесь, роль преподавателя рассматривается как консультанта, организатора, руководителя проекта;
- следует применять совместно с традиционным методом обучения или с другими методами;
- активизируется самостоятельная деятельность обучающихся;
- парная и групповая работы активизируют коммуникабельность.

Метод проектов является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень компьютерной грамотности, внутреннюю мотивацию обучающихся, уровень самостоятельности студентов, их толерантность, а также общее интеллектуальное развитие. Здесь развиваются важные социальные качества личности – способность работать в коллективе, взаимодействовать, помогать друг другу, учиться друг у друга, работать на одну общую цель, совместно планировать работу и оценивать вклад и результаты работы каждого, что позволит повысить качество образования, конкурентоспособность выпускников различных образовательных учреждений.

Исходя из анализа сравнения эффективности методик преподавания можно сделать вывод, что проектная методика обучения в академии пользуется высоким спросом среди обучающихся.

В настоящее время использование портативных устройств способствует повышению популярности социальных сетевых сервисов и вовлеченности пользователей в них. Владельцы смартфонов и планшетов стали проводить в социальных сетях еще больше времени, проявляя большую активность. Поэтому сочетание мобильных и социальных технологий в образовании позволяет последнему эффективнее и оперативнее отвечать запросам современного поколения студентов, связанных с доступностью знаний, удобством их получения и актуальностью [3]. К тому же анализ создания групп по дисциплинам в социальных сетях (Вконтакте, Facebook и пр.), где преподаватель имеет возможность отправлять студентам документы, изображения, видео и другие ссылки показывает хорошие результаты в решении коммуникационных проблем.

Интеграция мобильных и социальных технологий открывает перед электронным обучением новые возможности, например, в виде технологий дополненной реальности, которые позволяют накладывать информацию поверх изображения реального мира и предоставляют новые способы получения доступа к данным в сети Интернет в учебном процессе. Также технологии дополненной реальности обеспечивают поиск объектов определенного типа и их идентификацию при наведении на них камеры смартфона, планшета и т.д., поддерживающих выбранный браузер дополненной реальности. Важным качеством данной технологии является наличие фильтрации объектов (например, исторические объекты, объекты изучения различных научных дисциплин) и доступность для операционных систем Android, iOS, Windows Mobile [4].

Цель любого обучения состоит в подготовке высококвалифицированного специалиста со знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими ему конкурентоспособность на рынке труда. То есть на современном этапе цель заключается не в овладении готовыми решениями, а в выработке знаний в процессе совместного творчества студентов и преподавателя, чему способствует применение методов проектного преподавания и кейс-стади.

Они позволяют при решении практических задач применить теоретические знания. При применении вышеописанных методов у студентов развивается мотивация к учёбе, умение самостоятельно мыслить, слушать и принимать во внимание другую точку зрения, доказывать свою. С помощью этих методов обучения у студентов появляется возможность не только получить новую информацию на иностранном языке, но и превратить пассивные знания в активные. Овладевая методикой проектирования, обучающийся учится мыслить творчески, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения поставленных задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы [5].

Центр eLearning ГТА, созданный в рамках реализации Европейского проекта 544601 – TEMPUS – 1 – 2013 – 1 – DE -TEMPUS-SMGR «Внедрение менеджмента качества в системе eLearning в вузах Центральной Азии» (Introduction of quality managementine Learningatthe Central Asianuniversities (QAMEL)), помогает профессорско-преподавательскому составу вуза:

- разрабатывать интерактивные презентации в программе AdobeCaptivate с возможностями записи аудио и видео компонентов;
- добавлять встроенное тестирование и многие другие элементы;
- сохранять готовые проекты в HTML и т.д.

ELearning - обучение в Гуманитарно-технической академии предполагает и организацию самостоятельной работы студентов (СРС) через массовое использование электронных курсов, разработанных в различных средах, виртуальных и удаленных лабораторных комплексов, систем дистанционного обучения, социальных сетей и сервисов веб 2.0 и др., частичное перенесение отдельных видов занятий в виртуальную электронную среду, организацию.

Как и в традиционной методике преподавания, так и в кейс-стади существует проблема устаревания информации. Учреждениям образования для поддержки актуальности информации необходимо ежегодно закупать новые кейсы.

Академия поддерживает инновационность, научно-исследовательскую активность как профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся, поощряет и мотивирует применение в учебном процессе современных инструментов eLearning. Большой спектр методов электронного обучения позволяет выбирать метод с учётом индивидуальных требований и предпочтений слушателей. В последнее время широкое распространение получили массовые онлайн открытые курсы (MOOCs), которые предоставляют возможность преподавателям и студентам использовать данный инструмент для повышения качества обучения.

Таким образом, следует заключить, что применение инновационных подходов педагогики в электронном обучении позволит высшим учебным заведениям повысить качество образовательных услуг.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» (10 января 2018г.). - Кокшетау, Управление внутренней политики Акмолинской области. - 43с.
2. Мелешина А.М. О преподавании физики в вузе: научное издание / Мелешина А.М., Зотова И.К. - Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1983. – 91с.
3. Yu-Liang Ting. Using mobile technologies to create interwoven learning interactions: An intuitive design and its evaluation // Computers & Education. – 2013. – Vol. 60. – P. 1–13. – Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512001637> (date access: 26.02.2016).
4. Можаяева, Г.В. Системный подход к организации электронного обучения в классическом университете / О.М. Бабанская, Г.В. Можаяева, В.А. Сербин, А.В. Фещенко. // Открытое образование. – 2015. — № 2 (109), с. 63 -69.
5. Николаева Е.А. Метод кейс-стади как инновационная методика обучения иностранному языку магистрантов направления подготовки «менеджмент организации». [Электронный ресурс] / Доступ: www.volsu.ru/download.php?id=00000029164-1.docx.

«МӘҢГІЛІК ЕЛ» ЖАЛПЫҰЛТТЫҚ ИДЕЯСЫ АРҚЫЛЫ ҚОҒАМДЫ БІРІКТІРЕТІН БЕЛСЕНДІ ЖАСТАР ТӘРБИЕЛЕУ

Бөдеев М.Т., Қарынбаева М.Ж., Алиев Б.А.

Қарағанды қ., Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
marat_sport@mail.ru

Қазіргі таңда әлемнің қай түкпірінде болмасын, соңғы он жылдықты алып саралайтын болсақ әлеуметтік, саяси және экономикалық дағдарыс белең алып отырғаны белгілі. Өмір сүру ортасында туындап жатқан осындай қарама-қайшылықтарды төмендету үшін қоғамның бірігуіне ықпал ететін әлеуметтік мақсат-міндеттерді айқындап алу керек. Осы жерде әлеуметтік орта мен жеке тұлғаның дербестігімен байланысты ортақ шешім, аталған мәселені шешудегі оң шешім деуге болады. Ол үшін адамзат баласы өмір сүретін әлеуетті жақсартып қана қоймай, сонымен қатар қоғамды біріктірген идеялар, құндылықтар мен ортақ мақсаттар болуы керек.

Қазақстандық қоғамның бірегейлігін сақтайтын, бірлігін қалыптастыратын, соның нәтижесінде әлеуметшілік тұрақтылықты сақтайтын құрылымды зерттеу өзекті мәселе болып табылмақ. Аталған мәселені дұрыс бағытта өрбіту және оны мақсатты шешу үшін, қоғамды үйлесімді дамытуға келелі үлес қосатын жастар арқылы қалыптастыру мүмкіндігін ескерген дұрыс секілді. Сонымен қатар ол әлеуметтік жүйенің адам бас бостандығын қамтамасыз ететін бөлшектерден тұратынын да есте сақтаған дұрыс және қоғамдық бірлікті қамтамасыз ету үшін жастарымыздың белсенділігі, жасампаздығы мен білгірлігі басты рөл ойнайды.

Бұл мәселенің өзектілене түскендігін және жан-жақты зерттеліп жатқандығын қоғамдық бірлікті қалыптастыру бойынша жүргізіліп жатқан философиялық, психологиялық, әлеуметтік және педагогикалық зерттеу жұмыстары көрсетті [1-3].

Қоғамда «қайта құру» процесінің басталуымен қоғам бірлігі туралы бұрыннан қалыптасқан түсінік өз өзектілігін жоғалтып алды және оған баспасөз құралдары да өз ықпалын тигізді. Соның салдарынан қоғам бірлігін қалыптастыру жүйесі жарамсыз болып қана қоймай, қоғам белсендісі атты тұлғаны қалыптастыру идеясы жоққа шықты. Ұлттық келісім, ұлттық бірлік пен бірегейлік үдерісінің дамуы ретінде бірінші кезекте ұлттық сананың саяси-психологиялық тұрғыдан шешілуін, қоғамдағы барлық ұлт пен тап өкілдерінің келісімшілгін, туындаған мәселені бейбіт жолмен шешу арқылы қанағаттандыру үдерісі ретінде танылады. Мұндай ұлттық келісім жалпыұлттық бейбітшіліктің орнауына арқау болады және көптеген көзқарастар мен ұстанымдарға шолу жасауға мүмкіндік береді. Мұндай, ұлттық бірлік пен келісім үшін жасалған қадамдар туралы көптеген мысалдар келтіруге болады [4, 5].

«Мәңгілік Ел», «қоғамдағы бірлік», «қоғамдық келісім», «жеке тұлғаның құндылықтар бағыты» секілді басты түсініктерге жасалған теориялық

талдаулар, зерттеу мәселесіне қажет мынадай негізгі жолдарды анықтауға мүмкіндік берді:

- қоғамдағы белсенді тұлға – бұл өзін және өзгелерге түсіністікпен қарайтан, бірақ өз көзқарасынан, құндылықтар бағыты мен идеалдарынан бас тартпайтын дербес;

- білім беру жүйесінің қазіргі уақыттағы даму кезеңінде білім беру мекемелерінде жасөспірімдердің қоғамдық белсенділіктерін арттыруды мақсатты түрде шешу арқылы «Мәңгілік Ел» жалпыұлттық идеясын іске асыруды эксперимент жұмысы арқылы анықтап-білген дұрыс және ол үшін ұлтжанды жастардың қоғамдағы рөлдерін анықтау қажет.

Болашақ жастардың қолында екендігін аңғарып, осы мақсаттарда қолға алынып жатқан жобалар аз емес және оны іске асыру әрбір жастың құзырындағы жұмыс. Мемлекет тарапынан жасылынып жатқан бар мүмкіндіктерді тиімді пайдалануға әрбір жастың өз ұмтылысы болуы тиіс және арнайы орта білім беретін колледждер «Мәңгілік Ел» ұлттық идеясын жүзеге асырудың бірден-бір ортасы бірі болып табылады.

Зерттеу жұмысымызда жастарды қоғамдық жұмыстарға белсенді араластыру үшін, аталған іс-шараларды дұрыс бағытта жоспарлау қажет және ол педагогикалық процестің құрам-бөлігі деген тезиске сүйенеміз. Ол оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны, әдістері, ұйымдастыру түрлерінен тұрады, яғни білім алушымен өзара әрекет етуге бағытталған және оның ішкі дүниесін ескереді, сондай-ақ педагогика ғылымында құрылған «шарттар» деген түсініктермен қарама-қайшы келмейді. Сонымен, қоғамды біріктіру мақсатында жастарды тәрбиелеуге қойылатын шарттар жүргізілетін зерттеу жұмысы аясында нақты анықталған мақсатқа қол жеткізуді қамтамасыз ететін педагогика жүйенің тиімді бөлігі ретінде қарастырылады.

Білім беру мекемелерін ерекше мәдени-білім беретін орта ретінде қарастыра отырып, оның қызмет етуінің келесі шарттарын бөліп көрсетуге болады:

- шексіздігі, яғни шекарасының болмауы;
- ортаның өзгермелілігі;
- мәдениетке бел салып араласу мүмкіндігі;
- ортаның көркем-эмоциялық байлығы.

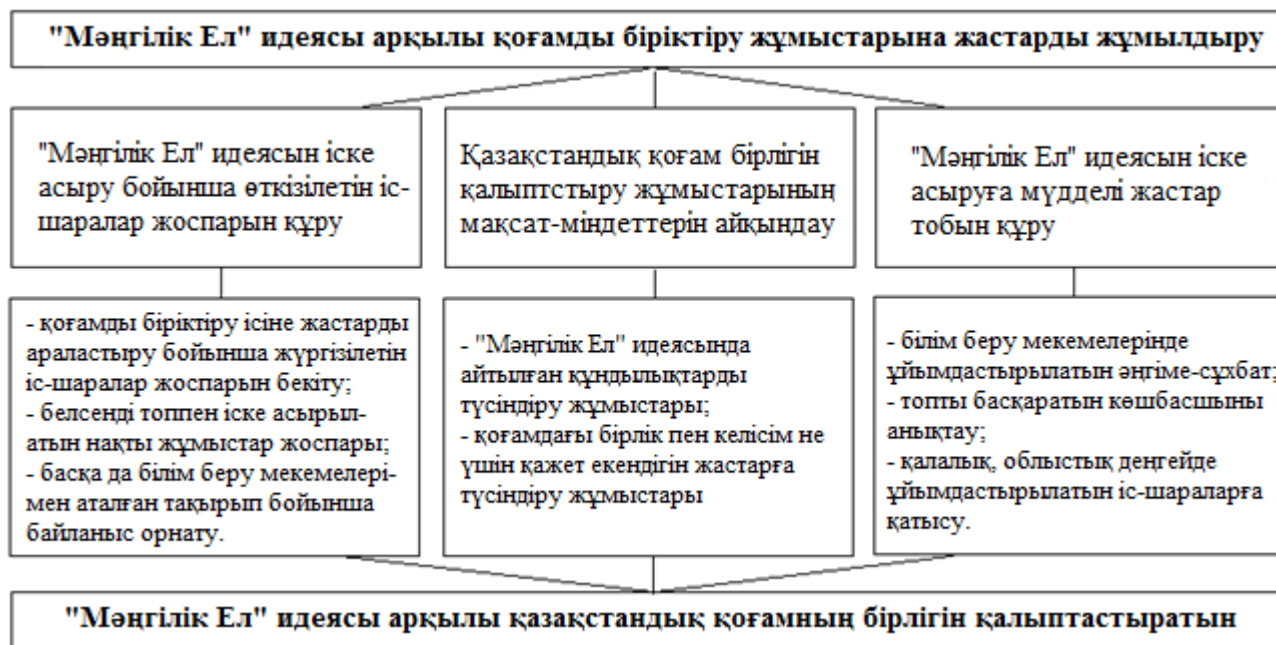
Сонымен, қарастырылып отырған әлеуметтік-педагогикалық шарттардың қызмет ету құрылымы мен ерекшеліктерін ескере отырып, жастардың қоғамдық көзқарастарын шыңдау арқылы қоғамды біріктіру жұмыстарына белсене араласатын тұлға қалыптастыру шарттар кешенін бөліп көрсетеміз:

- білім беру мекемелерінде жастарды қоғамдық іс-шараларға араластыру арқылы жастардың бойында өзі өмір сүретін ортаның болашағына бей-жай қарай алмайтын тұлға даярлауды өзектілендіру;

- қазақстандық қоғамның бірлігі түсінігі бойынша жастардың білімдерін тереңдету арқылы тұлғааралық қарым-қатынас орнатуларын қамтамасыз ету.

- инновациялық әдіс-тәсілдер арқылы қоғам белсендісі туралы білім беру құзіреттілігін дамыту.

Жүргізілетін іс-шаралардың жоспарын құру арқылы келелі мәселелердің бағыт-бағдарын айқындауға болады және білім беру мекемелерінің басышылығымен үйлестіре отырып жүргізілген жұмыстар өз сенімін береді деген сенімдеміз. Сонымен, жоғарыда аталған тұжырымдамалар негізінде, 1-суретте берілген іс-шаралар арқылы қоғамды біріктіру жұмыстарын жүйелі жүргізуге болады.



1-сурет. Қоғамды біріктіру іс-шараларының жоспары

Яғни, білім беру мекемелерінде жастарды қоғамды біріктіру іс-шараларына араластыру жұмыстарын қолға алу үшін бірінші кезекте жүргізілетін жұмыстардың жоспарын құрып алу керек. Ол үшін білім беру мекемесі басшылығымен жүргізілетін іс-шараның жоспарын бекіту, белсенді топ мүшелерін анықтау жұмыстары жүргізіледі. Сонымен қатар «Мәңгілік Ел» идеясының мән-мағынасын түсіндіретін кештер өткізіп, кездесуге мемлекет қайраткерлері мен білікті мамандарды шақыру жоспарланады.

Жастардың өмірге деген ұстанымдарын дамыту арқылы қоғам бірлігі мен бірегейлігін қалыптастыру үшін әлеуметтік-педагогикалық шарттардың мәнін өзгертіп, олардың тұлға ретінде даму процесіне өзгерістер енгізу қажет.

Әдебиеттер:

1. Бұлақбаева М.К. Жалпыадамзаттық ұлттық құндылықтар – тұлғаны қалыптастырудың негізі // «Әлемдік және қазақстандық білім-ғылым кеңістігіндегі этнопедагогика мен этнопсихология» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Алматы, 2016. – Б. 354-356.

2. Қожахметова К.Ж., Джонисова Г.Қ. Бастауыш сынып оқушыларының ұлттық құндылық бағдарын қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері. Оқу-әдістемелік құрал. – Алматы, 2010. – 112 б.

3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С.78-82.

4. Ахметов Т.Ә. Ұлы дала ғұламаларының рухани-адамгершілік құндылықтары (VI-XX ғғ.). Монография. – Қостанай: ҚМПИ баспасы, 2016. – 275 б.

5. Садықов Т.С. «Мәңгілік Ел» идеясының Қазақстанның саяси-қоғамдық бірлігін нығайтудағы рөлі.//«Қазақстан Республикасы және Еуразия кеңістігі: Қазіргі заман мен даму келешегі» атты Қазақстан Респуб. Тәуелсіздігінің 25 жылд. арн. халық. ғыл.-тәж. конф. материал. жин. – Астана: ЕҰУ баспасы. III бөлім. – 442 б.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Ганиева Т. А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
Tanuyba_92@mail.ru

Рост числа исследований по проблематике экономического воспитания дошкольников обусловлен высокими темпами изменений в экономике нашей страны. Сегодня Казахстан строит собственную модель экономического развития, основанную на высоких технологиях, инновациях и знаниях: и поэтому нынешнее детское поколение должно целенаправленно и легко ориентироваться в экономических понятиях и явлениях.

Президент нашей страны Н.А. Назарбаев отметил, что «Воспитание детей – это огромные инвестиции в будущее страны, нам нужна современная система образования, которая будет соответствовать потребностям экономической и общественной модернизации» и поэтому, в дошкольном образовании на первый план выходит взаимодействие с семьей и воспитание достойного, экономически грамотного человека [1].

В педагогической теории большое внимание уделяется проблемам экономического образования, воспитания, формирования экономического мышления подрастающего поколения. Особое значение имеют исследования А.Ф. Аменда, О.В. Вощенко, Н.Г. Гордиенко, Н.В. Лебедева, С.А. Малинина, А.А. Преснова, Г.А. Романовой, И.Г. Рябовой, И.А. Сасовой, А.А. Саламатова, Л. В. Крестовой, А. А. Избасхановой, М. С. Мурадовой и мн. др., которые посвящены экономическому воспитанию и образованию, развитию экономического мышления подрастающего поколения [2; 8].

Экономическое воспитание детей в семье есть систематическое целенаправленное воздействие взрослых членов семьи, всего семейного уклада на формирование у детей хозяйского отношения к личному и общественному достоянию, уважение к людям труда, к труду во всех его направлениях.

Главная цель экономического воспитания детей заложить основы всестороннего развития личности, воспитать добросовестное отношение к хозяйственно-бытовому и посильному труду, бережное отношение к семейному и общественному достоянию, формировать современное экономическое мышление [3; 45].

Одной из задач такого воспитания ребенка, является совершенствование экономических знаний дошкольников. Первые элементарные экономические знания дети получают в семье, из примера и поведения взрослых, поэтому развивать их нужно в совместной трудовой деятельности родителей и детей, привлекать к ведению домашнего хозяйства и распределению денежных средств, прививать рачительное отношение к личной и общественной собственности [4; 20].

В целях изучения осведомленности и важности экономического воспитания ребенка для родителей и других членов семьи нами было проведено исследование, в котором приняли участие 31 респондент, в возрасте от 16 до 61 года. Участникам анонимного анкетирования было предложено ответить на 13 вопросов, некоторые из них предполагали несколько вариантов ответа, предложенных к выполнению в электронной форме.

В ходе исследования было выявлено, что экономическое воспитание дошкольников в семье для 74, 2 % респондентов - важно, следующие 9,7 % полагают, что очень важно и 16, 1 % - не задумывались об этом.

Отвечая на вопрос: «Нуждаетесь ли Вы в советах по экономическому воспитанию своего ребенка?» 54,8 % респондентов, - хотели бы узнать что-то новое об экономическом воспитании ребенка; 34,4 %- возможно нуждаются в советах и 9,4 % участников - не нуждаются. Из этой процентной выкладки можно сделать вывод, что информация по экономическому воспитанию дошкольников на сегодняшний день актуальна, стоит искать новые методы, формы и пути формирования экономических знаний у дошкольников.

На вопрос: «С какого возраста нужно начинать экономическое воспитание?» - 41, 9 % участников ответили, что с появлением разговорной речи; 29 % опрошенных считают, что с 4 лет; 16,1 % респондентов, думают, что с появлением разговорной речи; 3,2 % полагают, что с 1 года и 9, 7 % - что с самого рождения.

Мы считаем, что экономическое воспитание ребенка, нужно начинать с дошкольного возраста, а именно с появлением осмысленной разговорной речи, когда приобретается первичный опыт в элементарных экономических отношениях.

По результатам анкетирования, 48, 4 % родителей, знакомя своих детей с экономическим бюджетом их семьи объясняют, откуда берется их заработок; 41, 9 % опрошенных - поясняют, на что важнее всего потратить деньги; 19, 4 % участника - ответили, что их ребенок еще очень мал для знакомства с таким понятием как «бюджет» и 3, 2 % респондента - не считают нужным посвящать ребенка в вопросы бюджета семьи.

На вопрос: «Какие методы применяются в Вашей семье для ознакомления с экономическими понятиями?» были получены следующие ответы: 63, 3 % респондентов - указали, что используют такой метод, как совместный поход в магазин, аптеку; 36,7 % участников – отметили метод игры («Магазин», «Кондитерская фабрика» и т. д.); 6, 7 % - приводят примеры из личной жизни; 3, 2 % анкетированных – посредством чтения книг и 3, 2 % опрошенных – приводят примеры из собственной жизни и сравнивают свои возможности с возможностями других.

Обучать дошкольников экономике родителям следует не привычными традиционными методами, а через игру, соревнование, чтение произведений художественной литературы, устного народного творчества.

С первых лет жизни ребенка нужно обучать аккуратности, бережливости к игрушкам и различным предметам и поэтому, 83, 9 % участников анкетирования, считают что, приучая к таким навыкам нужно вместе с ребенком складывать и прибирать игрушки, вещи, обувь, показывая как это делать аккуратно; 25, 8 % опрошенных, считают - если сломалась игрушка, то нужно вместе попробовать ее починить; 22, 6 % анкетированных полагают, что нужно вместе планировать покупки, при походе в магазин, обращать внимание на цены и (9, 7 %) респондентов считают, что ребенок самостоятельно на своих ошибках должен учиться бережливости и аккуратности.

Сделать экономику более доступной ребенку помогут сюжетно-ролевые и дидактические игры. Так, играя в профессии, ребенок осознает смысл труда, повторяет трудовые процессы взрослых и сразу учится экономике. В сюжетно – ролевых и дидактических играх имитируются настоящие жизненные ситуации: сделка купли - продажи, изготовление и реализация готовой продукции и др. Связь учебных, игровых и реальных действий особенно эффективна для усвоения детьми трудных экономических понятий. В играх «Пекарня», «Швейная мастерская», «Магазин», «Назови профессию» и др. складываются наиболее подходящие условия для формирования у дошкольников внимания к экономическим знаниям.

Родителям также следует объяснять своему ребенку правила экономного использования воды, света, денег. Респонденты нашего анкетирования, а именно 58,1 %, считают что да, конечно нужно объяснять правила экономии; 22, 6 % участников – иногда объясняют правила экономного использования воды, денег и света; 16,1 % анкетированных – пока не считают нужным и 3, 2 % опрошенных – редко поясняют, что нужно экономить.

Для того чтобы учить ребенка правилам экономного использования воды, света, газа, денег, более 90 % респондентов подают пример своим детям и стараются экономить, и это является одним из главных моментов обучения таким правилам.

Как считают специалисты, особого внимания в экономическом воспитании детей в семье заслуживает проблема организации трудовой деятельности. У ребенка, независимо от экономического уровня семьи, должно быть постоянное поручение по дому; у 83, 9 % детей участников нашего анкетирования – есть

постоянное поручение - убирать за собой игрушки; у 6, 5 % опрошенных - дети делают уборку раз в неделю, прибирают посуду со стола; у 3, 2 % анкетированных - ребенок всегда помогает по дому, когда у него есть желание; у 3,2 % - ребенок еще очень мал и 3, 2 % респондентов анкетирования, считают, что легче сделать все самим.

Задачи, связанные с различной хозяйственной деятельностью, родителям необходимо решать ежедневно, ежечасно. Нужно взять за правило привлекать к планированию, подготовке и выполнению этих работ со своими детьми. Тогда для них намного легче станет будущая самостоятельная жизнь и трудовая деятельность.

То, что является простым для взрослых, выглядит довольно сложным для детей, особенно младшего и среднего возраста. Например, уборка квартиры, уход за одеждой - требуют как определенных знаний, так и практического опыта. Мы считаем что необходимо приучать детей к контролю своей деятельности, для того чтобы воспитать ответственность, практичность, научить видеть просчеты, ошибки и недостатки.

Поощрение - это неотъемлемая часть воспитания. И.П. Подласый отмечает, что «поощрение - положительная оценка действий ребенка».[5] Метод поощрения несет за собой свои особенности. Бездумное, неправильное применение такого метода несет за собой не самые лучшие последствия, такие как избалованность, капризность, непослушание. Поэтому нужно знать, как правильно хвалить. Поощрение может быть моральным и материальным, к моральному поощрению относятся похвала - универсальное поощрение, ласка, улыбка, комплимент, к материальному – сладости, подарки, игрушки, билеты в цирк.[6]

Многие родители нередко размышляют над вопросом - «Нужно ли материально поощрять детей за помощь в работе по дому (мытьё посуды, уборку игрушек и т.д.)?». В нашем исследовании 48, 4 % опрошенных считают, что ребенок должен выполнять посильные задания без материального поощрения; 35, 5 % участников ответили, что вместо материального поощрения, должен быть совместный поход в парк (бассейн); 12,9 % респондентов полагают, что да конечно, это будет стимулом и 3, 2 % анкетированных отметили, что ребенка нужно всегда хвалить за выполненную работу, у него будет подниматься настроение и желание помогать снова.

Как мы видим, материальные поощрения выступают очень сильной мотивацией, но таким способом поощрения следует пользоваться с осторожностью, лучше всего не привязывать ценные подарки к поступкам и просьбам, разумнее будет использовать метод похвалы, поощрение трудом - дошкольники испытывают искреннюю радость при совместной работе с взрослыми (шитье, стирка, мытьё посуды и т. д.), и отводить дополнительное время, для совместных игр и развлечений.

Результаты показывают, что родители, в целом, представляют формы и методы экономического воспитания в семье, однако более 80 % респондентов, считают, что им необходимы дополнительные знания в этой сфере.

Обобщение передового педагогического опыта показывает разные способы информирования родителей по формированию экономических знаний, опыта экономического поведения, ценностей, способствующих бережному отношению к собственности, к результатам чужого труда и т.д.

К ним можно отнести:

- Родительские собрания и круглые столы на тему: «Материальное поощрение детей», «Как учить ребенка бережливости?» «Совершенствование экономических знаний» и др.;
- Информационные стенды, буклеты по ознакомлению с методами формирования экономических знаний;
- Открытые занятия, цель которых - активизировать популяризацию экономических знаний.

В рамках диссертационного исследования, нами планируется провести дальнейшее изучение представлений родителей об экономическом воспитании дошкольников.

Литература:

1.Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства».

2. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2015. 87 с.

3.Райзберг, Б.А. Основы экономики и предпринимательства: учеб. пособие для общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, колледжей / Б.А. Райзберг. М.: Эрудит-ЮНИТИ, 1992. 119 с.

4.Сасова, И.А. Экономическое воспитание детей в семье / И.А. Сасова. М., 1989. 45 с.

5.Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка Издательство «Оникс», 2010. - 736 с.

6. Ключникова Е.О. Будущий педагог изучает методы поощрения детей в современных семьях / Е.О. Ключникова Н.В. Заиграева // «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: сборник статей по материалам XXIII студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК». – 2014. - №8 (23). – С.57-65.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАЗАХСТАНА И РОССИИ

Ганиева Т. А., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова,
г. Кокшетау

tanuyba_92@mail.ru; aisulu_sh@mail.ru

Рост числа детей с особыми образовательными потребностями, как свидетельствует официальная статистика и научные исследования, наблюдается во всем мире, в том числе в России (РФ) и Казахстане (РК). Так, «за последние десятилетия потенциал здоровья детей снизился, численность детей-инвалидов в Российской Федерации превысила полмиллиона, потребность в образовательных услугах возросла...» [1]. Для обеспечения прав детей с ООП, необходимо наличие не только нормативных и правовых актов, но что особенно важно, соответствующие механизмы решения вопросов равных возможностей для всех детей.

Равные возможности, с точки зрения правового государства, означает обеспечение развития и воспитания любому ребенку, в том числе и с ограниченными возможностями, причем в равной образовательной среде. Такой подход стал носить название инклюзии, т.е. «включение».

В своей статье мы предприняли попытку рассмотрения включенного образования среди детей дошкольного возраста. Мы глубоко уверены в том, что инклюзивное образование должно реализовываться с дошкольного возраста в организациях дошкольного образования поскольку, это способствует формированию толерантного отношения к детям с ОВ, а также развитию чувств оказания помощи друг к другу, стремлению к сотрудничеству, обнаружению у себя потребностей эмоционального позитивного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения.

Проблема воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в системе дошкольной организации требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников [2; 34].

Так, в Республике Казахстан общее количество детей с особыми образовательными потребностями составляет 144 783 детей, из них 96 555 школьного и 48228 дошкольного возраста. В этом направлении в плане реализации мероприятий второго этапа Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы были предусмотрены следующие шаги:

- создание условий для инклюзивного образования в 30% дошкольных организаций; в 70% школ;
- расширение сети кабинетов психолого-педагогической коррекции и психолого-медико-педагогических консультаций.

Так, в Казахстане в 2016-2017 учебном году 10% (495 д/с из 4910 д/с) детских садов внедрили инклюзивное образование, в них 6130 детей, 44,7% или 3289 школ создали условия для инклюзивного образования (в них более 40 тысяч детей). Тем не менее, в Казахстане еще функционируют 42 специальных детских сада и 435 специальных групп, в которых получают воспитание и обучение более 13 тысяч детей дошкольного возраста, 97 специальных школ и 2605 специальных классов при общеобразовательных школах, где обучаются около 25 тысяч школьников, что свидетельствует об интегративном подходе к реализации принципов инклюзии [3].

Казахстан вошел в число 50 стран мира, которые законодательно подтвердили права детей с ограниченными возможностями. Так, вопросы обеспечения жизнедеятельности детей данной категории определены в Законах РК «Об образовании», «О правах ребенка в РК», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», а также в ряде нормативных правовых актов. Имея в соответствии с Конституцией Республики Казахстан и Законом РК «Об образовании» равные со всеми другими детьми права на образование и творческое развитие, в жизни дети с ООП нередко лишены возможности реализовать это право. Основная задача — создание условий и оказание помощи в их социальной реабилитации и адаптации, подготовке к полноценной жизни в обществе. [4];[5];[6];[7].

Опыт работы дошкольных образовательных организаций в Российской Федерации с детьми с особенностями психофизического развития имеет двадцатилетнюю историю, и включение детей с особенностями развития в образовательный процесс дошкольных учреждений связано с целым рядом нормативных документов. В Федеральном законе от 24 ноября 1995 года №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации (с изменениями на 7 марта 2018 года)» записано: «Инвалидам создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам» (ст.19 ФЗ) [8].

Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, утвержденном Постановлением Правительства РФ от 18.01.12 г., были установлены виды дошкольных учреждений, в которых обеспечивалось право детей с ОВЗ на образование. В их числе детские сады комбинированного и компенсирующего видов, которые стали первой формой интеграции детей с нарушением развития в пространство дошкольного образования. Опыт дошкольного воспитания детей с особыми образовательными возможностями получает развитие в смешанных группах, которые было рекомендовано открывать, прописанном в официальном документе - письме Министерства

образования РФ «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» (от 16.01.2002 г. № 03-51-5ин/23-03). В письме предлагалось одновременно воспитывать и обучать нормально развивающихся детей и детей с определенным отклонением в развитии. Среди требований к организации деятельности смешанных групп – наличие индивидуальных программ развития, проведение наряду с фронтальными занятиями подгрупповых форм занятий, организация работы малых групп (2-3 воспитанника), индивидуальные занятия [8].

Как видим, нормативные и правовые акты и в Казахстане и в России представляются едиными в направлении развития инклюзивного образования в этих странах и обусловлены как общими корнями и традициями, так и современной гуманистической направленностью, общемировыми социальными процессами и международной нормативно-правовой базой: Декларацией ООН о правах инвалидов (1975 г.), Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994), Конвенцией о правах инвалидов (2006 г.) и др.

Таким образом, среди общих для России и Казахстана проблем инклюзии выделяются трудности организации доступной среды, серьезные недостатки в характере восприятия и отношения общества к идее совместного обучения, трудности принятия ребенка с особыми образовательными потребностями в коллективе сверстников, трудности социально-психологической адаптации дошкольников с ОВЗ, профессиональная и психолого-педагогическая неподготовленность педагогических кадров как один из основных аспектов развития инклюзии в образовании.

Литература:

1. Инклюзивное образование в России и Казахстане - Королева Ю.А., Аутаева А.Н. (Россия, г.Оренбург; Казахстан, г.Алматы)
2. Аргынов А. Х., Жумаканова Р. А., Шаяметова А. А. Инклюзивное образование: Методическое пособие по непрерывному обучению педагогических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей. - / Под общей редакцией канд.пед.наук Жумакановой Р. А. – Кокшетау, 2018. С.34
3. Инклюзивное образование в Казахстане [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://egov.kz/cms/ru/articles/2F05inclusiveeducation>
5. Нормативная основа образовательной инклюзии в системе дошкольного образования - Россия, г. Зеленодольск.
4. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. Об образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_
5. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года N 345 О правах ребенка в Республике Казахстан http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_

6. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343_

7. Конституция Республики Казахстан с изменениями, внесенными Законами РК от 21 мая 2007 г. N 254 http://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000_

8. Федеральный закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 7 марта 2018 года) (редакция, действующая с 18 марта 2018 года).

К ВОПРОСУ О ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КАЗАХСТАНЕ

Длиббетова Г.К., Молдабекова С.К.

Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, г. Астана

Сыздыкова Б.Р.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау

moldabekova_kgu@mail.ru

В условиях интенсивной интеграции казахстанской системы образования в мировое образовательное пространство проявляется устойчивая тенденция формирования полиязычного образования. Оно предопределяется особенностями социокультурного, экономического, политического обустройства современного общества, при этом большую роль играет наследие исторического прошлого.

Великий Абай видел в языке важный фактор развития общества. В 25-м слове назидания он говорит: «Изучив язык и культуру других народов, человек становится равным среди них, не унижается ничемными просьбами». Абай призывал учить русский язык, чтобы «перенять их достижения», «постичь их науку. Потому что русские, стали такими, какие они есть, узнавая иные языки, приобщаясь к мировой культуре» [1]. Шокан Уалиханов считал, что просвещение должно быть европейским и общечеловеческим. «Усвоение европейского, общечеловеческого просвещения и энергичная борьба с препятствиями, мешающими достижению этой цели, должны оставлять конечную цель для всякого народа, способного к развитию и культуре» [1].

Полиязычное образование представляет собой действенный механизм, способствующий развитию демократического типа мышления и поведения, коммуникативных навыков и толерантности во взаимодействии социальных субъектов.

«Сейчас в Казахстане в основном утвердилось двуязычие как важнейшее направление культуры межнационального общения. Человек, владеющий кроме родного языка языком другого народа, получает возможность общаться с

большим количеством людей, приобщаться к материальному и духовному богатству, выработанному носителями языка другого народа, ближе и глубже знакомиться с его историей, культурой» [2: 33].

В государственных документах последних лет отмечена актуальность полиязычного обучения, поскольку «одной из важных ценностей и главным преимуществом нашей страны являются многонациональность и многоязычие» [3]. В соответствии с задачами, поставленными Президентом РК в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг., Государственной программе функционирования и развития языков на 2011-2020 гг. и культурной программе «Триединство языков» к 2020 году все казахстанцы должны овладеть казахским, 95% – русским и 25% – английским языками [3,4,5].

Программа полиязычного обучения предусматривает создание новой модели образования, способствующей формированию конкурентоспособного в условиях глобализации поколения, владеющего языковой культурой. Знание казахского, английского и русского языков даст молодежи ключ к мировым рынкам, науке и новым технологиям, создаст условия для формирования мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, казахстанской и мировой культурам.

Высшей школой образования Назарбаев университет в 2014 году был опубликован диагностический отчет «Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015 – 2020 гг.» В документы отражены реалии внедрения трехязычного образования в Казахстане:

В 200 дошкольных учреждениях республики пилотируется трехязычное образование. Правительство РК создало центр «Дарын», который с 2007 года координирует работу 33 специализированных школ, пилотирующих трехязычное образование. 13 НИШ пилотируют трехязычное образование и успешно работают с 35 школами-партнерами, делясь своим опытом. К 2020 году трехязычное образование должно быть внедрено в 700 школах страны. В 2011 году был создан центр «Тілдарын» для обучения государственному языку и внедрения новых эффективных методов преподавания на казахском, английском и других языках. КазУМО и МЯ им. Абылай хана и Карагандинский государственный университет им. академика Букетова - ведущие центры по подготовке учителей для проведения в жизнь трехязычного образования.

Сегодня создано 130 центров (как государственных, так и частных), где желающие могут изучать казахский и английский языки. На стадии разработки тридцатитомный специализированный казахско-русский и русско-казахский словарь. Создана система оценки знаний государственного языка — КАЗТЕСТ. Стипендиальная программа Президента «Болашақ» в настоящее время поддерживает учителей, выезжающих за рубеж на срок до 18 месяцев. Программа «Болашақ» позволяет учителям улучшить языковые навыки и получить опыт преподавания в иностранных школах [6: 36].

Мы можем констатировать, что на текущий момент проделана огромная работа по внедрению трехязычного образования в нашей стране.

Согласно проведенному социальному опросу в 2016 году 78% казахстанских родителей хотят, чтобы их дети владели английским языком и 52% населения поддерживают внедрение обучения на трёх языках в школах. Только 28% родителей делают для этого все от них зависящее, как, например, посещение репетиторов, языковых курсов, развивающих языковых школ. У 25% родителей отсутствуют возможности, единственную надежду они связывают со школой [7].

Образование является важнейшим этапом в процессе формирования и развития полилингвальной и поликультурной личности. Образовательный процесс есть социально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на решение развивающих и образовательных задач, характеризующееся непрерывным, последовательным движением от целей к результатам, строящееся и развивающееся с учетом определенных принципов, форм и методов.

Именно полиязычие может предоставить обучающимся благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его культурных ценностей. Кроме того, нужно понимать, что реалии сегодняшнего дня требуют от нас умения ориентироваться не только в условиях настоящего времени, но и уметь соответствовать вызовам будущего, чтобы подготовить к ним обучающихся.

Казахстан, пожалуй, является единственной страной в мире, в которой провозглашена политика трехязычного образования — достижение высокого уровня владения тремя языками, относящимся к разным языковым группам. В то же время Казахстан проводит серьезную реформу в области образования, включающую:

- обновление всей учебной программы страны и учебных ресурсов;
- использование новых методов преподавания и обучения, объединяющих лучший отечественный и международный опыт;
- переход с 11-летнего обучения в школах к системе 12-летнего обучения;
- укрепление позиций государственного языка;
- защиту языков этнических меньшинств.

Образовательная система может способствовать формированию трехязычного общества, что потребует:

- понимания концепции трехязычия и трехязычного образования;
- государственной и общественной поддержки;
- подготовленных педагогов и руководителей школ, способных предоставить высококачественное образование на трех языках;
- тщательного и хорошо скоординированного плана и реализации трехязычного образования, а также анализа результатов уже имеющихся и дальнейших научных исследований феномена;

- финансовых инвестиций и времени на реализацию программы трехязычия;
- создания такой атмосферы в обществе, которая бы стимулировала постоянное использование всех трех языков [6: 35].

Вышеупомянутые исследования Высшей школой образования указали на проблемы реализации обучения на трех языках:

- отсутствие единого понимания концепции трехязычия и трехязычного образования;
- отсутствие четких определений «свободного владения языком» затрудняет планирование мер для продвижения учебных программ и последовательной разработки учебных материалов;
- существует недостаточное понимание того, как создать «систему языка», одновременно развивая трехязычие;
- почти отсутствуют данные о том, как язык используется во внешкольное время, какой язык употребляется при общении с родителями, учителями, школьным руководством, преподавателями в вузах и государственными служащими, какие стимулы существуют для употребления языка в государственных, частных и общественных сферах.
- не изучено понимание трехязычия в педагогической среде и возможность, и способы адаптации методики преподавания в системе трехязычного образования.

Актуальность проводимых исследований определяется процессами глобализации, открывающими новые пути в подготовке полилингвальной личности в условиях поликультурного образования.

При этом возникают некоторые объективные риски полиязычного образования в РК, которыми необходимо управлять:

Фольклоризация языка - когда родной язык не интегрируется во все сферы жизни, превращается в язык разговорной речи, коротких фраз, пословиц и поговорок.

Смешение языков - люди, обладающие двумя или более языками, порой их невольно смешивают. Затем это становится привычным делом.

«Языковое негостеприимство». По мнению российского полиглота, переводчика и педагога Дмитрия Петрова, в Казахстане не очень гостеприимные люди в плане изучения казахского языка. Он, имея опыт изучения более 30 языков, изучил определенный набор казахских слов. Затем на улице пытался говорить с прохожими на казахском. Большинство, видя его затруднения, переходили на русский язык: «Да говори уже на русском».

Преобладание экономической целесообразности над стремлением сохранения и развития государственного языка [1].

Масштабность и сложность влияния процессов глобализации на все уровни социальной жизни, образования и культуры Казахстана актуализируют вопросы межкультурных контактов и коммуникаций в условиях интенсивной интеграции, усиливают значимость языкового и информационного образования в культурном многообразии и сферах международного сотрудничества.

Таким образом, современная культурная и языковая ситуация требует существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, актуализируется вопрос о подготовке образовательной среды для развития полилингвального и поликультурного специалиста нового типа, обладающего современными духовно-нравственными и коммуникативными способностями, позволяющими ему быть мобильным в условиях современного рынка образовательных услуг.

Литература:

1. Организация полиязычного обучения в системе образования: международный опыт и рекомендации для Казахстана // Информационно-Аналитический центр (<http://iac.kz>)
2. Абсатмаров Р.Б., Садыков Т.С. Воспитание культуры межнационального общения студентов. – Алматы, 1999.
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. – Астана, 2011
4. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы Республики Казахстан. - Астана, 2011. - 22 с.
5. Культурная программа «Триединство языков» -Астана, 2007.
6. Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015 - 2020 гг. – г. Астана 2014. – 182с.
7. Результаты соцопроса «Оценка удовлетворенности населения реформами в сфере образования», Астана: АО «ИАЦ», ЦИОМ, 2016.

ВНЕДРЕНИЕ ПОДХОДА «ИССЛЕДОВАНИЕ УРОКА» В ПРАКТИКУ КАЗАХСТАНСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Журба Л. В.

Филиал Центра педагогического мастерства в городе Кокшетау

Liliyazhur.111@mail.com

Не смотря на то, что подход «Исследование урока» в казахстанском образовании – явление довольно новое, он уже успел завоевать популярность в казахстанских школах. Акихико Такаши [1: 1] в своей работе «Исследование урока: желательно или обязательно?» («Lesson study: Nice-to-have or must-have?») убедительно обосновал необходимость участия учителей в процессе Исследования урока, связав его проведение с тремя уровнями профессиональной эффективности учителей: учитель первого (начального) уровня может представить ученикам новый материал (факты, концепции, процедуры выполнения), учитель второго (среднего) уровня может доступно объяснить ученикам новый материал, учитель третьего (высшего) уровня может создать условия учащимся для того, чтобы они пришли к пониманию

новых идей самостоятельно. Достижение третьего уровня профессиональной эффективности учителей, по его словам, возможно только при условии их участия в Исследовании урока.

Казахстанские учителя успели оценить преимущество данного подхода: обмен опытом и мнениями в неформальной атмосфере, появление нового взгляда по отношению к учащимся и их деятельности, новые принципы наблюдения урока, устранение страха перед присутствием коллег на уроках. Казалось бы, если учителя видят преимущества Исследования урока и демонстрируют внешнюю мотивацию к его использованию, то проблемы, связанные с внедрением данного подхода, должны быть минимальными. Однако, как показывает опыт, это далеко не так.

Тренеры регионального филиала Центра педагогического мастерства в городе Кокшетау провели анкетирование, в котором участвовали учителя 57 Ведущих школ Акмолинской области (прим. авт.: согласно постановлению Министерства образования и науки республики Казахстан от 22 апреля 2014 года, «Ведущая школа представляет собой школу поддержки обновления содержания среднего образования из числа школ, где обучено наибольшее количество учителей по уровневым программам»). Целью анкетирования явилось выявление проблем учителей, которые реализуют подход «Исследование урока» в своих школах. В ходе опроса были выявлены две наиболее распространенные проблемы: 1) выбор компонента преподавания и обучения в качестве объекта, требующего улучшения; 2) сбор доказательств обучения учащихся; анализ результатов анкетирования показал, что данная проблема возникла из-за недостаточного уровня навыков наблюдения у учителей, поскольку, в ходе посещений уроков коллег, учителя традиционно более склонны к наблюдению за действиями учителя, а не учащихся. Выявленные проблемы заставили нас, тренеров филиала Центра педагогического мастерства в городе Кокшетау, задуматься о том, что необходимо обеспечить учителям эффективную форму поддержки, направленной на устранение проблем учителей, возникающих в процессе организации и проведения Исследования урока.

В концепции Исследования урока есть понятие, которое на английском языке сформулировано как «knowledgeable others»; в русском языке его эквивалентом является понятие «привлеченные или внешние эксперты». В «Руководстве по Исследованию урока», автором которого является П. Дадли, [2: 17-18] суть данного понятия раскрыта следующим образом: «Ведущие учителя-практики (в области образования – прим. авт.) или внешние эксперты могут оказывать поддержку процессу Исследования урока. Внешние эксперты играют существенную роль в оказании поддержки, что способствует обогащению идеями и распространению опыта от одной школы к другой» (перевод автора). В данном случае мы, тренеры Центра педагогического мастерства в городе Кокшетау, взяли на себя роль внешних экспертов. Прежде всего, необходимо было определить, в какой форме можно оказывать помощь учителям таким образом, чтобы обеспечить как ее качество, так и охват школ

области. Одним из решений могло быть оказание дистанционной поддержки в виде предоставления рекомендаций и полезных методических материалов, опираясь на которые учителя могли бы осуществлять внедрение подхода «Исследование урока» в своих школах. Помимо этого, тренеры нашего филиала хотели бы иметь возможность проводить мониторинг эффективности использования учителями предоставляемых материалов и рекомендаций.

Согласно ранее упомянутым результатам анкетирования учителей 57 Ведущих школ Акмолинской области, тренерам необходимо было определить аспект преподавания и обучения, настоятельно требующий улучшения и имеющий возможность быть улучшенным при помощи Исследования урока. По результатам посещения уроков, таким аспектом стало формативное оценивание, поскольку его реализация вызывала у учителей существенные затруднения. Методы и приемы формативного оценивания, в основном, подбирались без учета особенностей и потребностей класса и предмета, учителя затруднялись в интерпретации результатов формативного оценивания, редко можно было наблюдать, чтобы учителя осуществляли качественную обратную связь с учащимися в ходе урока.

С целью решения вышеупомянутых проблем была разработана дистанционная программа поддержки учителей по внедрению подхода «Исследование урока», реализованная через серию вебинаров. Новизна использования данного подхода заключалась в том, что вебинары одновременно являлись как инструментом популяризации внедрения Исследования урока, так и инструментом дистанционного обучения учителей эффективным подходам формативного оценивания. Целевой аудиторией вебинаров стали учителя-лидеры Ведущих школ Акмолинской области, которые затем должны были транслировать полученную информацию учителям прикрепленных к ним школ через обучающие мероприятия (семинары, мастер-классы и т.д.).

Задачи дистанционной программы были сформулированы следующим образом:

- способствовать формированию творческих групп учителей Ведущих школ Акмолинской области, ответственных за поэтапное внедрение формативного оценивания в своих педагогических коллективах;
- создавать условия для развития лидерства учителей, готовых оказывать влияние на процесс изменения своей практики и практики коллег;
- предоставить учителям эффективные методы и приемы формативного оценивания, направленные на повышение качества преподавания и обучения;
- способствовать повышению школьной культуры через внедрение новых способов взаимодействия коллег, в том числе и при помощи активного использования подхода «Исследование урока»;
- внедрять исследовательскую деятельность в практику учителей при помощи системного и систематического анализа и рефлексии итогов преподавания и обучения;

- улучшить понимание учителями процесса обучения учащихся как комплексного процесса, требующего научного подхода с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся;
- развивать интернет-культуру учителей при помощи их вовлечения в участие в вебинарах и оказания последующей офф-лайн поддержки тренерами филиала Центра педагогического мастерства города Кокшетау;
- поддерживать процесс развития профессиональных сообществ учителей школ Акмолинской области при помощи создания условий для взаимообучения учителей Партнерских школ, основываясь на принципе «равный-равному».

В рамках дистанционной программы тренерами Центра педагогического мастерства в г. Кокшетау было проведено 7 вебинаров. Каждый вебинар был сфокусирован на одном из компонентов формативного оценивания. Основными источниками для разработки концепции программы стало исследование Пола Блека и Дилана Уильяма «Оценивание для обучения: оценивание вне «черного ящика» [3], а также работа Д. Уильяма «Внедрение формативного оценивания» [4].

Ниже представлены темы вебинаров:

- Вебинар № 1: «Целеполагание»
- Вебинар № 2: «Использование учителем эффективных вопросов на уроке»
- Вебинар № 3, вебинар № 4: «Эффективная организация учителем обратной связи по результатам проведения урока в формате «ученик-учитель», «учитель-ученик»
- Вебинар № 5: «Критериальное оценивание/самооценивание и взаимооценивание»
- Вебинар № 6, вебинар № 7: «Практические приемы формативного оценивания»

Все вебинары проводились на 2-х языках, казахском и русском и транслировались через платформу образовательного портала Центра педагогического мастерства.

Дистанционная программа реализовывалась поэтапно следующим образом:

1. Учителя-лидеры Ведущих школ принимали участие в вебинарах, организованных тренерами. За неделю до проведения каждого вебинара учителям-лидерам Ведущих школ в электронном виде предоставлялись необходимые материалы по одному из аспектов формативного оценивания, который являлся темой вебинара. Учителям рекомендовалось предварительно до участия в вебинаре ознакомиться с предоставленными материалами.

2. В ходе вебинара учителя-лидеры получали задания, направленные на эффективное внедрение одного из аспектов формативного оценивания как в собственную практику, так и в практику коллег с применением подхода «Исследование урока»;

3. Для качественного выполнения задания необходимо было организовать творческую группу коллег и провести урок в формате «Исследование урока».

4. Учителя-лидеры предоставляли тренерам доказательства выполнения данного задания (листы наблюдения за учащимися, видеоматериалы и фотоматериалы урока и интервью с учащимися, рефлексия творческой группы учителей по итогам выполнения задания).

5. Тренеры изучали полученные материалы, предоставляя учителям-лидерам конструктивную обратную связь, направленную на улучшение внедрения формативного оценивания и подхода «Исследование урока».

Учителя сделали важные выводы о том, что при наблюдении за учащимися существенную роль играют навыки наблюдения за процессом обучения учащихся. Учителя наметили личные перспективы по улучшению организации обратной связи с учащимися, указав на то, что информативная обратная связь должна отвечать на вопросы: «На каком этапе находится ученик в своем обучении?», «Какие трудности возникают у него в процессе обучения?», «Что нужно сделать, чтобы помочь ему преодолеть эти трудности?» Таким образом, выводы учителей подтвердили идею Хатти и Тимперли [5: 136] о том, что «обратная связь оказывает одно из наиболее сильных влияний на преподавание и обучение и может быть использована для усиления эффективности урока» (*перевод автора*).

В процессе реализации программы тренерами филиала ЦПМ г. Кокшетау систематически проводился анализ результативности оказанной поддержки. Данные были представлены в виде обратной связи, полученной от учителей Ведущих школ Акмолинской области в виде выводов о ценности программы. Вот наиболее значимые из них:

- сформированы творческие группы учителей для реализации подхода «Исследование урока»;
- учителя получили навыки исследовательской деятельности, осуществляемой через наблюдение за результатами обучения учащихся;
- учителями проводилось совместное планирование уроков, в ходе которых реализовывались различные методы формативного оценивания и отслеживалась их эффективность; совместное планирование, свою очередь, способствовало формированию навыков командной работы
- в ходе реализации «Исследования урока» многие учителя имели возможность проявить лидерские качества, способствующие их самореализации и росту творческого потенциала;
- во многих школах отмечено повышение интереса учащихся к предметам, на которых реализовывался процесс «Исследования урока»; по мнению учителей, это вызвано не только использованием новых подходов, но также и тем фактом, что учителя стали принимать во внимание мнения учащихся, полученные в ходе интервью и обратной связи в ходе уроков;
- учителя-лидеры совместно с творческими группами учителей организовывали и проводили мероприятия в рамках профессиональных сообществ, направленные на обучение коллег других школ использованию приемов формативного оценивания.

Литература:

1. Takahashi A. Lesson Study: nice-to-have or must-have? (Исследование Урока: желательно или обязательно)
http://mathted.weebly.com/uploads/7/8/5/0/7850000/pp_1_to_8_akihiro_takahashi.pdf (дата обращения: 10.03.2018)
2. Dudley P. Lesson Study: a handbook (Руководство по исследованию урока) Cambridge, 2014
3. Black P., William D. Assessment for Learning: Beyond the Black Box (Оценивание для обучения: вне «черного ящика»)
<https://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-Beyond-the-Black-Box.pdf> (дата обращения: 12.03.2018)
4. William D. Embedded Formative Assessment (Внедрение формативного оценивания) Solution Tree Press, 2011
5. Su Yong Kio, Issues in Educational Research (Вопросы исследования в области образования) <http://www.iier.org.au/iier25/kio.pdf> (дата обращения: 15.03.2018)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Жусупбекова Г.Г.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы

Стукаленко Н.М.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау

Развитие речевой деятельности младшего школьника в педагогическом процессе необходимо рассматривать системно, так как обучение языку основано на глубоком знании законов лингвистики, психологии и педагогики. У лингвистики своя трактовка понятия «речевая деятельность», и она рассматривает это понятие в структуре как основные виды речевой деятельности – это слушание, говорение, чтение и письмо. Лингвистика изучает язык, речь и речевую деятельность как систему, а психология изучает их как процессы. Еще академик Л.В. Щерба, речевую деятельность определял как процессы говорения и понимания. Он постоянно подчеркивал, что не менее активными и не менее важными в совокупности с явлением «язык» являются процессы понимания и интерпретация знаков языка, которые обусловлены возможностью процессов говорения [1].

В контексте когнитивной лингвистики профессор Т.А. Кульгильдинова главное внимание уделяет проблеме связи речевой и мыслительной деятельности младшего школьника, представляющей собой новый этап развития языковой науки, определяющей её осмысление в лингводидактике. При этом язык выполняет функции систематизации знаний, выявления

многообразие их связей и отношений, имеющих значение для реализации целей обучения. Изучение русского языка в начальных классах приобретает особую значимость в общем потоке когнитивных исследований, так как способность к когнитивной деятельности, в результате которой происходит овладение способами установления связей между элементами и частями, целостного восприятия предмета, концептуализации и вербализации информации, свидетельствует о процессе становления языковой личности младшего школьника [2].

Педагогика рассматривает процесс формирования речевой деятельности младшего школьника в процессе обучения на основе применения педагогических технологий. Развитие речевой деятельности младшего школьника происходит во всех образовательных областях – это математика, естествознание и т.д. Но на этапе введения обновленного содержания образования основной базой для решения задач по развитию речевой деятельности школьника является образовательная область «Русский язык и литература». «Русский язык» является базовым предметом в начальной школе, на основе которого происходит формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетентности младшего школьника. Функциональная грамотность показывает уровень образованности учащихся, который был достигнут в педагогическом процессе. Профессор Т.Г. Рамзаева, автор многочисленных учебно-методических комплектов для начальной школы, считает, что основными из задач учебного курса «Русский язык» являются совершенствование всех видов речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо), освоение системы языковых понятий (фонетика, лексика, морфемика, грамматика), формирование познавательной деятельности учащихся средствами родного языка, совершенствование психических функций учащихся в процессе усвоения языка как средства общения (восприятия, анализа, синтеза, сопоставления, сравнения и др.) [3]. В исследованиях Т.Г. Рамзаевой были отражены актуальные вопросы речевого и литературного развития учащихся начальной школы. Основной акцент в исследованиях направлен на разработку методических условий, развивающих познавательную деятельность учащихся. Ею выдвинуты основные положения в обучении младших школьников русскому языку, а также выявлены межпредметные и внутрипредметные связи в начальном обучении русскому языку, реализация функционально-семантического принципа в содержании обучения русскому языку [4].

Вслед за Т.Г. Рамзаевой профессор М.Р. Львов проводил исследования по проблеме развития речи в начальной школе. Он считал, что успешное языковое становление речи ребенка зависит от активизации его речевой деятельности, в необходимости создания ситуаций, которые стимулируют общение, а также формирование особой культуры речевой среды. К речевой среде относится речь окружающих людей – это речь родителей, учителей и т.п. Еще для формирования культуры речи младшего школьника надо окунать в мир «языка» художественной литературы, театра и кино [5]. М.Р. Львов, опираясь на

экспериментальные исследования сформулировал ведущие тенденции речевого развития учащихся. Так, рост объема и структурное усложнение единиц речи происходит в период до 3 класса, увеличение разнообразия речевых средств происходит в период 4-7 классов и т.д. Также он в результате своих исследований методически обосновал три направления: 1) это работа над словом, которая осуществляется через расширение источников изучения речи, углубление способов семантизации лексики, освоение синонимов и антонимов в языке; 2) работа над словосочетанием и предложением с опорой на систему упражнений конструктивного и творческого характера и 3) работа над связной речью с разработанной типологией и методикой сочинений.

При развитии речевой деятельности школьников важно учитывать не только частные методические закономерности этого процесса, но и общие дидактические. Закономерности всего педагогического процесса, анализ зависимостей, обусловленных ходом и результатом процесса обучения, а также определение методов, форм и средств обучения, направленных на достижение целей и задач обучения изучает дидактика. Дидактика условно делится на общую и частную. Общая дидактика включает процесс преподавания, педагогические условия и факторы, влияющие на результат обучения, а частные дидактики являются методиками преподавания. Последняя, в свою очередь, изучает сам процесс обучения, его содержание, формы и методы различных предметов. Каждый предмет имеет свою методику преподавания. Например, методика обучения языку является прикладным языкознанием. Методика – это применение свойств и закономерностей языка, речи к процессам овладения ими. В языке выделяют три направления: речевая деятельность (говорение, слушание, чтение и письмо); языковой материал (совокупность устных и письменных текстов, созданные в образцах литературы); система языка, уровни языка, структура его и разделы (фонетика, графика, орфография, орфоэпия, лексика, фразеология, морфемика, словообразование, морфология, синтаксис, семантика, стилистика, синтаксис текста).

Казахстанский ученый дидакт Р.Г.Лемберг свои исследования посвятила проблеме построения урока. Она считала, что на первый план выдвигается значение инициативной, самостоятельной деятельности учащихся при использовании любого метода обучения. Учебные задачи могут быть решены только при применении разнообразных методов обучения и ни один метод не может быть признан основным, универсальным методом учебы. Это два постановления, которые пронизывают мыслью о необходимости применения разнообразных методов обучения, методы должны быть последовательными и систематическими [6]. Все используемые в педагогическом процессе методы обучения имеют характерные черты, у которых есть важная черта, требующая пристального внимания – это наличие психологической структуры. Каждое средство познания, каждый познавательный метод обладает своеобразным психологическим строем. Процесс слушания характеризуется высокой активностью представлений, воображения, мышления, но не опирается на

ощущения и чувственное восприятие и сопровождается торможением функций речи у слушающего и моторики. Применение педагогом разных методов обучения способствует всестороннему развитию учащихся. Они выполняют важные развивающие и воспитательные функции. Например, метод изложения учебного материала требует от педагога правильного построения речи. Изложению присуще высокое развивающее значение. Значение излагающей речи педагога в учебном процессе несколько ограничено, т.к. имеет некоторые барьеры из особенностей психологии слушания. Усвоение знаний со слуха представляет собой в психологическом отношении сложнейшее действие, вникнуть в особенности которого необходимо всем участникам педагогического процесса. Слушание опирается на определенный, не повторяющийся при других видах познавательной деятельности комплекс психологических функций. Для учащихся слушание осложняется еще рядом особых трудностей, связанных с познавательными способностями каждого.

В учебном процессе при изложении материала необходимо поддерживать внимание учащихся. Ученик должен внимательно вникать в объяснение учителя в случаях, когда он проявляет интерес и тогда, когда его внимание отвлекают посторонние внешние раздражители. Работа ученика преимущественно основана на произвольном внимании. А произвольное внимание – функция легко разрушаемая и утомляемая. Достаточно действия случайного легкого раздражителя, чтобы состояние сосредоточения, удерживающееся на усилении воли, оказалось нарушенным. Перерыв во внимании ведет к выпадению из сознания слушателя какого-либо звена рассуждения и разбивает целостность в содержании воспринимаемого материала, приводит к разрыву в системе усваиваемых понятий. Слушание, и в особенности слушание абстрактного содержания, требует неукоснительной непрерывности и высокого уровня напряжения внимания, а такое состояние сосредоточенности не легко достигается на уроке.

В невыгодном положении оказывается при слушании и работа представления. Отдельные слова и выражения весьма часто воспринимаются на слух неправильно и неточно, в иных случаях с существенными искажениями. У учащегося складывается ряд не соответствующих действительности образов, бывает, что один искаженный образ уничтожает смысл всего излагаемого содержания. Наблюдения за ответами учащихся показали, что в осмысление ими слышимого неизбежно вкрадывается определенное количество ошибок и пропусков. Особенно трудно дается слушание обобщающего материала. Чтобы продумать вопрос, который излагает, доказывает, аргументирует учитель, требуется довольно продолжительное время. Между темпом устного изложения, особенно если дело идет об отвлеченной концепции, и темпом ее осмысления весьма часто наблюдается значительное расхождение. Время, потраченное на изложение, короче срока, необходимого для его продумывания. Одновременная работа по внимательному вниканию в смысл и по его обработке собственной мыслью оказывается не всегда по силам детям. Ученики, в лучшем случае, следят за ходом рассуждений, стараясь не отстать

от мысли учителя, но не всегда в состоянии думать вместе с учителем, присоединять собственные соображения к излагаемому содержанию. Учитель в своих рассуждениях уходит вперед, между мыслями ученика и учителя образуется провал, и после тщетных попыток «догнать» речь учителя ученик выпадает из работы.

Не легко протекает при слушании и работа памяти, особенно при слушании отвлеченного материала. В течение дня ученику приходится запоминать самые разнообразные по содержанию отрывки изложения и рассуждения. Неразвитая логическая память ограничивает возможности приведения в систему накопленного материала, и не связанные между собой знания выпадают из памяти. Придя домой, ученик заново учит по учебнику то, о чем уже слышал на уроке. Не упуская из вида того значительного обстоятельства, что при слушании ряд функций оказываются заторможенными, а это оказывает воздействие и на всю систему психических актов, учитель старается связать слушание с рядом работ, стимулирующих и поощряющих самостоятельные действия учащихся. Он вводит в содержание изложения материала дискуссионные моменты, вносит практические предложения, открывающие перспективу применения получаемых знаний; он поручает учащимся выполнить при слушании ряд вспомогательных работ – составить план по ходу изложения, отметить непонятные слова, записать вопросы, которые возникают при слушании и т.п. А затем он предлагает ряд заданий самостоятельного типа, которые приводят в действие заторможенные при слушании функции: сделать модель, оформить художественный плакат, подготовить сообщение для выступления в классе и т.д. Таким образом, учитель старается расширить возможности самостоятельных действий учащихся при самом процессе слушания и пробудить инициативу для последующей самостоятельной работы.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что, опираясь на дидактические основы и методические приемы организации обучения, учитывая психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста, можно эффективно развивать речевую деятельность учащихся.

Литература:

1 Щерба, Л.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. Москва: Наука, 2001. – 438 с.

2 Кульгильдинова Т.А. Научно-методические основы формирования когнитивно-коммуникативной компетенции на уроках русского языка в начальных классах (в школах с русским языком обучения): дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02 /Т.А.Кульгильдинова – Алматы, 2010. – 372 с.

3 Рамзаева Т.Г. Русский язык. Программа для общеобразовательных учреждений 1-4 классы. – М.: Дрофа, 2017. – 93 с.

4 Рамзаева Т.Г. Взаимосвязь лексики, словообразования и грамматики как методическая основа обучения младших школьников русскому языку:

Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора пед.наук. (13.00.02) /Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена. – Л.: [б.и.], 1974. – 37с.

5 Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

6 Лемберг Р.Г. Методы обучения в школе. – Алма-Ата: 1958. – 96 с.

АБАЙ ҚҰНАНБАЙҰЛЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҰРАЛАРЫН ОҚУ-ТӘРБИЕ ЖҮЙЕСІНДЕ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Заманбекова А.З.

Көкшетау қ., Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті

alia.zamanbekova@mail.ru

Абайды тану – жалпы қазақ әдебиетін тану тәрізді ғылым. Бұл ауқымды жұмысқа тек әдебиетшілер ғана емес, тарихшылар мен тілшілер, көркемөнер зерттеушілері мен педагогтар, тағы да осыларға жалғас әр саланың тұлға қалыптастырудың қайнары.

Абайдың мұраларының танымдық-тағылымдық мәнін зерттеу – тың мәселе. Ұлылардың өмірі мен тағылымы арқылы ұрпағын тәрбиелеу – әсіресе, қазақ халқында ежелден-ақ келе жатқан үрдіс. Бұл жерде сөз өнерінің атқарған орны ерекше болған. Ұлтымыздың осы бір жақсы әдет-салты – бүгінгі тәрбие үрдісінде тиімді екені даусыз мәселе. Адамзат ақыл-ойы, ақындығының ірі тұлғасы – Абай тағылымы білімнің де, тәрбиенің де қайнар бұлағы екені түсінікті. Ұлы дананың қай шығармасын алмайық, оның алтын қазығы – Адам. Ол нағыз Адам, Толық Адам қандай болу керек деген сұраққа жауап іздейді әрі оған жауап береді. Мысалы, «Атымды Адам қойған соң, қайтып надан болайын», «Адамды сүй, алланың хикметін сез, не қызық бар өмірде одан басқа» - дейді. [1;56] «Адамды сүйоден басқа қызық жоқ» деген пікірінде қазір көп айтылып жүрген гуманды педагогика ұстанымдары жатыр. Осы жерде жас ұрпақты тәрбиелеу ісі, ең алдымен, оларды адамды сүйуге баулудан басталуы керек деген тұжырым шығады. Абай мұрасы, тағылымының өміршеңдігін бүгінгі тәрбие үрдісінің алдында тұрған мақсаттар мен міндеттер арқылы дәлелдеуге болады.

Атамыз өзі армандаған толық адамдыққа жеткізетін ең басты қасиетке әділетті жатқызады. Ақынның тікелей басшылығымен жазылған «Қарамола Ережесінің» заңдық, әділеттілік бағасымен қоса, жас жеткіншекке азаматтық-құқықтық тәрбие беру ісінде тәлімдік мәні зор төлқұжат болып табылады. Оның жеке тұлғаны демократиялық, құқықтық мемлекеттің белсенді де саналы мүшесі етіп тәрбиелеуге қатысты үлесі зор. [2;34]

Бүгінгі таңда, **біріншіден**, Абай шығармаларын тұтас алғанда толыққанды оқыту мен пайымдауды қоғамдық тұрғыдан қажет етсе, **екіншіден**, Абайдың тәрбие мен оқыту саласындағы көзқарастары мен пікірлері жас ұрпаққа оқыту дәрежесінің жеткіліксіздігі айқын сезіледі. Осы **қайшылықтарды** ескере отырып, Абай Құнанбаевтың әлі де ашылмаған қырларын таныту ісі зерттеу мәселесін айқындады.

Абай мұрасының рухани-тәрбиелік тағылымдарына қатысты зерттеулер 20-жылдардағы саяси қуғынға ұшыраған қазақ зиялыларының Ж.Аймауытов, Ә.Бөкейханов, А.Байтұрсынов, М.Дулатов, М.Жұмабаев, Ш.Құдайбердиев, сондай-ақ тың көзқарастар абайтанушылар – М.Әуезов, К.Бейсенбиев, С.Байжанов, Ғ.Есім, М.Мырзахметұлы, Б.Сапарұлының еңбектерінде кездеседі.

Абайдың зерттеу нысанасы – **адам**. Ол «Толық адам» ұғымын талдай келіп, оның мәні үш сипатты (ғылым, рақым, әділет) болуға талаптану деп көрсеткен. Осы хакім Абай көтерген «Толық адам» қағидатының ұлттық педагогикада «Сегіз қырлы, бір сырлы» ұрпақ тәрбиесінің қағидатымен үндесетінін байқауға болады.

Оның өскен ортасы мен шығармашылығын жүйелеп, тұңғыш рет бір ізге салған Абайтанудың іргесін қалаушы – Әлихан Бөкейханов. Абай өмірінің шығармашылық жолын бір жүйеге негіздеп, Абай туралы деректерді Әлиханға жинақтап берген – Кәкітай Ысқақов. Абайтану ғылымының басталуына Михаэлис, Гросс сияқты достарының септігі тиген.

А.Байтұрсынов Абай мұрасын иісі қазақтың танып білу керектігін уақыт талабы ретінде бағалады. «Қазақ» газетінде жарияланған М.Дулатовтың, Н.Төреқұловтың мақалалары да Абайды қазақ халқының рухани данасы, жаңа бағыттағы әдебиеттің көшбасшысы, шебер аудармашы ретінде танытып бағалауынан авторлардың білім деңгейі биік жатуын көреміз. [3;12]

Семей қаласында 1918 жылы жарық көре бастаған «Абай» журналында ақын шығармаларын танып білу, халықтық таным тұрғысынан бағалау мақсатында зерттеулік мақалалар мен Абай шығармаларынан үзінділер жариялап жатты.

«Екеу» деген бүркеншік атпен Абай өмірі мен шығармашылығы жайында зерттеулік мақалалар жазған Жүсіпбек Аймауытов пен Мұхтар Әуезов сол кездегі абайтану тарихында ерекше дараланып шықты.

Екеудің «Абай» журналында басылым көрген «Абайдың ақындық өнері мен һәм қызметі» және «Абайдан соңғы ақындар» деп аталатын мақалаларында түйген ортақ танымнан туындаған ойлары, негізінен, Абайдың қара сөздері мен аудармашылық өнеріне әдебиет ғылымы тұрғысынан терең талдаулар жасаған. Өйткені, Абайдан кейінгі қазақ ақындарының шығармаларын жанры жағынан талдап жіктегенде Мағжан мен Сұлтанмахмұтты лирик ақындар тобына жатқызса, А.Байтұрсынов мен С.Дөнентаевты халықтық сарындағы ақындар тобына қосады да, Абайдың ақындық дәстүріне еліктеген, шәкірт ақындар ішінен «Осы күнгі ақындардың ішіндегі Абай өлеңіне сырттай болса да ішкі

мағынасымен еліктеген кісі Шәкәрім» деп Абайдың дүниетанымына тереңірек бой ұрған ерекшелігін сол тұста-ақ дәп басқан.

Абайдың өмірі мен еңбектері жайлы 1936 жылы (В.П. Семенов-Тяньшаньский редакциясы, XV том. Қазақ өлкесі)» Россия біздің Отанымыздың толық жағрафиялық сипаты» атты мақаласы, 1909 жылы «Сібір және жер аударылғандар» атты шығармасында Джордж Кеннанның ескерткіш таныстырулары берілді. 1907 жылы Географиялық қоғамның жинағында Абайдың суреті тұңғыш рет басылып шығады. 1909 жылы Петербургтың Борогонский баспаханасында Кәкітай Ысқақұлы Құнанбаев Абайдың тұңғыш өлеңдер жинағын шығарады. Онда ақынның өмірбаяны, өлеңдері реттеліп беріледі.

Абай ақындық жолға бет бұрғандығы алғашқы шығармаларын орыс мәдениеті мен білімнің маңызын насихаттауға арнады. Оның 1885 жылы жазған «Жасымда ғылым бар деп ескермедім» өлеңі бұл тақырыптағы тұңғыш шығармасы болуымен қатар, ақынның сөз өнері жолындағы жаңа ізденісі де болып табылады.

Абайдың халыққа танылуы баспа жүзінде ғана емес, көп өлеңдері әнші-ақындардың, жастардың жаттап алып, айта жүруінен ауызша таралды. Олар арнайы келіп, арнайы жаттап, әнге салып өз ауылдарына, елдеріне үлгі есебінде таратып жүрген Көкшетаудан келген атақты Біржан, Әсет, Жаяу Мұса, Естай, Шашубай, Ажар, Зейнеп, Сара, Қуандықтар.

Әнші-ақындар қалың ел жиналатын жәрмеңкелерде, базарларда, астарда, шілдеханаларда, тойларда Абайдың өмірі мен шығармашылығы туралы айта жүрген.

Абайдың он төрт жасынан бастап сықақ өлеңдер шығара бастағаны бәрімізге мәлім. Оның сатиралық өлеңдерін де жастар тез жаттап, елдің түкпір-түкпіріне таратып отырған.

Абай қазақ тіліне «Евгений Онегинді» аударып, өзі әнін шығарған. «Татьянаның хаты» халық аузында үлкен сүйіспеншілікке бөленді. 1889 жылы Кенен болысының әнші қазағы Әділхан скрипкаға қосып орындаған. Сонымен бірге Лермонтовтан аударған өлеңдерін де әнге қосып айтып берген. [4;25]

Абай мұрасының зерттелу кезеңдері.

1-кезеңі 1889 жылдан басталып, 1934 жылмен аяқталады.

2-кезеңі 1934 жыл мен 1961 жыл аралығындағы абайтанудың Мұхтар Әуезов бастаған соны танымдарының заманымен аяқталады.

3-кезеңі 1961 жылдан кейінгі Абай мұрасын тереңдей танып зерттеу дәуірімен жалғасады.

«Қазақ» газеті Абайдың қайтыс болуына он жыл толуына орай қазақ елінің ұлы ақыны Абайдың өмірі мен ақындық өнерін таныту мақсатында ертерек қамданып, арнайы мақалалар жариялауды қолға алды. Газеттің редакторы Ахмет Байтұрсыновтың «Қазақтың бас ақыны» деген мақаласының жариялануы абайтану тарихына елеулі рухани құбылыс ретінде қабылданды. [5;42]

Абай мұрасын орыс тілінде танытып бағалауда Ә.Бөкейханов пен ағайынды Белослюдовтар, әсіресе С.Сәдуақасов тарапынан жарияланған мақалалардың абайтану тарихында өзіндік орны бар, болашақ зерттеу жұмыстарына бағыт-бағдар берерлік өзіндік танымымен ерекшеленетін еңбектер.

Сұлтанмахмұт Торайғыров – Абай дәстүрін шығармашылықпен дамыта түсушілердің көрнектісі әрі ақын мұрасының әлеуметтік тамырын тереңірек танығандардың бірі. Ол Абайдың жаңа бағыттағы қазақ әдебиетінің негізін салып, классикалық дәрежеге көтерген еңбегін жете түсінді.

Абайдың әдеби мұрасын тану жолында ақын шығармаларының баспасөзде біршама жариялануы елеулі мәні бар құбылысқа айналды. Бұл әрекеттер өткендегі ресми баспасөз орны мен ішінара ақын өлеңдерін баспасөз арқылы жариялауға ат салысқан адамдардың Абай мұрасына қатысы мен сол жарияланған Абай шығармаларының текстологиялық жайы қалай еді деген сұраққа жауап та бере алады. Абай мұрасының бірегей білгірі академик М.Әуезовтің: «Абайды танудың басы, алғашқы адымдары революциядан бұрын басталған... Абайдың өмірі мен ортасын еңбектерінің әр алуан сипаттарын, өз шамасынша, көпшілікке мәлімдеп отырған үлкенді-кішілі танытқыш сөздерді еске алуымыз керек» – деген пікіріне сай Абай дәуірінде-ақ баспасөзде жарияланған кейбір өлеңдері мен ол туралы азын-аулақ деректердің ақын мұрасын таныту мен бағалауда елеулі мәні барлығы арнайы сөз етуді керек етеді. Бұл жолда азды – көпті еңбек етіп, Абай мұрасын танытуда, бағалауда өзіне тән үлес қосқан: Бөкейханов, Зейнелғабиден ибн Әміре әл-Жауһари әл-Омскауи, Кәкітай Ысқақов, Сұлтанмахмұт Торайғыров, Самат Әбішұлы сияқты революцияға дейінгі қазақ қауымының қоғамдық ой-санасының демократиялық-ағартушылық бағытындағы интеллигенттер тобы еді. [7;83] Абай мұрасын тереңірек зерттеп, танып бағалауда қазақтың талантты ақыны Сұлтанмахмұт Торайғыровтың пікірлері абайтану тарихында ерекше орын алмақ. Сұлтанмахмұт – Абай дәстүрін творчестволықпен дамыта түсушілердің көрнектісі әрі ақын мұрасының әлеуметтік тамырын тереңірек танығандардың бірі. Ол Абайдың жаңа бағыттағы қазақ әдебиетінің негізін салып, классикалық дәрежеге көтерген еңбегін жете түсінді. Мұндай биік танымға Сұлтанмахмұт творчестволық іздену, азабы мол ақындық жолды бастан кешіру, әдеби тілдің тазалығы туралы заман талабы күн тәртібіне қойып отырған мәселеге жауап беру тұрғысынан келді.

20-ғасырдың басында революциялық қозғалыстардың өріс алуына байланысты бұратана атанған халықтардың ұлттық санасының ояна бастауына қарсы патша өкіметінің саясаты шегіне жете күшейе түсті.

С.Торайғыров Абайдың әдеби тіл үшін күресін терең барлап бағалаушы ғана емес, ол көркем өнердің мәніне материалистік тұрғыдан қарап, Абайдың эстетикалық танымдарын да терең біліп, бағалай алды. Абайдағы эстетикалық ойды өз шығармасына батыл ендірумен бірге оны замандастарынан да талап еткен.

С.Торайғыров өз өмірінің идеялық бұлыңғыр дәуірі кезінде де өткен дәуір мұрасына көз салып, сөз еткенде, өз қатынасын Абайдың эстетикалық танымы тұрғысынан білдіріп отырады. Ол Абай поэзиясы мен өткен дәуір әдебиеті өкілдерінің туындысын салыстырғанда, ақындық шеберлікті ғана өлшем етпей, шығарманың идеялық мәніне баса көңіл бөледі.

С.Торайғыров – Абайдың ақындық дәстүрін дамытушы өнерпаз сөз зергерлерінің алдыңғы сапындағы өнер қайраткерлерінің бірінен саналатын дарынды ақын. Оның туындыларындағы Абай өлең құрылысының іздері мен ақындық тіліндегі көркемдігін сөз бедерлеріндегі абайлық дәстүрлерді анық көреміз. Саяси-әлеуметтік тақырыптардағы халықтық тұрғыдан толғанатын мұң-шері де Абай поэзиясындағы сарынмен өзектесіп жатуындағы рухани туыстықтың өзінде де айтарлықтай сырлар жатыр.

Қорыта келгенде, Абай шығармашылығы уақыт озған сайын дәуір талабына сай әр қырынан өсіп, өркендеп отыратын асыл мұра болып ұрпақтар санасында орын алады. «Соқтықпалы, соқпақсыз» заманда өскен, «Атаның баласы емес, адамның баласы болуды» уағыздайтын ғұлама хәкім «Адамзаттың бәрін сүй, бауырым» деп толғанады. Оның ойынша, адамзатты, әділетті сүю – толық тұлғаға тән басты кісілік қасиет екенін түсіндіреді. Адамды сүйіп, құрметтеуге үндеген кемеңгер ақын поэзиясы түпкі негізі – адам, Толық адам. Абай арманындағы Толық адам өнерлі, білімді, еңбекқор, адал, әділ, жылы жүректі, ыстық қайратты, ғылым жолына түскен іздемпаз болуы керек. Ал махаббатпен сүю, адамды сүю, Алланы сүю, әділетті сүю – Абай шығармаларының биік мұраты.

Әдебиеттер:

1. Абай Құнанбаев. Қара сөздер. Алматы, 1979
2. Керімбаев Н. Толық адам болу мәселесі/ «Білім» Ғылыми-педагогикалық және әдістемелік журнал №1(7) 2002ж. 5-9 б.
3. Құнанбайұлы А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. II том – Алматы: «Ғылымбаспасы, 1977. – 312-б.
4. Әлемдік философиялық мұра. Жиырма томдық. 3-том. Аристотель философиясы. - Алматы: Жазушы, 2005. – 568-б.
5. А. Құнанбайұлы Қалыңелім, қазағым. Өлеңдер. – Алматы: Атамұра, 2002. – 224-б.
6. Әуезов М. Абай Құнанбаев. (монография). – Алматы: Жазушы, 1995. – 350 б.
7. Мырзахметов М. Абайтану тарихы. – Алматы: Ғылым, 1994. – 280-б.
8. Мырзахметов М. Абайтану тарихы. А., «Ана тілі», 1994. 192-б.

ПРАКТИКУМ САБАҒЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ

Захай Б.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау.к
bibi.z@mail.ru

Қазақстан Республикасының Президенті Н. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында «Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері туралы» айтылды. Президент елімізді дамудың жаңа сапасы қажет деп сөз бастады. Жаңа әлем көшбасшыларының қатарына қосылу үшін бірнеше міндеттерді шешуге жұмылуымыз керек деген. Сол міндеттерінің бірі адами капитал – жаңғыру негізі делінген.[1] Адами капитал дегеніміз-білім саласын дамыту арқылы білікті, білімді ұрпақты оқытып тәрбиелеу. Білікті, білімді, кәсіби мамандарды барлық орта, жоғары және оқу орындар дайындау үстінде.

Дәл қазір жоғары оқу орындарда білім беру сапасын арттыру және білім берудің барлық деңгейлерінің сабақтастығын қамтамасыз ету үшін білім беру ұйымдарында бірыңғай кредиттік оқыту технологиясы жүзеге асырылған.

Көптеген оқытушылар кредиттік оқыту жүйе бойынша оқытушылар лекция және практикалық сияқты теоретикалық сабақтарды беру кезінде үнемі оқыту үдерісін жетілдіре отырады. Ал студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда аса көңіл бөле бермейді. Өйткені кредиттік оқыту жүйе бойынша сабақ кестесінде студенттердің өзіндік жұмыс қарастырылмаған. Сондықтан көптеген оқытушылар пән бойынша нақты сабақтарды жүргізеді, ал үлгермеген тақырыптарды өзіндік жұмыс тапсырма ретінде береді.

Шетел тәжірибесінде білім алу процессінде студенттердің психо-физиологиялық ерекшеліктері мен тұлғалық қабылеттерін ескере отырып оқу процессін ұйымдастырады. Оқу процесс өзін өзі тану, өзін өзі оқыту, өзін өзі ұйымдастыру, өзін өзі жүйеге келтіру принциппен құрылады. Солардың принцип бойынша студенттерге білім беру процесс емес, студенттердің жеке тұлғалық дәрежесін көтеру әдіс, тәсілдерін таңдау арқылы кең ауқымды танымдық белсенділігін арттыру мотивациялармен ынталандырады.

Студенттер курстан курсқа көшу кезінде оқытушымен бірге жеке жоспар құрастырады, оқу материалының күрделілігі мен көлемін, жеке зерттеу қарқының, бақылау және бағалау түрлерін жасайды.

Студенттердің өзіндік жұмысты ұйымдастыру мәселелерін педагогика және психология саласында Зеер Э.Ф., Беспалько В.Г., Бабанский Ю.К., Климов Е.А сияқты ғалымдар зерттеген. Олар студенттердің өзіндік жұмысты ұйымдастыруда өзіндік іс-әрекеттің әртүрлерін керек екенің ұсынған. Ал кейбіреулері студенттер оқу бағдарламаны толық меңгеруде оқытушысыз аудиторияда немесе аудиториядан тыс ұйымдастыруды ұсынған. Сонымен студенттердің өзіндік жұмыстың негізгі мақсаты- кәсіби біліктілікті

дамытудың білімі мен дағдыларын игерудің тұрақты ынтасын қалыптастыру болып табылады. Студенттердің өзіндік жұмыс ұйымдастырушылық-әдістемелік және реттеуші құрамын қамту керек. [2]

Студенттердің өздік жұмыстарын ұйымдастыру үшін студенттердің өзіндік жұмыстарын жүйелі түрде жоспарлау, әдістемелік нұсқаулықтармен қамтамасыз ету, бақылау және бағалау жүйесін жүйелеу, талдау және жетілдіру қажет. Осы жерде мамандық бойынша оқу пәнінің жұмыс бағдарламасы дұрыс құрастырылған болу керек. Яғни оқу пәнінің жұмыс бағдарламасының сәйкес бөлімдеріне студенттердің өздік жұмыстарының жоспарланған түрлері, олардың сағатпен дұрыс көрсетілуі, бақылау түрі мен мерзімін нақты көрсетілуі аса маңызды. Студенттердің өздік жұмыстарының түрлерін таңдау үшін оқу пәнінің мақсатын, оқушының дайындық сатысын, студенттердің өздік жұмыстарына бөлінген сағаттар санын ескерген жөн.

Кейде студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда белгілі бір тақырыпты нақты зерттеу мақсатында күрделендіріп реферат түрінде немесе мәселені талқыға салатын ғылыми жиналыс түрінде ұйымдастырылуы мүмкін. Осындай ұйымдастырылған студенттердің өзіндік жұмыс нәтежелі бола бермейді. Студенттердің өзіндік жұмыстың қажетті нәтижелі болу үшін студенттерді оқу-әдістемелік нұсқаулық және анықтама-нормативтік материалдармен толық қамтамасыз ету қажет.

Студенттер теоретикалық білімдерін практикалық сабақтарда шындайды. Практикалық сабақта көптеген студенттер кейбір күрделі тақырыптарды жасауда аса үлгере бермейді. Өйткені кейбір тақырыптарды зерттеуде көп уақытты қажет етеді. Сол зерттейтін тақырыптарды дер кезінде шындамаса кейінгі тақырыптарды меңгеруде қиындыққа тап болады. Кейбір мамандықтар студенттердің шығармашылық, көркемдік, іскерлік іс-әрекеті, дағдыларды талап етеді. Сондай бакалаврды дайындайтын мамандықтардың бірі бейнелеу өнері және сызу мұғалім, кәсіптік оқыту мұғалім, дизайн сияқты мамандарға әр пәнді оқытуда студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда ерекше назар аудару керек. Бұл жерде студенттердің көркемдік іс-әрекет, дағдыларын арттыруға бағыттау жөн. Өйткені кәсіби жетілген маман қашанда жақсы ұстаз бола алады. Егерде студент оқу кезінде өзіндік жұмыстарын жасауға үйренбесе практикалық жұмыстарын жасауда қажетті сапалы көркемдік шығармашылықтарды жасай алмайды. Теориялық білім үнемі практикамен ұштасып отыру керек. Студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыруда танымдық іс әрекет бар тапсырмаларды көп беру студенттердің таным мен шығармашылығын арттырады. Таным олардың ой санасын жетілдіреді, өздері іс-әрекетімен шығармашылық сипатқа ие болады. Таным үстінде олардың шабыт оянады. Шабыт үстінде жасалған көркемдік жұмыстар жемісті болмақ. Шабыт пайда болуы үшін дағдыларға машықтануға байланысты. Ал дағдыны өзіндік жұмыстарда меңгереді. Шығармашылық мамандықта оқитын студенттерге әр дағдыларды меңгермесе өзінің істейтін жұмысының тетігіне жете алмайды жұмысын дұрыс ұйымдастырып, еңбек өнімін арттыра алмайды, әр уақытта күнделікті істейтін жұмысына шамадан

тыс көп жігер көп күш жұмсайтын болады. Сондықтан дағдылардың педагогикалық процессте алатын орны ерекше. Сонымен егер студент оқу процестерінде оқуға, көркем жұмыс жасауға т.б. машықтанбаса олардың жақсы білікті маман бола алмайды. Шығармашылық мамандықта оқитын студенттерде арналған практикум сабақтар бар. Солардың бірі тоқыма, ағаш, темір өңдеу практикум пәндер. Бұл пәндерге лекциялармен қатар практикалық сағаттар бөлінеді. Сонымен қатар студенттермен оқытушымен бірге және де студенттердің өзіндік жұмысқа арналған сағаттар да беріледі. Бірақта сол сағаттар кейде студенттердің қажетті білім, іскерлік, дағдыны меңгеруде жеткіліксіз болып қалады. Себебі дұрыс ұйымдастырмаған өзіндік сабақтар іскерлік, дағдыны меңгеруге кері әсерін тигізеді.

Студенттердің өзіндік жұмысты ұйымдастыруда студенттің өзіне бірқатар мақсаттар қойылады:

- үлкен жауапкершілікті сезіну,
- кез келген тапсырманың мақсатын айқындау,
- тақырыптардың мазмұнын айқындау,
- әр тапсырманы кішігірім жоба ретінде қабылдау арқылы орындау,
- ізденушілік, зерттеушілік, шығармашылық, танымдық, іс-әрекеттік күйде болу өте маңызды.

Әрбір тапсырманы орындауда кездесетін күрделі мәселелерді шешу жолдарын үнемі дағдыларды бойына сіңіру жақсы қасиеттерге жатады.

Жоғарыда айтылғандардың бәрі шығармашылық мамандықта оқитын студенттердің өзін өзі жетілдіруде көп пайдасын тигізетіні анық.

Әдебиеттер:

1.Қазақстан Республикасының Президенті Н. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2018 жылғы 10 қаңтар

Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері

2. «Қазақстан – 2050»: Стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» // Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы.

3. Жуков А.Е. Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе. М: 2004

4.Рубанин А.,Большаков Г.,Тельных Н., Самостоятельная работа студентов//Высшая школе в России., 2006., №7

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Зиязиева Л.Р., Кайкенова А.А., Данкина Г.Р.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г.Кокшетау

liliyazr@mail.ru

Эффективность модернизации высшего образования зависит от многих факторов и условий, ориентированных на выявление резервных возможностей качества подготовки профессионально компетентного конкурентоспособного специалиста. А, поскольку, удельный вес времени, отводимого в вузах на организацию самостоятельной работы студентов все возрастает, то повышение эффективности самостоятельной работы, в конечном итоге, будет существенно влиять и на качество подготовки специалиста.

Компетентностный подход в обучении предполагает значительное усиление практической направленности образования и увеличение доли самостоятельной работы на уроках и во внеурочной деятельности по предмету. Самостоятельная работа – это способ учебной деятельности, выполняемой под руководством преподавателя или без него. Задачей самостоятельной работы является формирование готовности обучающихся к управлению собственной познавательной деятельностью

Любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

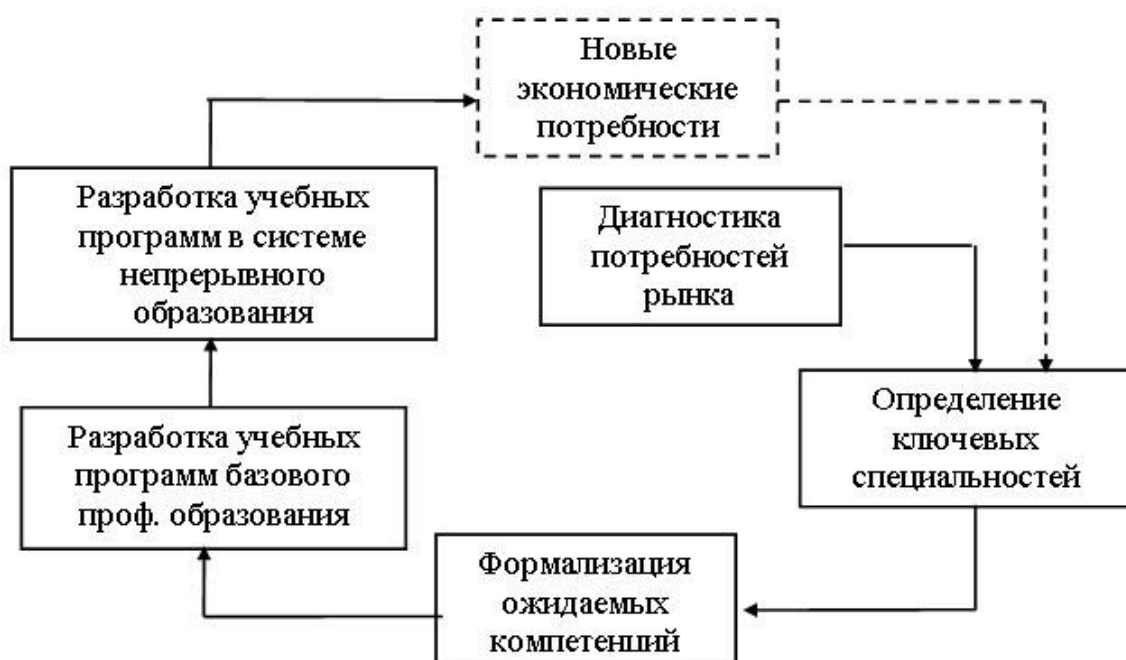
Реализация компетентностного подхода в организации самостоятельной работы студентов вузов способствует эффективности профессиональной подготовки и может быть осуществлена при соблюдении следующих условий в содержании СРС:

- обеспечение мотивационно-ценностного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации;
- проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего специалиста;
- методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей телекоммуникационных технологий;
- обеспечение контроля за самостоятельной работой студентов на основе мониторинга процесса профессионального становления личности будущего специалиста.

В последние годы высшая школа планомерно переходит к реализации компетентностной модели подготовки специалистов, что вызывает необходимость разрешения противоречия между сложившейся организацией самостоятельной работы студентов в вузе и современными требованиями к профессиональной компетентности будущего специалиста.

В настоящее время происходят серьезные изменения в системе профессионального образования страны для обеспечения повышения качества образования выпускников и, приведения полученных ими компетенций в соответствие с реальными запросами работодателей, независимо от сферы применения полученных знаний: будь то бизнес, сфера сервиса, торговли и услуг или сектор государственного управления.

Внедрение компетентного подхода в современном образовании позволяет сформировать модель будущего специалиста, востребованного на рынке труда и полностью отвечающего условиям социально-экономического развития страны [1]. Реализацию компетентного подхода можно отобразить в следующей схеме.



Компетентностный подход позволяет решить важные задачи: с одной стороны, актуализировать у обучающихся спрос на образование, и с другой стороны, обеспечить высокое качество подготовки специалистов в системе профессионального образования [2]. Студент с самого начала обучения должен быть настроен на результат обучения - получение определенных компетенций в результате освоения профессиональных модулей в рамках учебной образовательной программы своей специальности.

Оптимальным механизмом реализации компетентностно ориентированного образования является модульная технология, позволяющая гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы

обучения, выбирать из них наиболее подходящие для определенной аудитории обучающихся.

В компетентностном подходе особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, которая включает выполнение домашних заданий с использованием рекомендованных источников по теме аудиторных занятий, а также подготовку сообщений и рефератов с использованием дополнительной литературы. Таким образом, рост профессиональной компетенции студента колледжа предполагает не только выполнение указаний преподавателя, но и самостоятельный поиск наиболее эффективных способов обучения [1].

Структура самостоятельной работы по каждой дисциплине определяется ее содержанием и образовательными задачами. Содержание самостоятельной работы по дисциплинам сгруппировано в образовательные модули:

- Каждый модуль включает комплексную цель, краткое содержание материала, блок заданий для СРС;
- В блоке СРС представлены разнообразные виды заданий: работа с глоссарием, практико-ориентированные и проектные задания, тесты рубежного контроля, рефераты, вопросы для самоконтроля, итогового контроля;
- Блок СРС по каждому модулю снабжен методическими рекомендациями по выполнению всех видов самостоятельной работы и методическим обеспечением: списками основной и дополнительной литературы, интернет-ресурсов; текстовыми, аудио-, видео-, телематериалами, фрагментами видеолекций.[3].

В проектировании системы заданий для СРС направленных на овладение практическими компетенциями, используется уровневый подход, структурирующий все предлагаемые студентам задания по степени сложности.

Задания первого уровня сложности связаны с репродуктивным усвоением материала и предусматривают работу с опорой на алгоритмические предписания, инструкции в работе с научными и учебными текстами, нормативными документами.

Задания второго уровня нацелены на аналитическую работу, предполагают подготовку студентами научных сообщений, докладов, рефератов, рецензий на научные, учебные, учебно-методические работы, в том числе и студенческие, разработку проектов с последующими презентациями, выступлениями, защитами подготовленных заданий на семинарах, научно-практических конференциях, консультативных встречах, круглых столах.

Задания третьего уровня ориентированы на творческие находки студентов по использованию широкого спектра современных информационных, компьютерных, интерактивных технологий «портфолио», проекты, «метод кейсов», эссе. Развитие компетенций и личностных качеств находится в прямой зависимости от приемов применяемых преподавателем в соответствии с поставленной целью.

Анализ сущности широко используемых традиционных и внедряемых в последние годы в педагогическую практику инновационных педагогических

технологий позволяет заключить, что многие из них обладают определенным потенциалом для организации самостоятельной работы студентов разных уровней. Существенным фактором активизации студенческих научных изысканий и повышения их теоретического и практического уровня является переход на многоуровневую систему подготовки кадров, работа по новым учебным планам, которые предусматривают основательную научную подготовку студентов. Так, государственный образовательный стандарт подготовки магистров предполагает в качестве обязательного компонента системы профессиональной подготовки научно-исследовательскую работу студента в семестре и подготовку магистерской диссертации. Необходимость повышения готовности студента к исследовательской деятельности в области образования и владения методами научного исследования в предметной области знаний отражена в государственных образовательных стандартах бакалавриата и магистратуры. Чтобы быть готовыми к творческой реализации полученных в университете знаний, умений и навыков, студенты должны иметь сформированное научное мышление, владеть методологией научного познания. Научиться исследовательской деятельности попутно, в процессе учебной или практической педагогической деятельности, крайне сложно. К научно-исследовательской деятельности студент должен готовиться целенаправленно.

Таким образом, трансформация учебного процесса в вузе в соответствии с компетентностным подходом предполагает организацию эффективной системы самостоятельной работы студентов.

Литература:

1. См.: Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. - 2003. - № 6.
2. См.: Компетентностный подход в педагогическом образовании. - СПб., 2005.
3. И.Ю. Бурчакова. Обеспечение современного качества профессионального образования студентов колледжа на основе компетентностного подхода. // Среднее профессиональное образование. - 2012. - №1. – с.48-54.

БАЛАЛАРДЫ МЕКТЕПТЕ ЖӘНЕ ОТБАСЫНДА ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ – ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Зулкарнаева Ж.А., Акентаева М.С.

Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.
Zhamilya1972@mail.ru

Мектеп - өскелең ұрпақты тәрбиелеу жүйесіндегі шешуші буын. Оның жас ұрпақты тәрбиелеудегі рөлі өте зор. Еліміздің жастары мектеп арқылы

өмірге жолдама алады. Мектеп еш уақытта отбасынан, қоғамнан бөлініп, автономиялық мекеме болған емес. Сондықтан оның іс-әрекеті отбасымен, еңбек ұжымдарымен тығыз байланысты. Міне, мектептің үлкен тәрбиелік қызметі осында.

Мектеп тәрбиеге байланысты қоғамдық күштерді ұйымдастыру және біріктіру рөлін атқарады, Ол ішкі тәрбие процесін атқарып қана қоймайды, тәрбие жұмысының мақсатқа бағыттылығын қамтамасыз етеді. Осы тұрғыдан мектеп — балалармен тәрбие жұмысын ұйымдастырып, жеке адамның дамуында және қалыптасуында әр түрлі факторлардың ықпалын үйлестіріп, біріктіретін орталық. Мектепте іс-әрекеттің ең бастысы - тәрбие түрлерінің (дүниетаным, еңбек, мінез-құлық, эстетикалық дене тәрбиесі) мақсаттары мен міндеттері жүзеге асырылады.

Мектеп басшылығымен жүргізілетін тәрбие жұмыстарының формалары көп. Олар: ата аналармен жұмыс: сынып жетекшілерінің және мұғалімдердің отбасымен жұмысы; сыныпта және сыныптан тыс тәрбие жұмыстары. Осы жұмыстарға мектеп басшылық жасайды, көмектеседі, тиісті адамдармен, ұйымдармен бірігіп іске асыруды қамтамасыз етеді.

Тәрбие жүйесінде, әсіресе, жеке адамның жоғары моральдық қасиеттерін қалыптастыруда, адамгершілік сезімін, эстетикалық талғамын дамытуда қоғамдық тәрбие институттарының алатын орны ерекше. Әрбір ата-ана өз перзетінің әдепті, саналы, иманды да ибалы, Отанының сүйікті және кішіпейіл азаматы болып жетілуін қалайды. Ата-ана перзентінің жақсы азамат болып жетілуі үшін өз отбасында балаларын тәрбиелеудің нәзік жақтарының заңдылықтарын білуі шарт. Сыйластық, түсіністік, үлкен жауапкершілік сезімдері бар отбасы— бақытты отбасы. Бақытты отбасында ғана ата-ана және олардың өзара қатынасы мазмұнды, берілген тәрбие сенімді және негізді. Бала тәрбиесінің алғашқы алтын қазығы — туған ұясы, тәрбиесі, тілі. Қазақтың: «Баланың бас ұстазы— ата-ана», «Балапан ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі»— дегендей, есі кіріп, тілі шыға бастасымен-ақ баланы байсалды, ұғымпаз, тілалғыш етіп баулыған жөн.

Қай заманда болмасын адамзат баласының алдында тұратын ұлы мақсат мұраттарының ең бастысы — өзінің өмірін, тәжірибесін жалғастыратын салауатты, саналы ұрпақ тәрбиелеу. Себебі, ұрпақ тәрбиесі келешегін берік ететін басты фактор болып саналады. Қоғамымыздың іргетасын нығайту үшін бүгінгі жас ұрпаққа үлгілі, өнегелі тәрбие беру - қазіргі білім беру және тәрбиелеудегі басты міндеттердің бірі. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білімді дамыту тұжырымдамасында «Мектепке дейінгі тәрбие - үздіксіз білім берудің алғашқы сатысы. Ол баланың «жеке бас ерекшелігін ескере отырып дамытатын орталық» делінген. Бала тәрбиесі ана сүтінен басталып, өмір бойы қалыптасатын құбылыс.

Баланы туған жерге, елге, халқына деген сүйіспеншілікке, патриоттыққа тәрбиелеу - аса жауапты міндеттердің бірі. «Жұмыла көтерген жүк жеңіл» дегендей бала тәрбиелеуде осындай міндеттерді іске асырушылар - мектеп пен отбасы. Осы екі арнада жүргізілген тәлім - тәрбие сабақтаса, ұштаса жүргізіліп,

өзара тығыз байланыста болғанда ғана мақсатымыз нәтижелі болмақ.

Отбасы - бұл баланың өмір сүру ортасы; қамқорлықтың тұрақты көзі, тәрбиемен, қарапайым біліммен қаруландыратын, шешім қабылдай білуге үйрететін және ең жақын адамдардың мейірім шуағын сезетін орын. Отбасында барлығы жақсы болған жағдайда балалар жақсы жетістіктерге жетіп, өзінің даму әлеуетіне көтеріле алады. Отбасы белгілі дәстүрлердің, жағымды өнегелердің, мұралардың сақтаушысы. Онда бала алғаш рет өмір жолымен танысады, моральдық нормаларын игереді. Сондықтан отбасылық өмір - жеке адамның азамат болып өсуінің негізі. Отбасы ғасырлар бойы адам баласы тәрбиесінің құралы болып келеді. Сондықтан ол адам үшін ең жақын әлеуметтік орта. Отбасы - оқыту мен тәрбие жұмысындағы мектептің одақтасы. Ол бала тәрбиесі жөнінде мектеппен тығыз байланысты болуды өте жақсы түсінеді. Бала тәрбиесінің отбасында, мектепте нәтижелі болуы ынтымақтастыққа негізделеді. Отбасы тәрбиесі - бұл қоғамдық тәрбиенің бір бөлігі, мемлекет алдындағы атааналардың борышы.

Отбасындағы басты мәселелердің бірі - баланың тіршілік әрекетін ұйымдастыру: баланың тәртібі, міндеттері, қойылатын талаптар, оның үй еңбегіне қатысуы, оқу-әрекеті, бос уақытын ұйымдастыру. Бала өмірін және іс-әрекетін ұйымдастыруда негізгі жағдайлардың бірі - ұтымды ырғақ жасау. Күн тәртібі - өмір тәртібі, еңбек пен демалыстың парасаттылықпен, кезектесіп өтуі, талаптарды орындау, жақсы әдеттерді қалыптастыру.

Балалардың күн тәртібі жұмыс қабілетін толық сақтау үшін еңбек пен демалыстың кезектесіп өтуінің қажет екендігі И.П.Павловтың іліміне негізделеді. Күн тәртібі баланы жинақылыққа, тілалғыштыққа, дәлдікке мұқияттылыққа үйретеді, денсаулығын нығайтады, еңбек қабілетін жақсартады. Дұрыс ұйымдастырылған күн ырғағы белгілі дағдыға үйретеді, дағды әдетке айналады. Әдет келешекке бала қажетін қанағаттандырады. Күн тәртібін жасауда ата-ана баланың жасын, үй жағдайын, денсаулығын мұғалімдер мен сынып жетекшілерінің кеңесін, отбасы мен мектеп ырғағының бірлігін еске алуы тиіс.

Отбасында күн тәртібінің негізгі құрамды бөліктері - еңбек, демалыс, ойын, сабаққа дайындалу, тамақтану, ұйқы, т.б. дұрыс алмасып отыруы қажет.

Отбасында балалардың тәрбие процесіне табысты ықпал жасайтын басқа жағдайлар:

- отбасының этникалық құрамы және құрылымы: толық емес отбасы, бір балалы, көп балалы отбасы, бір ұлттық, көп ұлттық отбасы.

- тіршілік әрекетінің жағдайлары: отбасы мүшелерінің білім дәрежесі, еңбектену, кәсіптік құрамы, бюджеті, жалпы материалдық әл-ауқаты, ауылдық және қалалық отбасы.

- отбасының мәдени потенциалы: күнделікті тұрмыстың жалпы мәдениеті, күн ырғағы, демалыс, оның формалары, кітапхананы, теледидарды, музыка аспаптарын пайдалана білуі, спортпен айналысу, отбасылық дәстүрлік мерекелер.

- ішкі отбасылық қатынастар микроклиматы отбасындағы көзқарастың бірлігі

және айырмашылығы, отбасы мүшелерінің өз міндеттеріне деген көзқарасы.

-қоғамға көзқарасы: еңбек пен қоғамдық міндеттерге, қоғамдық тәрбие институттарына қатысы. - отбасының тәрбиелік мүмкіндігі: отбасылық тәрбие, әдістер, ата-аналардың және басқа мүшелердің педагогикалық мәдени дәрежесі. Отбасының осы ерекше белгілерінің тәрбиелік ықпалы өте күшті, оларды тәрбие барысында ескеру қажет.

Отбасының өзіне тән ерекше қызметтері бар. Олар халықтың өсуі, адамзат ұрпағын әрі қарай жалғастыру, қажеттілік, шаруашылық қызметі, отбасы мүшелерінің өзара және туғантуысқандарымен қатынас жасау қызметі. Отбасындағы тәрбие түгел іске асып отырмайды. Тәрбиенің сәтсіздікке ұшырауының басты себебі - тәрбиені жүргізіп отырған адамның педагогикалық көзқарастарының жеткіліксіздігі, адамның көңіл-күйі мен материалдық, әлеуметтік жағдайының нашарлығы, сондықтан баланың отбасында тиімді тәрбиеленуі ата – ананың педагогикалық шеберлігіне және балаға деген тәрбие беру көзқарасына тікелей тәуелді.

Отбасылық тәрбие тиімсіздігінің себептері:

-отбасындағы өктемдіктің баланы өзін-өзі басқарудан, билеуден айырып, өз күшіне, мүмкіншілігіне сенуден қалып, оған қарсы қоярлық ішкі күш-жігерінің төмендеуі, сезімінің мұқалуы;

- баланы өз еркімен жіберушілік, еркелік, бәрін кешірушілік. Баланың дегеніне көніп, жетегіне еру оны өзімшілдікке тәрбиелейді;

-отбасында бірыңғай талаптың болмауы, ересектер арасындағы алауыздықты пайдаланып, баланың екі жүзді және жағымсыз нерсеге бейім болып өсуі;

- ата-ананың баланы ұжымнан аулақтатып өсіруге тырысып, баланың қалыптасуына кері әсер етуі;

- ата-ана баласының іс-әрекетіне немқұрайлы қарап, жауапсыздық танытып, баланың, кездейсоқ, күмәнді адамдармен танысуға мүмкіншілік алуы.

Ата-ана абыройы дегеніміз - бала көзімен көріп тұрған, жасы үлкен кісінің күдіксіз қасиеті, күші, ішкі қуатты берік логикаға негізделген ісі мен қасиеті. Осы қасиеттерді баланың бойына сіңіре білу - отбасы тәрбиесінің мақсаты, борышы, міндеті. Мектеп оқу-тәрбие жұмысының мазмұнын жақсартуға қамқорлық жасап, ата-аналарды, жұртшылықты қатыстырады. Мектеп пен отбасы ынтымақтастығының бірнеше нысандары бар. Мектеп пен отбасы байланысының басты формасы - ата-аналар жиналысы. Онда күнделікті өмір, еңбек, демалыс, оқушылардың бос уақыты, кәсіптік бағдар, оқу және тәрбие жұмысы, т.б. талқыланып, оларды одан әрі жетілдірудің нақты жолмен қарастырылады. Сынып ата-аналары жиналысында ата – аналар комитеті, олардың төрағасы сайланады.

Байланыс нысандарының бірі - педагогтардың оқушылар үйіне баруы. Мектеп пен отбасы ынтымақтастығының тағы бір түрі - педагогикалық насихат, яғни ата-аналарға педагогикалық білім беру. Қазіргі ата-аналар және халық бұқара арасында психологиялық және педагогикалық білімді насихаттаудың маңызы өте зор. Насихат жұмысы оқыту мен тәрбие міндеттерін шешуге әсер етеді. Н.К.Крупская ата-аналарды педагогикалық минимуммен

қаруландырудың қажет екенін бірінші рет айтқан болатын. Тәрбие процесінде жеке адамның қалыптасуына ата-аналардың ықпалы олардың жалпы және педагогикалық мәдениетіне байланысты. Осы тұрғыдан педагогикалық-психологиялық білім негіздерімен ата-аналарды қаруландыру мектеп алдында тұрған міндеттердің бірі. Мектептің ата-аналар комитеті мұғалімдерге, ата-аналарға көмектесіп, балалардың демалысын, қиын отбасыларын қамқорлыққа алып, балалардың тұрған жеріндегі жұмыстарды ұйымдастыруға қатысып, ата-аналар жиналыстарын, конференцияларын пікірталастарды, балалар мерекелерін өткізуге арналған дайындық жұмыстарына қатысады. Мектептің, отбасының, бүкіл халықтық және мемлекеттің негізгі мақсаты - қазіргі заманның талаптарына сай балаларды және жастарды тәрбиелеу, оларды мамандық таңдауға, арнайы орта және жоғары оқу орындарына түсуге халық шаруашылығының салаларында еңбек етуге даярлау.

Мектептің сенімді одақтасының бірі — отбасы. Мектеп - өзгеріп отыратын жағдайлар мен құбылыстарды ажырата білетін, жасампаз шығармашылық тұрғысынан баға беріп, болашақ мамандық иелерін, қоғам мен заман талабына сай талаптарды көре біліп, іс жүзінде асыратын жеке тұлға әзірлейтін мемлекеттік мекеме. Олай болса мектеп өзіне бөлініп берілген шағын ауданда мемлекет атынан іс-әрекет жасай отырып, Негізгі заңда жазылған білім беру саласындағы қағидаларды, ата-аналармен, әрбір отбасымен бірлесе отырып іске асырады.

Ынтымақтастықтың бірнеше түрі бар. Ата-аналарды педагогикалық - психологиялық білім негіздерімен қаруландырып отыру мектептің алдында тұрған басты міндеттерінің бірі. Ата-аналарға педагогикалық білім беру үшін ата-аналар конференциясы, әңгімелер, сұрақжауап, консультациялар өткізіледі. Қорыта келе баланың мектепте және отбасында тәрбиелену ерекшелігі мұғалімнің педагогикалық шеберлігіне және ата - ананың балаға тікелей дұрыс тәрбиелей білу көзқарасына, тәрбиенің тиімді жолдарын пайдалана білуіне тәуелді. Баланың болашақ азамат ретінде дұрыс тәрбиеленіп жетілуі – педагогикалық – психологиялық сапалы білім және саналы тәрбиенің негізгі көрсеткіші.

Әдебиеттер:

1. Ж.Б.Қоянбаев, Р.М.Қоянбаев.Педагогика - Алматы, 2000 ж
2. Е.Сағындықұлы, Педагогика (дәстүр курсы) - Алматы, 1999 ж
3. Ю.П. Азаров. Отбасы педагогикасы - Москва 1985 ж
4. В.А.Сухомлинский. Ата-ана педагогикасы - Алматы 1983 ж
5. Қ. Жарықбаев, С.Қалиев. Қазақтың тәлім-тәрбиесі - Алматы 1995 ж
6. К.Ж.Қожахметова. Сынып жетекшісі. - Алматы Әлем 2000 ж

МЕКТЕП ПЕН ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНДЕГІ ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖҮЙЕСІ

Зулкарнаева Ж.А., Мажитова С.С.

Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

Zhamilya1972@mail.ru

*«Қазіргі заман талабына сай, жан- жақты жетілген,
бойында ұлттық сана мен ұлттық психология
қалыптасқан, имандылық әдебі, парасаты бар
ұрпақ тәрбиелеу, өсіру, білім беру бүгінгі
таңда отбасының, мектептің, ұстаздың,
барша елдің халықтың міндеті»
Н.Ә.Назарбаев*

Өскелең ұрпақты тәрбиелеуде отбасымен мектеп арасындағы ынтымақтастықтың атқарар рөлі зор. Отбасы мектептің білім туралы заңды табысты жүзеге асыруындағы оқушылардың іс-әрекеттерін ұйымдастыруға көмек көрсетеді. Сондықтан да қазіргі уақытта отбасы және мектеп арасындағы өзара ынтымақтастықты тереңдете отырып, әкелер мен аналардың бала тәрбиесіне байланысты жауапкершілігін арттыру қажет.

Қоғамдағы әр шаңырақтың босағасы берік, мерейі үстем болмай, мемлекетіміз мықты болуы мүмкін емес.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев халыққа жолдауында былай деген: «Сіздер мен біздер тек болашақ буынды ғана емес, жалпы адамзаттың қадір-қасиеттердің мән-мағынасын түсінетін жаны да, тәні де таза, білімді патриот азаматтар тәрбиелеуге міндеттіміз» [1].

Отбасы – ошақтың үш тағаны сияқты, олар: әке, ана, бала. Үшеуінің бірлігі отбасының берекесі. Әрбір отбасы бүкіл ғасырлар бойы адам баласы тәрбиесінің құралы болып келді. Сондықтан ол адам үшін ең жақын әлеуметтік орта.

Отбасы - белгілі дәстүрлердің, жағымды өнегелердің, мұралар мен салт-дәстүрлердің сақтаушысы. Онда бала алғаш рет өмір жолымен танысады, қоршаған ортамен танысып, мінез-құлық нормаларын игереді. Сондықтан үйелмендік өмір жеке адамның азамат болып өсуінің негізі.

Сынып жетекшісінің жұмысы — оқыту мен тәрбие жұмысындағы мектептің одақтасы болу. Өйткені, бала тәрбиесінің мектепте нәтижелі болуы осындай ынтымақтастыққа негізделеді.

Мектеп пен отбасының ынтымақтастығының бірнеше формалары бар. Сынып пен отбасының байланысының басты формасы ата-аналар жиналысы. Онда көптеген мәселелер, мысалы, күнделікті өмір, еңбек демалыс, оқушылардың бос уақыты, кәсіптік бағдар, оқу және тәрбие жұмысы, т.б. талқыланады, оларды одан әрі жетілдірудің нақты жолдары қарастырылады.

Сынып жетекшілер мен ата-аналардың арасындағы байланыс тек жиналыс өткізу деп есептесе, қателеседі. Ата-аналар жиналысында оқу

үлгерімі, сабаққа қатысуы жайында сөз болады. Сол себепті ата-аналар сынып жиналысына аз келеді. Ата-аналар да жұмыс бастылыққа салынып, бала тәрбиесіне көп көңіл бөле бермейді. Сол себепті мұғалім ата-аналар жиналысында осы проблеманы да «Сізді тәрбиелеймін» деп емес, сіздерге «көмек» деп түрлі формада өткізсе, баланы ата-анасы жақсы танып, кемшілікті дер кезінде түзер еді.

Халқымыздың сан ғасырдан бергі даналығына құлақ ассақ, «Адамның бақыты — балада» деген екен. Кез келген адам өзі өмір бойы қуып жете алмайтын бақыт деген құдыретті сөздің өлшемі өмірінің жалғасы ұрпағымен келетініне мән бермеуі де мүмкін. Біреу бақытын байлықтан тапқысы келсе, екінші біреуі даңқ пен атақтан, мансап пен қызметтен іздестіреді. Мұның бәрі түсінген адамға қолдың кірі сияқты нәрсе. Адамға нағыз бақытты — тәрбиелі ұрпағы ғана сыйлай алады. «Адам ұрпағымен мың жасайды» деген сөз тегін айтылмаса керек. Олай болса адам өмірінің мәні — өз ұрпағы. Шыр етіп сәби дүниеге келген сәттен бастап ата-ана алдында нәзік те қиын, қыр-сыры мол үлкен қоғамдық міндет тұрады. Ол — бала тәрбиесі.

Бала тәрбиесінде алғашқы ұстаз — ата-ана. Бала үшін үй ішінен, ата-анадан артық тәрбиеші жоқ. Адамгершілік, бауырмалдық, татулық, қайырымдылық, әдептілік, инабаттылық сияқты қасиеттер — жанұяда тәрбие балаға сөзбен, теориямен дамымайды, үлкендердің үлгісімен сіңеді. Баланың жақсы ісін мадақтап, терісін оң етіп түсіндіріп отырса, ол да ересектерді сыйлап, кез келген тапсырмасын орындауға қарсылық білдірмейді. Орынсыз ұрысу, зеку, сұрақтарына дөрекі, келте жауап беру немесе әділ талап қоя алмау ата-ананың беделін түсіреді.

Мектеп өмірі - оқушы тұлғасын әлеуметтендіру мәселелері әріптестік педагогиканы талап етеді. Мектеп пен ата-ана, мектеп оқушылары бәр-бәрімен тығыз байланыста болғанда ғана ұрпақ тәрбиесі жемісті болмақ. Бүгінгі жас - ертеңгі елдің мызғымас тірегі, келешек келбеті. Сол себепті олардың білімді, бәсекеге қабілетті, жан-жақты әлеуметтенуі ел дамуындағы аса маңызды фактор болып табылатыны анық [2].

Отбасы мен мектеп, ұстаз бен ата – ана, ата – анамен бала арасындағы қарым – қатынас жайлы мәселе – қашанда өзекті мәселе. Көп жағдайда осы мәселелерді күнделікті ағымдық проблемалардың аясында қарастырып, мән – маңызын төмендетіп алып та жатамыз. Оны шешудің жолдарын алыстан іздеп адасамыз. Шын мәнінде оны шешу жолдарын өзімізден, сізбен бізден басталатынын естен шығарып аламыз. Ол екеуі бірікпей қоғамның саналы ұрпақ тәрбиелеуде жетістіктерге жете алмасы белгілі. Қазіргі де жан – жақтан технологиялық ақпараттар жаулаған заманда ұрпақ тәрбиесін мектеп пен мұғалімге жүктеп қойып бейқам жүрудің ертең өкінішке апарып соқтырмасына кім кепіл?

Жас ұрпақ біздің өміріміздің тікелей жалғастырушы ғана емес, еліміздің тірегі, мызғымас болашағы. Адамзаттың өмірдегі ең қымбаттысы, көз қуанышы – бала. Бала – дербес тұлға. Оның бойындағы табиғи қасиеттер, адамгершілік құндылықтары отбасында, мектепте, әлеуметтік ортада нәрленеді. Баланың бас

ұстазы – ата – анасы. Тәрбие үрдісінің бір тарауы отбасымен жұмыс десек , отбасынан басталатын тәрбие мектеп өмірінен жалғасын табады. Қазақтың отбасында өмірге келген әр бала ес біліп, етек жыйғанша, негізінен әке мен ананың тәрбиесінде болады. Бүгінгі мақсат-әрбір бала түбегейлі біліммен мәдениеттің негіздерін білу және олардың жан – жақты дамуына ата-ана, мектеп жағдай жасауы керек [3].

Отбасында мұғалімдер туралы жақсы пікір айтылса, алдымен ата-ананың мектеп, ұстаз туралы жақсы ниеті балаға жақсы әсер етеді. Ондай балалардың оқуға, білімге, мектепке құштарлығы артады.

Мектеп, ұстаз туралы басқаша пікірде көңілі толмаған ойлардың жетегінде баласының алдында ғайбаттау сөздер сөйленетін болса, ол баланың мектеп, мұғалімге көзқарасы өзгереді. Оқу-үлгеріміне әсер етеді. Немқұрайлы қарап, үлгерімі нашарлайды. Ата-ана өз баласының ынтасын үйдегі тәрбие арқылы өзі жойып отырғанын білмейді. Бала тәрбиесі отбасынан басталады. Мектепке келгеннен кейін ол мінез отбасында қалыптасқан тәрбие одан әрі жалғасады. Бір тәуліктің яғни 24 сағаттың 6 сағаты мектепте, қалғаны тәрбие ордасы, үнемі ата-ана болып қала береді. Баланың сабаққа саналы қарап озат оқушы болып өсуі, ол мұғалім мен ата-ананың бірігіп өсірген жеміс ағашы, немесе ұшқыр ұшақ жасаумен тең десем артық емес. Дұрыс өспеген жеміс ағашы, дұрыс жеміс бермесе қуануға бола ма? Бір бөлшегі бұрыс жасалған ұшақты ұшырғаннан не пайда? Ол өзінде, өзгені де мерт етпей ме?

Сонымен әрбір ата-ана өз баласының тәрбиелі де, саналы, мәдениетті, жүрген ортасында сүйкімді болу үшін алдымен тәрбиені өзінен бастағаны жөн, яғни оғаш қылықтармен баласына үлгі-өнеге көрсетпеуге тырысқаны жөн. Жас кезінде баласына дұрыс тәрбие бере алмаған ата-ана кейін бармағын тістеп өкініп қалады .

Жасыратыны жоқ көп жағдайда ата ана мен ұстаз арасындағы келеңсіздік жағдайларға куә болып қаламыз. Әрине ата ана баласының төмен баға алғанын, тәріпсіз әрекет көрсеткендігін көріп жатады. Осындай жағдайларды болдырмас үшін мынандай жағдайларды есте ұстағанымыз жөн: Мектептегі мұғалім бала үшін отбасында талдауға түспейтін «бедел» болуы тиіс.

Біріншіден. Мұғалімнің қойған бағасы талқыланбайды. Ешқашан да балаға «ой, ол неге саған төмен баға қойды? мен ертең барып сөйлесе қояйын» деп айтуға болмайды. «Төмен баға алдың ба, демек дайындалмай барғансың. Ертең жақсылап оқып барып, бағанды түзейсің» деу керек. Тіпті, балаңыздың бағалары төмендеп кеткенін байқасаңыз, балаңызға білдірмей барып мұғаліммен сөйлесіңіз. Бірақ, сөйлескенде де, «неге менің балама төмен баға қоясыз?» деп бас салмай, «баламның сабағы қалай болып жүр өзі? үлгерімі қалай?» деп сұрасаңыз, мұғалімнің де сізге айтар назы бар екенін ұғасыз. Өйткені, баланың үлгерімі тек мұғалімге ғана емес, ата-анаға да байланысты.

Екіншіден. Ешқашан баланың көзінше мектепте жиналатын ақша туралы әңгіме қозғамаңыз. Бала үшін мектеп білім ордасы болып қалуы керек. Ақша жинауға қатысты дауларыңызды директордың кабинетінде шешуге тырысыңыз. Ол жаққа балалар кіре бермейді. Әрине, баланы өмір бойы мектеп бір тиын

алмай оқытып жатыр деп алдай алмайсыз, бірақ тым құрыса бастауышты алаңсыз бітірткізуге тырысыңыз.

Үшіншіден. Көп ата-ананың қатесі, жақсы бағаны ақшаға сатып алуға болады деп ойлайды. Яғни, баласы мұғалім төмен баға қойғанып, ал екінші бір балаға керісінше, жоғары баға қойғанын айтып шағымданғанда оны қолдай кетеді. Келесі жолы балаңыз жақсы баға алу үшін мұғалімге сыйлық жасау жеткілікті деп сеніп алып, сабаққа салғырт қарап кетсе, өзіңізден басқа ешкімді кінәлай алмайсыз. Бір жағынан, балада «мен бәрін білем, тек лайықты баға алмай жүрмін» деген жалған түсінік қалыптасу қаупі бар екенін де естен шығармаңыз.

Төртіншіден. Әрине, жаңа жыл, ұстаздар күні, сегізінші наурызда мұғалімдерге сыйлық жасау салт болған. Бірақ, меніңше, бағалы сыйлық балаларға білдіртпей жасалуы тиіс. Тіпті білдірген жағдайда да, ол сыйлықтың бағасы, құны баланың көзінше әңгіме болмауы керек. Керісінше, балаға ұстазды өз қолымен жасаған ашық хатпен де қуантуға болатынын үйреткен абзал.

Бесіншіден. Мұғалімнің балаларға деген қарым-қатынасынан шикілік байқасаңыз, оны жылы жауып қоя салудың қажеті жоқ. «Баланың білім алуына, азамат болып қалыптасуына мектеп те, ата-ана да жауапты екені сөзсіз. Бірақ өкінішке қарай, бүгінде ата-ананың жауапкершілігі жоқ. Қазіргі кезде «мектепке бердім, тәрбиесімен ұстаз айналыссын» деген немқұрайды пікірмен баласын мектепке беріп, ары қарайғы тәрбиесіне мән бермей, ақша табу жолына түсіп, баланың тек материалдық жағдайын ойлайтын ата-аналар көбейді.

Кейбір отбасылар баланы киім-кешекпен, тамақпен қамтамасыз етуді ғана өз міндеттеріне алып, тәрбие мен білім беру ісін мектеп мойнына жүктейді. Енді біреулері баласын орынсыз сөгіп, көңіліне қаяу түсіріп жатса, бірі «адам болар бала өздігінен оқып үйренеді» дегенді алға тартады. Мұндай теріс түсініктер баланың келешегіне зиян келтіреді. Ал, орынсыз балағаттап, баланың абыройына нұқсан келтіру ата-ананың бала алдындағы, қоғам алдындағы беделін төмендетеді.

Бүгінгі таңдағы бала тәрбиесіндегі кездесетін мұндай олқылықтардың алдын алу үшін ата-ана, мектеп, қоғамдық ұйымдар қай кезде де бірлесе отырып жұмыс жасауы керек. Адамның адамшылдығы жақсы ата-ана мен білікті тәрбиешіден. Тәрбиенің таразы секілді екенін ескерсек, екі басының тең түсуіне көп көңіл бөлген абзал. Тәрбие ісіндегі ең басты жауапкершілік өздерінде екендігін ұмытып, баласының мінез-құлқы үшін қоғамға кінә артатын ата-аналардың кездесіп жататыны өкінішті-ақ. Бүгінгі кейбір жастарымыздың бойындағы келеңсіз қасиеттер мен жағымсыз мінез-құлықтардың қалыптасуына осындай жауапсыз ата-аналардың кемшілігі де өз әсерін тигізбей қоймайды дер едім. Жас ұрпақты тәрбиелеу жүйесі жаңа заман талабына сай қоғамдық өмірде болып жатқан ұлы өзгерістерге байланысты.

Отбасы мен мектептің өзара ынтымақтастығын нығайту өте маңызды. Ал, тәрбие қоғамдық құбылыс болғандықтан, оны қоғам талаптарынан тыс

ұйымдастыру мүмкін емес. Бұл тұста үштік одақ: мектеп, отбасы және қоғамдық мекемелер жұмысындағы өзара сабақтастық және ынтымақтастық өз үйлесімін табуы тиіс [4].

Мектеп өмірі, оқушы тұлғасын әлеуметтендіру проблемасы әріптестік педагогиканы талап етеді. Яғни мектеп пен ата-ана, қоғам бірлескен кезде ғана тәрбие процесі өз жемісін нәтижелі бере бастайды. «Ел болу үшін бесігінді түзе» деген, ел сенімін ақтап, ата даңқын шығарар, тәуелсіз еліміздің болашағын алға апарар білімді, парасатты ұрпақ тәрбиелеу ұлы парызымыз деп білейік. Балаларды саналы, сергек етіп тәрбиелеу – отбасы мен қоғамдық тәрбие орындарының бірден-бір парызы, асыл мұраты.

Ата-ана отбасында баланың тамырын ексе, мектеп, ұстазбен бірлесе оның жапырақ жайып гүлденуіне жауапты болады, нәтижесінде балаңыз үлкен азамат болып жемісін береді! “Тәрбиенің негізгі тірегі - ата-ана мен ұстазы екенін ескере отырып, осы бағытта бірігіп жұмыс атқарайық!” дегім келеді.

Әдебиеттер:

1. Н.Ә. Назарбаевтың «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы, 2012 жыл.
2. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
3. Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Обухова Л.А. Нетрадиционные формы работы с родителями. – М.: 5 за знания, 2005. – 240 с. (Серия «Методическая библиотека»).
4. Дереклеева Н.И. Родительские собрания. 5-11 классы. – М.: ВАКО, 2004. – 240 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБЪЕКТАМИ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Ильясова К.С., Ильясов Б.Р.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
kamila.farm@mail.ru

В дошкольном возрасте происходит рассвет познавательной активности у детей. Любознательность, бесконечное стремление узнать что-то неизведанное, жажда к новым впечатлениям, сильное желание наблюдать и экспериментировать, поиск новых знаний о мире считаются как основные черты детского поведения в данном возрасте. В течении познавательно-исследовательской деятельности направленной на удовлетворение

любопытности у дошкольника формируются фрагментные представления, что позволяет составить целостную картину мира [1:209].

В последнее время трудности формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста являются довольно актуальной проблемой. Кроме того, согласно государственному общеобязательному стандарту РК дошкольного воспитания и обучения содержание дошкольного воспитания и обучения основано на пяти образовательных областях: "Здоровье", "Коммуникация", "Познание", "Творчество", "Социум", которое реализуется путем их интеграции через организацию различных видов деятельности. Образовательная область "Познание" включает формирование элементарных математических представлений; конструирование из строительного, природного и бросового материалов и деталей конструктора; расширение знаний о предметах и явлениях живой и неживой природы, знание о сезонных явлениях, расширение знаний о растениях, представлений о социокультурных ценностях казахского и других народов, традициях и праздниках, планете Земля как общем доме людей, особенностях ее природы и ее целью является развитие личности дошкольника, владеющего элементарными навыками познавательной деятельности, необходимыми для взаимодействия с окружающим миром. Решение этих вопросов без формирования познавательного интереса невозможно, он является основой для развития познавательной деятельности, являясь мотивом для ее возникновения, а также наивысшей формой проявления познавательной потребности у детей. По этой причине перед учителями и воспитателями дошкольного образования возникает задача формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста [1:210].

В процессе развития познавательного интереса у дошкольников можно отметить:

- повышение уровня развития любознательности; исследовательские умения и навыки детей (видеть и определять проблему, принимать и ставить цель, решать проблемы, анализировать объект или явление, выделять существенные признаки и связи, сопоставлять различные факты, выдвигать различные гипотезы, отбирать средства и материалы для самостоятельной деятельности, осуществлять эксперимент, делать определенные умозаключения и выводы);

- повышение уровня развития познавательных процессов;

- речевое развитие (обогащение словарного запаса детей различными терминами, закрепление умения грамматически правильно строить свои ответы на вопросы, умение задавать вопросы, следить за логикой своего высказывания, умение строить доказательную речь);

- личностные характеристики (появление инициативы, самостоятельности, умения сотрудничать с другими, потребности отстаивать свою точку зрения, согласовывать её с другими и т.д.);

- знания детей о неживой природе.

Развитие познавательного интереса исследовались авторами: О.В. Дыбиной, И.Э.Куликовской, В.Г. Каменска и др. Однако на современном этапе,

процесс развития познавательного интереса в данное время остается актуальным. Педагоги советуют использовать метод экспериментирования для развития познавательного интереса в ходе работы с детьми дошкольного возраста [2].

С целью оценки познавательного интереса можно использовать такие методики как: «Маленький исследователь» Прохоровой Л.Н., целью которой является выявление отношения детей к экспериментальной деятельности; методика Ивановой А.И. на выявление уровней сформированности экспериментальной деятельности; методика Рыжовой Н.А., направленная на выявление уровней экологических представлений о предметах и объектах неживой природы [3:22].

В процессе проведения опытов было установлено, что в ходе экспериментирования с объектами неживой природы у дошкольников выявляется положительная динамика в развитии познавательного интереса: дети высказывают своё предположение, отвечают на поставленные вопросы, устанавливают причинно-следственные связи, умеют правильно оценивать ситуацию и самостоятельно решают её [4:30].

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что организованная с дошкольниками экспериментальная деятельность в детском саду позволяет успешно развиваться детям и находить ответы на возникающие вопросы.

В будущем авторами будут рассматриваться проблемы интеграции поисково-познавательной деятельности на примере физических явлений.

Литература:

1. Мокеева С. В., Кувалдина Е. А. Развитие познавательного интереса старших дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 209–211. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56519.htm>.
2. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/10/14/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-u-detey-v-protsesse>
3. Иванова, А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в д/с [Текст] / Пособие для работников дошкольных учреждений/ А. И. Иванова. - М.: Сфера, 2003. – 56 с.
4. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации / под редакцией Л. Н. Прохоровой.- 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 64 с.

ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРДЫҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПАТРИОТТЫҚ САНА-СЕЗІМДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ МӘН-МАҢЫЗЫ

Кенжеғалиев Қ.К., Нұржан М.А.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті,
Көкшетау қ.

Бүгінгі таңда елімізде жүріп жатқан жаңарту процесі ұлттық спорт өнерін және ондағы рухани құндылықтарды қазіргі тәрбие ісіне кеңінен пайдалануға қолайлы жағдайлар туғызып отыр. Елімізде дене тәрбиесі мен спорт бағыттарында Қ.І.Адамбеков, А.О.Аяшев, Б.У.Алимханов, Қ.А.Құланов, Ж.Божиг сынды ғалымдар [1] өз еңбектерінің негіздері ретінде жасөспірімдердің дене тәрбиесі дайындығын дамытуға арнаған.

Ж.А.Қасымбеков «Спорт және дене тәрбиесі арқылы жасөспірімдердің патриоттық қасиеттерін қалыптастырудың педагогикалық шарттары» атты өзінің диссертациялық жұмысында жоғарғы сынып оқушыларының патриоттық қасиеттерін қалыптастырудың деңгейлерін, сондай-ақ моделін құрастырады. Дене шынықтыру мен спорт арқылы патриоттық тәрбие берудің әдістемесі әзірлеген [2]. Біз ұлттық спорт ойындарында патриоттық тәрбие беруде жасөспірімдердің бойында патриоттық тәрбие қалыптастыратынын өзіміздің ғылыми еңбегімізде талқылап қарастырып тәжірибелік жұмыстарда қолданамыз. Жауынгерлік ерлік тәрбиесін жүзеге асыруда жасөспірімдердің өзін-өзі тәрбиелеуін басты назарда ұстағаны жөн. Олардың өзіндік талпынысын қолдап, тұрмыс-тіршілікке қажет деген идеяларын жүзеге асыруға көмектесіп отыруға өзін-өзі тәрбиелеуде еңбек әрекетіне аса мән бергенді түсінген жөн.

Ұлттық ойындар жіктемелері педагогикалық процесті ұйымдастыру формаларының бірі болып табылады. Ұлттық ойындар педагогиканың дәстүрлі әдістері болып табылады. Көркемдік-эстетикалық және дене тәрбиесінің бөлінбейтін бір бөлігі саналатын ұлттық ойындарда адам өмірінің бейнесі, тұрмыс-тіршілігі, салт-дәстүрі, еңбегі, халықтық намыс, ерлік, батылдық туралы көзқарастары жатыр. Ұлттық ойындарда жылдамдық, шеберлік, әдемі әсем қимылдар, шығармашылық ойлау қабілеттері көрініс тапқан. Өз өміріміздің серігі болғандықтан, ұлттық ойындар іс-әрекеттерінен үлгі-өнеге үйреніп, өзінше ой түйініп, патриоттық сана қалыптасады. Ұлттық ойындардың тәрбиелік мүмкіндіктері жасөспірімдердің патриоттық сезімдеріне игі әсерін тигізеді.

Ұлттық ойындар жасөспірімдерге патриоттық тәрбие беру процесінде мына жағдайларда қолданылады:

- ❖ патриоттық білім беру ұғымдарын меңгеру жіктемесі ретінде;
- ❖ тәрбиенің бір бөлігі ретінде;
- ❖ аудиториядан тыс жұмыс жіктемесі ретінде.

Жасөспірімдерді патриотизмге тәрбиелеуде қазақ этнопедагогикасы материалдары жіктемесі жасөспірімдердің оқу-тәрбие жүйесін жетілдіру болып

табылады. Жасөспірімдердің ұлттық мәдениетін, ұлттық сана-сезімін қалыптастырып, өз халқының ұлттық ерекшеліктерін оқу-тәрбие процесінде пайдалануға негіз салады. Біздің зерттеуімізде ұлттық спорттық ойындар негізінде жасөспірімдерге патриоттық тәрбие беру этнопедагогикалық материалдарды терең әрі жан -жақты зерттеп, ғалымдар жинақтаған білімдер мен іс-тәжірибелерді байыта енгізу жағдайында ғана мүмкін болып отыр. Демек, этнопедагогиканың өзі патриоттық тәрбиенің дамуына ықпалын тигізеді. Сонымен қатар патриоттық тәрбие күрделі адамзат бірлестігі элеменитерінің бірі болып табылады. Адам белгілі бір (рухани, материалдық, мәдени) ортада өмір сүреді, бұл орта басқа ортамен, толып жатқан арқаулармен байланысқан.

Қазақтың ұлттық спорт өнерінің негізінде жасөспірімдерге патриоттық тәрбие беру қоғамның экономикалық мәдени, саяси және басқа да сұраныстарына жауап ретінде көрінеді, сондықтан да патриоттық тәрбие әлеуметтік организмге тән барлық толып жатқан компоненттер базасында патриоттық тәрбие қалыптасады. Ал, қандай да болмасын жеке адам белгілі бір ұлт өкілі болғандықтан, оның генетикалық, әлеуметтік негіздерін этнопедагогика мен этнопсихология ғылымдары қарастырады. Жеке тұлғаның екі жоспарда талдану қажет, іс-әрекет жоспарында және оның дамуын көрсететін, тұлға сапасы мен қасиеттерінің өзгеру жоспарында. Тұлғаны әртүрлі іс-әрекет түрлеріне дайындау мақсатында оны жан-жақты дамытумен және оны қалыптастыру мәселесімен айналысатын болғандықтан, этнопедагогика үшін бұл бағыттың маңызы өте зор.

Бұл процесте тұлғаның, жасөспірімдердің ой-санасын тың жасөспірімдерді патриоттыққа тәрбиелеу барысында алдымен патриоттық білім беріп, патриоттық сана қалыптастыру, патриоттық сезімін оятып, патриоттық іс-әрекетке бейімдеу қажет. Мұнда патриоттық сананы тұлғаның ішкі жан дүниесінің қозғалыстары деп қарастыратын болсақ, ол сезімнен және іс-әрекеттен көрніс береді. Педагогика, психология, философия, әлеуметтану т.б. ғылыми Әдебиеттердегі патриотизмге қатысты ой-пікірлермен бірге, мерзімді басылымдардағы жекелеген ғалымдардың мақалаларын зерделеу барысында біз жасөспірімдерді патриотизмге тәрбиелеудің бағыттарын нақтылау қажет екендігіне көз жеткіздік.

Төлеубековтың пікірінше психологиялық, педагогикалық ерекшеліктер арқылы, жасөспірімдерді патриоттық сезімге тәрбиелеуде әрбір жас өреннің өзіне тән дербестік, психологиялық ерекшеліктерінің мәнін айқындау және қазіргі кездегі жағдайына баға беру, алдағы уақытта даму мүмкіншіліктерін жобалау, нақтылы ұсыныстар жасау болып табылады [3]. Патриоттық тәрбиенің танымдық, адамгершілік өлшемдері, оның бірлігі, жасөспірімдердің алған білімдеріне терең, жан-жақты қорытынды жасай білулеріне дағдыландырып, өмірдің күрделі жағдайларына байланысты өзіндік өмірлік бағыттарын өздерінің таңдауына әсер етті. Талдау жұмыстарымызға қарағанда ұлттық спорт негіздерінде жасөспірімдерге патриоттық тәрбие беруге себебші болатын этнопедагогикалық білімдері мен ерекшеліктерін айқындағанымен оны

қалыптастырудың бүгінгі уақыт талаптарына сай айқындау қажеттілік болып саналады. Сонымен біз жоғарыдағы ғалымдардың пікірлеріне сүйіне отырып, жасөспірімдерді патриотизмге тәрбиелеудің бір бағыты өзін-өзі Отанының патриоты болуға бейімдеу деп ұйғардық. Жасөспірімдерді патриотизмге тәрбиелеу мемлекет ұстанып отырған басты идеялардың бірі болып отыр.

Қазақ халқының дәстүрлі ұлттық ойындарын зерттеп, алғаш рет жүйелеген ғалым М.Гуннер. Ол өзі жинаған қазақ халқының ұлттық ойындарын ескере отырып оларды мынадай белгілері бойынша саралауды ұсынады:

- жалпы сипаттағы ойындар;
- кедергі және күрес элементтері бар ойындар;
- ашық жердегі ойындар;
- қысқы уақыттағы ойындар;
- демалысқа арналған ойындар;
- ат спорты ойындары;

Мұндай ұсынысты М.Гуннер арнайы сөз етпестен бұрын қазақ халқының ұлттық ойындары мен спорттық ойындары арасында шектеу келтіреді [4].

Сондықтан да дене шынықтырудың маңызы еңбек етудің мән – мағынасымен өзара байланысты қазіргі таңда қарастырылды. Қазақ халқының дене шынықтыру дәстүрін жүйелеу жұмысы, оның әлеуметтік – мәдениеттанушылық және педагогикалық мән-мағыналарына жасалған талдау көрсетіп бергендей, олардың жасөспірімдерді дене шынықтыру саласында тәрбиелеудің қажеттілігіне жауап береді.

Қазақ халқының сан ғасырлық тарихында жасөспірімдерді адамгершілікке, еңбекқорлыққа тәрбиелеу мен қатар жалпы дене дайындығы жоғары маңызға ие және дене сапаларын дамытып жетілуіне дәстүрлі ұлттық ойындар шешуші міндет атқарған. Жасөспірімдердің тұлғасы мықты, денесі шымыр, қимылы ширақ, әрі епті болуы үшін ұлттық ойындар арқылы түрлі – түрлі дене шынықтыру әдістерін қалыптастырған. Бұл істердің жүзеге асуы оқытушылардың оқу-тәрбие жұмысына шығармашылық көзқарас тұрғысынан келуімен тығыз байланысты. Қазақстан жағдайындағы патриоттық тәрбие оқу және оқудан тыс тәрбие жұмыстарының бірлігінде, жасөспірімдердің дербес ерекшеліктерін есепке ала отырып, тәрбие әдістерін және тәрбие ісі жіктемесін мақсатты түрде таңдап, олардың үздіксіз өзгеруі мен күрделенуінің, көп түрлі болуының нәтижесінде ғана жүзеге аспақ.

Ұрпақ тәрбиесімен айналысатын әрбір оқытушы өз тәрбие жұмысының негізгі мақсатын от жүрегі Отан деп соғатын жастар тәрбиелеу деп алса, ұлт болашағына, ел тыныштығына сеніммен қарауға болады. Сонымен, жас ұрпақты тәрбиелеу жұмысы қазіргі білім жүйесінің қажетті компоненті болып табылады. Тәрбиенің күрделі процесінің маңызды бір қыры жасөспірімдердің патриоттылыққа бағдарланған тұлғасын тәрбиелеу болуы тиіс. Жастарды патриоттық рухта тәрбиелеу тек қоғам мен мемлекеттің сұраныстарына ғана емес, әрбір жас өреннің дара тұлғалық дамуына бағытталған педагогика ғылымының қазіргі бағыттарына да сәйкес келуі қажет. Өйткені отанға сүйіспеншілік адамның өзін тұлға ретінде сезінуіне, өз елін мақтан тұтуына,

өзін онымен байланысты сезінуіне мүмкіндік береді, ал бұл болса, оның өмірде өзіне сенімді болуына, рухани және адамгершілік құндылықтарының артуына септігін тигізеді. Ғылыми зерттеулерді оқып-үйреніп талдауда, педагогикалық тәлім-тәрбиеде, жасөспірімдерге патриоттық тәрбие беру ғылымының теориясын өз алдына дербес проблема ретінде анықталғанын және ол үнемі зерттеп отыруды қажет ететіндігін көруге мүмкіндік берді. Біздің ойымызша патриотизмге негізделген тәрбие жұмысын жүргізуде мектеп оқушыларының проблемасы ерекше мәнге ие болады. Себебі оқушылар болашақ маман ретінде қалыптасып, өмірлік ұстанымын айқындап, өркениетті елдер қатарына қосылуда өздерінің үлкен септігін тигізеді.

Өркендеудің құтты қасиеті іспеттес бір ұғым бар. Ол - патриотизм. әрине, мәселе көп шуылда емес, бүлкілдеген күре тамырды бойлап қуалап, санды-санаға бәтуаны-берекеге айналдыруға көмектесетін сиқырлы сезім жайлы. Ол томағы-тұйыққа емес, салмақты салиқалыққа бастайды, жансызға жан береді. Ортақ иманға айналса, алмайтын қамалы жоқ. Осының бәрін бір ғана «патриотизм» деген ұлы ұғымға сиғызсақ, уақыттан алыс кетпес едік деп ойлаймыз. Өйткені ол өзің жаралған топырақпен өскен ортаға деген ізгі сезімді ғана білдірмейді. Аясы әлдеқайда кең ұғым. Тіршілікте төл табиғи орта ерекшеліктерін тиімді пайдалану, алғы ұрпақтар тәжірибиесі арқылы жинақталып, тарихи зерде кілтіне айналған патриотизмді өркениет мүддесіне қолдана білу де сол тектен. Ең бастысы елдің бірлік, халықтың қасиет - қазыналарын қастерлеу мен ертеңге деген сенім сияқты сезімдерді оятатын да осы патриотизм. Оның қоғам дамуына айрықша орын алатын күдіретті рухани факторға айналуының сыры да осында жатыр.

«Бірінші байлық - денсаулық» - деген қағиданы пір тұтқан халқымыз тән сұлулығына ерекше мән берген. «Тәні саудың - жаны сау!», «Ауру - астан», «Тән жарасы мен жан жарасы - егіз», - деп дене тәрбиесіне ерекше көңіл бөлген. Сәби жарық дүние есігін ашып келген сәттен бастап оны күн сайын тұзды сумен шомылдыру, маймен сылау, қазы мен қойдың құйрығын сорғызу, саумал беру оның шымыр да ширақ болып өсуіне ықпал жасаған. «Шынықсаң шымыр боласың» деген ұстанымға сүйенген көшпелі жұрт жас ұрпақтың дене күтіміне бей-жай қарамаған. Ұлттық ойындар ата-бабамыздан бізге жеткен, өткенмен бүгінді байланыстыратын баға жетпес байлығымыз, асыл қазынамыз. Сондықтан оны үйренудің, күнделікті тұрмысқа пайдаланудың заманымызға сай ұрпақ тәрбиелеуде пайдасы зор. Сонымен қатар, ұлттық ойындарды дене шынықтыру сабағында қолдана білу қажет.

Ұлтымыздың қимыл-қозғалыс ойындары өзінің мазмұнымен көлемі жағынан тәрбиелік әрекет болып табылады. Ұлттық ойындарды игере отырып, қимыл-дағдыларды тірек ететін әр алуан ойын қимылдары қолайлы дәлдікпен қалыптасқан ерекше ептілікпен көрінеді [5].

Білім - бүгінгі өмірдің ең үздіксіз даымалы сатысының бірі. Жас ұрпаққа осы заман талабына сай білім мен тәрбие беретін сауатты, патриот мамандар даярлау мәселесін шешу жолдары Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі «Білім беруді дамыту тұжырымдамасында» кеңінен қарастырылған.

Мысалы «Білім беру саласында қалыптасқан ахуал республиканы дамытудың қазіргі әлеуметтік–экономикалық және саяси жағдайларына және жоғарғы дамыған елдердің прогресшіл тәжірибесіне сәйкес келеңсіз құбылыстарды болдырмау, түбегейлі ұжымдық құрылымдық қайта құрулар, білім берудің мазмұнын жаңарту және мамандар даярлаудың сапасын жетілдіру қажет екенін көрсетеді» деген жолдар жоғарыдағы айтылғандардың дәлелі [6]. Қорыта келгенде, егер де жасөспірімдерді патриотизмге тәрбиелеуде ұлттық ойындардың практикалық мәнін көрсете отырып, оларды қызықтыра алсақ, егер мұғалім оқытудың қазіргі таңдағы әдістерін қолданып, өз құзырында сан алуан оқыту құралдарына ие болса, онда ұлттық ойындардың дамуына дау жоқ. Ал бұндай пікір жағдайдың практикалық тиімділігі орасан болмақ. Бұл зерттеудегі көкейкесті мәселе болып отырған ұлттық спорт мәселесі жөнінде көптеген ғалымдар еңбектерінен көрініс табады деп сенеміз.

Әдебиеттер:

1. Адамбеков Қ.І. Спорттағы жаттығу және жарыс іс-әрекетінің психологиялық ерекшеліктер//Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Бастауыш мектеп және дене мәдениеті» сериясы, No 2 (33), 2012 ж
2. Қасымбеков Ж.А. Спорт және дене тәрбиесі арқылы жасөспірімдердің патриоттық қасиеттерін қалыптастырудың педагогикалық шарттары: автореф. ... п.ғ.к.: 13.00.01. – Түркістан, 2006. – 30 б.
3. Төлеубеков Р.К. Қазіргі әлеуметтік мәдени ортаның жеке тұлғаның қалыптасуына ықпалы // Ұлағат. - 1999. - №2. - Б. 3-7.
4. Тәшімбаев Ғ. «Күш атасы естеліктер». – Алматы, 1990. - 336 б.
5. Құралбеков Н. Халық педагогикасындағы қазақтың ұлттық ойындары. - Алматы, 1994. – 3 б.
6. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім берудің дамыту тұжырымдамасы // Қазақстан мұғалімі, 2004. - №2-3(3141), 20 қаңтар.-2 б

ҚАЗІРГІ МҰҒАЛІМ ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ КЕЗЕҢДЕРІ

Қожрақова А. С.

Атырау қ., Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті
tolkyn_a.er@mail.ru

Қазіргі кезде егемен елімізде білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл оқу-тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр. Себебі, білім беру парадигмасы өзгерді, білім берудің мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас, жаңаша қарым-қатынас пайда болуда. Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде

мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің ғылыми-педагогикалық негіздерін меңгеруі маңызды мәселелердің бірі.

Ғылым мен техниканың жедел дамыған, ақпараттық мәліметтер ағыны күшейген заманда ақыл-ой мүмкіндігін қалыптастырып, адамның қабілетін, талантын дамыту білім беру мекемелерінің басты міндеті болып отыр. Ол бүгінгі білім беру кеңістігіндегі ауадай қажет жаңару оқытушының қажымас ізденімпаздығы мен шығармашылық жемісімен келмек. Сондықтан да әрбір оқытушының қабілетіне қарай білім беруді, оны дербестікке, ізденімпаздыққа, шығармашылыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын жаңартылған педагогикалық технологияны меңгеруге үлкен бетбұрыс жасалуы қажет. Өйткені мемлекеттік білім стандарты деңгейінде оқу үрдісін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияны енгізуді міндеттейді.

Білім беру саласы қызметкерлерінің алдына қойылып отырған міндеттердің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және қазіргі заманғы педагогикалық технологияны меңгеру. Қазіргі таңда оқытушылар инновациялық және интерактивтік әдістемелерін сабақ барысында пайдалана отырып, сабақтың сапалы әрі қызықты өтуіне ықпалын тигізуде.

Қазақ зерттеушілері оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолданудың мынадай ерекшеліктерін атап көрсеткен:

- дербес оқыту технологиясы оқу-тәрбие үрдісінде ғылымның негіздерін игерту үшін ізгілік, адамгершілік қасиеттерді қалыптастыра отырып, жеке тұлғаның әлеуметтік-психологиялық жауапкершілігін арттырады;

- қоғам мен табиғат заңдылықтарын кіріктіру негізінде меңгеруі;

- саралап деңгейлеп оқыту технологиясында оқытудың мазмұны мен әдістері шығармашылық ізденіс іс-әрекет жасау негізінде адамның инновациялық қабілеттерінің қалыптасуына бағытталады;

- ақпараттық бағдарламалап оқыту – оқытудың мазмұнын пәнаралық байланыс тұрғысынан ұйымдастыру;

- иллюстрациялы түсіндірмелі оқытуда «адам-қоғам-табиғат» үйлесімділік бағыттағы дүниетанымында жүйелі саналы мәдениет қалыптасады;

- ізгілендіру технологиясында педагогика ғылымының алдыңғы қатарлы ғылыми жаңалықтарды тәжірибеде «бала-субъект», «бала-объект» тұрғысынан енгізіле бастайды да, ал ғылыми білімдер, оның тұрмысының әлеуметтік жағдайы мен іс-әрекетінің әлеуметтік нәтижесінің бірлігінде қарастырады;

Ал, жалпы **инновацияны** – модификациялық, комбинаторлық, радикалдық деп үш түрге бөлуге болады.

Модификациялық инновация – бұл бұрын қолда барды дамытумен, түрін өзгертумен айналысу. Бұған В.Ф.Шаталовтың математикаға жазған тірек конспектiсі және оны көптеген мұғалімдердің пайдалануы мысал бола алады.

Комбинаторлық модификация – бұрын пайдаланылмаған, белгілі әдістеме элементтерін жаңаша құрастыру. Бұған пәндерді оқытудың қазіргі кездегі әдістемесі дәлел.

Радикалдық инновация – білімге мемлекеттік стандарттарды енгізу жатады. Мемлекеттік стандарт білім беруде, негізінен, мөлшерлерді,

параметрлерді, деңгейлік және сапалы оқытудың көрсеткіштерін қалыптастырады. Қазір республика оқу орындары ұсынып отырған көп нұсқалыққа байланысты өздерінің қалауына сәйкес кез-келген үлгі бойынша қызмет етуіне мүмкіндік алды. Бұл бағытта білім берудің әртүрлі нұсқадағы мазмұны, құрылымы, ғылымға және тәжірибеге негізделген жаңа идеялар, жаңа технологиялар бар. Сондықтан әртүрлі оқыту технологияларын, оқу мазмұны әрбір білім алушының жас және жеке дара психологиялық ерекшеліктеріне орай тандап, тәжірибеде сынап қараудың маңызы зор. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде іс жүзінде анықталып табылған оқыту үрдісінің нәтижесін көретін әдіс-тәсілдері, түрлері көбіне жаңашыл, инновациялық болып табылады.

Адамның үнемі ізденіске, жаңалыққа ұмтылуы ол физиологиялық құбылыс, ал заманауи технологиялардың қоғамымыздың түрлі салаларында орын алып, дамуы бүгінгі күннің талабы. Инновациялық технологиялар қалай және қайдан пайда болды? Ол өркениетті елдердің бірін-бірі тануы, байланысы, білім саласы бойынша тәжірибе алмасуынан болады. Қазіргі білім беру мазмұны жаңарып, жаңа көзқарастар пайда болып, оқытудың технологиясы, яғни инновациялық оқыту технологиялары өмірге келді.

«**Инновация**» термині ағылшын тілінің «**innovation**» деген сөзінен шыққан, аудармасы «**жаңалықты енгізу**». XIX ғасырда мәдениеттанушылардың зерттеуінен пайда болған, яғни бір мәдениет түрлерін екінші ел мәдениетіне енгізу дегенді білдіреді.

Қазіргі таңда жаңа педагогикалық технологиялар түрлері өте көп. Оларды тиімді етіп сабағында қолдану мұғалім шеберлігіне байланысты. Қоғам талабына сай тілдерді оқытуда қойылып отырған ортақ міндет-тілді коммуникативтік бағытта оқыту. Ондағы мақсат оқушылардың өз ойларын жеткізумен шектеліп қана қоймай, өзара тіл табысып, пікір алмасуға үйрету, өз жұмысына, топтағы немесе жұптасқан оқушының жұмысына, жауабына сыни тұрғыдан ойлап талдау жасай алу, өз ойын қорытындылай білу интерактивті жұмыс жүргізу.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курсына оқып келген мектеп мұғалімдерінен Кембридж тәсілі бойынша оқытылатын бағдарламаның мақсаты, міндетімен, бағдарламаның жеті модулімен танысады. Олар:

1. Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер;
2. Сыни тұрғыдан ойлауға тәрбиелеу;
3. Оқыту үшін бағалау және оқудағы бағалау;
4. Оқытуда ақпараттық коммуникациялық технологияларды пайдалану;
5. Талантты және дарынды балаларды оқыту;
6. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу;
7. Оқытудағы басқару және көшбасшылық.

Бұндай әдістермен оқыту оң нәтиже көрсетуде. Әр сабақта оқушылар әртүрлі тәсілмен топқа бөліне отырып, сабақ тақырыбын ашады. Алдымен әр сынып оқушыларымен топтық ереже құрып алынады. Осы ережеге бағына

отырып, уақытты тиімді пайдалануға, өз ойын, пікірін ашық айтуға, барлық оқушының сабаққа қатысуына көңіл бөлінеді.

Жаңа технологияны меңгеруде мұғалімнің жан-жақты білімі қажет.

Қазіргі мұғалім:

- Педагогикалық үрдісте жүйелі жұмыс жүргізе алатын;
- Педагогикалық өзгерістерге тез төселетін;
- Жанаша ойлау жүйесін меңгере алатын;
- Оқушылармен ортақ тіл табыса алатын;
- Білімді, іскер, шебер болуы керек.

Жаңа педагогикалық технологияның ерекшеліктері – өсіп келе жатқан жеке тұлғаны жан-жақты дамыту. Инновациялық білімді дамыту, өзгеріс енгізу, жаңа педагогикалық идеялар мен жаңалықтарды өмірге әкелу. Бұрынғы оқушы тек тыңдаушы, орындаушы болса, ал қазіргі оқушы-өздігінен білім іздейтін жеке тұлға екендігіне ерекше мән беруіміз керек.

Қазіргі оқушы:

- Дүниетаным қабілеті жоғары;
- Дарынды, өнерпаз;
- Ізденімпаз, талапты;
- Өз алдына мақсат қоя білуі керек.

Сабақтың сапалы болуы- оның ғылыми тұрғыдан, теориялық жағынан жоғары дәрежеде дәлелденуі ұстаздың шеберлігі мен жаңа технологияны тиімді қолдана білуінде.

Сондай-ақ, технологияның өлшемдері оқытудың әдістемелік мақсаттары, оқыту үрдісі, оның міндеттерін анықтай алуы, оқытудың нәтижесін болжай алуы және психологиялық-педагогикалық білімдерді меңгерумен анықталады. Оған болашақ маманның біртұтас оқу-тәрбие үрдісінде сабақты тиімді ұйымдастыра білуі, оқушылармен ынтымақтастық қарым-қатынасты жүзеге асыра алуы, біртұтас педагогикалық үрдісті диагностикалай алуы және сабақтың нәтижесі жоғары болатындай ең тиімді педагогикалық технологияны таңдай алуы қажет. Шығармашылық өлшемдеріне шығармашылық ептілікті, шығармашылық белсенділікті болашақ маманның шығармашылық-ізденушілік дамытуы кіреді.

Осы аталған көрсеткіштердің әсерінен білім, кәсіп, іскерлік, іс-әрекет, игеру, нәтиже құралады. Білім жалпы, кәсіби, техникалық, арнайы білім болып бөлініп кәсіппен ұштасады. Ал, кәсіп – мамандық таңдау, мамандықты меңгеру. Білім алып кәсіп иесі болу үшін іскерлік қажет. Әрбір педагогтің инновациялық іс-әрекетін қалыптастырудың педагогикалық шарттары: инновация туралы білімі; инновацияны жан-жақты меңгеру; инновациялық іс-әрекет диагностикасын меңгеру; инновацияны тәжірибеге ендіру жұмыстары; инновацияны практикада дұрыс қолдану.

Инновация білім деңгейінің көтерілуіне жағдай туғызады.

Білім сапасын арттырудағы жаңа инновациялық технологияларды оқып, үйреніп, сараптай келе, мынадай тұжырым жасауға болады:

-білім алушылардың білім, білік сапасын арттырудағы жаңа инновациялық технология түрлері сан алуан, оларды таңдау және одан шығатын нәтиже оқытушының кәсіби біліктілігіне тікелей байланысты;

-жаңа инновациялық технологияларды енгізу жүйелі әрі мақсатты түрде жүргізілгенде ғана жетістікке жетуге болады.

Жаңалық ғылыми-зерттеу құралы болып көріну үшін, олар ұйымдасқан, көпшілік қолдану, қарама-қайшылық болып қоғам өміріне өзінің қажеттілігін көрсетуі қажет.

Инновациялық іс-әрекеттің үш кезеңін атап көрсетуге болады.

Бірінші кезеңде мұғалім жаңалықтың қажеттілігін дәлелдеу арқылы жаңалық туралы ақпарат жинайды, одан кейін әртүрлі жаңалықтың ішінен қажетті жаңалықты таңдап алып, оны қолдану туралы шешім қабылдайды.

Содан кейін, мұғалім инновациялық іс-әрекеттің *екінші кезеңіне* көшеді, яғни іске асыру кезеңдерін зерттеп, енгізу жоспарын құрып, жаңалықты қолданады. Бұл кезеңде мұғалім оқу-тәрбие процесіне, жаңалықты енгізуіне кедергі жасап отырған факторларды ескере отырып, өзгерістер енгізеді, жаңалықты уақытты мерзіміне байланысты жұмыстарды өткізеді.

Жаңалықты енгізу уақыты аяқталғаннан кейін инновациялық іс-әрекет *үшінші кезеңіне* өтеді. Бұл кезеңде мұғалім жаңашыл тұрғыда ұйымдастырылған оқу-тәрбие жұмысының нәтижесін көтеруге жасаған ықпалын анықтайды, жаңалықтың оқу-тәрбие жұмысына нәтижелі енгізу шарттарын белгілеп, оны таратуға ұсынады.

Инновациялық процесті болжау барысында қолданылатын инновациялық іс-әрекеттер тереңдетіліп, кеңейтіледі. Сонымен қатар, оқыту мен тәрбиелеу қорытындылары талданады. Алдыңғы қатарлы озық тәжірибені ғылыми талдау негізінде оқып үйренуге, қазіргі кезеңдегі педагогикалық технологиялармен инновациялық іс-әрекеттің негізгі заңдылықтары мен қағидаларын дұрыс қолдана білуге, шығармашылық ойлауға, кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің құндылық қарым-қатынасын қалыптастыруға, ұстаз шеберлігіне жету жолдары мен шараларын жете түсінуге үйренеді.

Оқытудың жаңашыл әдістері мен тәсілдерін сөз еткенде, оқылып отырған материалдың ерекшелігі мен құрамының нақты ерекшелігіне сәйкес әдістемелік құралдарды шығармашылықпен пайдалану қажет екеніне назар аударту көзделді. Сондай-ақ, оқытудың инновациялық жүйесі білім, оқыту процесінде жаңа технологияларды пайдалана білу іскерлігі қалыптасу керек.

Сонымен қатар, жаңа инновациялық педагогикалық технологияның негізгі, басты міндеттері мынадай:

-әрбір білім алушының білім алу, даму, басқа да іс-әрекеттерін мақсатты түрде ұйымдастыра білу;

-білім мен білігіне сай келетін бағдар таңдап алатындай дәрежеде тәрбиелеу;

-өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, дамыту;

-аналитикалық ойлау қабілетін дамыту.

Қорыта келгенде, сапалы білім мен саналы тәрбие ұштасқанда ұлт тілегі, мемлекет, халық мүддесін ойлайтын жеке тұлға қалыптасады.

Әдебиеттер:

1. Бұзаубақова Қ.Ж. «Мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру». Алматы: «Жазушы», 2006.
2. Жанпейсова М.М. Технология модульного обучения. Ақтобе. РИПКСО, 1999.
3. Таубаева Ш.Т., Барсай Б.Т. Оқытудың қазіргі технологиялары// Бастауыш мектеп. -1999.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Кожущенко Т. С.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
tatyana_5d@mail.ru

Современная социальная ситуация требует формирования всесторонне и гармонично развитой личности, которая будет способна к самореализации и самоактуализации в обществе. Для социального государства, каким является Казахстан, необходимы люди, которые будут активными гражданами, заботящимися о своей стране, являющиеся её хозяевами. В своем послании Н. Назарбаев отметил, что развитие способности к постоянной адаптации к изменениям и усвоению новых знаний должно стать ключевым приоритетом образовательных программ [1].

Развитие социальных навыков детей дошкольного возраста нашло отражение в новом ГОСО РК №292 от 13.05. 2016 года [2]. О важности внедрения единых стандартов развития социальных навыков так же отмечал Президент [1]. В этом стандарте отмечено, что одной из актуальных задач деятельности дошкольной организации является формирование социальных навыков дошкольников. В образовательной области "Социум", определены такие цели: уважение к старшим, воспитание любви к Родине, позитивное поведение и доброжелательное отношения к окружающим. Базовое содержание этой образовательной области реализуется через организованную учебную деятельность, которая связана с самопознанием, ознакомлением с окружающим миром, основами экологии [2].

Дошкольный период чрезвычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации, и формирования социальных навыков. Дошкольное образовательное учреждение как социально-педагогическая система, являясь частью социального института образования, активно решает вопросы ранней социализации детей. Процесс социализации

определяется индивидуальными свойствами ребенка, а также возрастными особенностями протекания психических процессов и особенностями внешнего воздействия [3].

Социализация - это процесс исторически обусловленный и осуществляемый в деятельности и общении. Он является результатом усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта. Свой вклад в развитие теории социализации внесли такие казахстанские ученые как Н.Д. Хмель, Н.Н. Хан, Г.А. Уманов, А.Н. Тесленко, Д.В. Лепешев, Т.Ж. Калдыбаева. Они исследовали социализацию личности как субъекта целостного педагогического процесса.

Калдыбаева Т.Ж. в своей работе рассматривает социальные функции детского дошкольного учреждения как одного из важных институтов общества, так как дошкольные образовательные учреждения на сегодняшний день – один из важных факторов социализации, где происходит формирование личности ребенка [4].

Детство представляет собой особый период, сущностью которого является процесс взросления ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит развитие его социальных навыков. Накопление ребенком под руководством взрослого необходимого социального опыта и развитие его социальных навыков – это тот путь, который способствует, во-первых, раскрытию возрастного потенциала дошкольника и, во-вторых, успешному вступлению во взрослую жизнь [5].

Уровень развития мышления и сознания старших дошкольников позволяет формировать такие сложные навыки как умение ставить общие цели и обсуждать их результаты, помогать другим, формировать навыки культуры поведения, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, формировать представление о нравственных нормах [1].

Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что педагоги и родители испытывают определенные трудности в формировании социальных навыков. Этому способствует ряд таких факторов: малодетность современных семей, ведущая к формированию эгоистических наклонностей детей; отсутствие совместной деятельности детей друг с другом и детей со взрослыми, затрудняет формирование навыков общения и взаимопомощи [5].

Важным фактором в социализации личности дошкольников является семья. Для выявления уровня представлений родителей по вопросу формирования социальных навыков, мы провели исследование, в котором приняли участие 35 респондентов разных профессий в возрасте от 22 до 55 лет. Участникам анонимного анкетирования было предложено ответить на ряд вопросов характеризующих содержание, формы и методы приобщения дошкольников к социальным навыкам, предложенные к выполнению в электронном виде.

В ходе исследования было выявлено, что 100 % респондентов формирование социальных навыков считают важным фактором в развитии дошкольников.

На вопрос: «Какие социальные навыки вы знаете?», в котором можно было указать несколько вариантов ответа, наиболее частыми ответами были - культура взаимодействия со взрослыми и сверстниками, навыки общения, навыки культуры поведения, менее частыми - ответственность за свои действия, помощь другим и соблюдение правил этикета, навыки по уходу за собой, коммуникация. К сожалению, выполнение домашних поручений не считают социальным навыком, так как ни один из респондентов не указал в качестве социального навыка этот ответ.

Основная цель семьи – помочь детям войти в современный мир, такой сложный и динамичный, характеризующийся множеством негативных явлений, помочь детям в формировании отношения к себе и окружающему. Одна из важнейших задач - формирование у детей уверенности в себе и своих силах, а также позитивного отношения к себе и к окружающему миру. Приобретение социальных навыков тоже происходит в семье. Какие социальные навыки формируются в семье? На этот вопрос, в котором можно было указать несколько вариантов ответа наиболее частыми ответами были – ответственность за свои действия (35,3%), навыки общения (29,4), навыки по уходу за собой, выполнение домашних поручений, навыки культуры поведения, соблюдение правил этикета по 23,5%, а 11,8%. Ответили: помощь другим, культура взаимодействия со взрослыми и сверстниками по

Освоенные социальные навыки помогают ребенку в установлении доброжелательных отношений, помогают чувствовать себя комфортно в любой обстановке, в готовности общаться с другими людьми, а так же адаптироваться в новой себя среде.

На вопрос: «Насколько легко Ваш ребенок адаптируется к новой для него среде?», 75% респондентов ответили – легко, 18,8 % – с трудом, и 6,3 % – им нужна помощь. Это свидетельствует о том, что большая часть современных детей владеет элементарными социальными навыками помогающими им адаптироваться в социуме. В то же время, почти 20-ая часть детей не владеют социальными навыками на приемлемом уровне.

В вопросе: «Какие методы Вы используете для адаптации Вашего ребенка в новой для него среде?», наиболее частыми ответами были: беседа – 58,8%, метод примера – 58,8 %, сюжетно-ролевая игра – 11,8%. К сожалению, большая часть родителей считают эффективными преимущественно словесные методы формирования социальных навыков, что не может не вызывать беспокойство.

Поскольку существенной особенностью дошкольного возраста является возникновение определенных взаимоотношений ребенка со сверстниками, чтобы избежать трудностей в адаптации к новой для ребенка среде необходимо применять практико ориентированные методы, которые ставят ребенка в ситуацию отношений близких к реальным. Они быстрее узнают, что

говорить и делать, общаясь с другими людьми, и в целом лучше взаимодействуют с окружающими.

Социальный опыт приобретает ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми [6].

По результатам анкетирования 100% респондентов считают необходимым качеством каждого человека способность к общению.

Если потребность ребенка в общении со сверстниками в дошкольный период не находит своего удовлетворения, то это приводит к неизбежной задержке социального развития. Именно в общении ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер[6].

На вопрос: «Что больше всего беспокоит Вас в общении ребенка со сверстниками и взрослыми?» 47,1 % респондентов ответили: неуверенность моего ребенка; 35,3% затруднились ответить. Только 17,6% ответили, что ничего не беспокоит. На основании этих данных можно сделать вывод о необходимости применения методов, помогающих развитию умений общения ребенка с окружающими. Среди ответов на вопрос: «Какие методы используются в семье для развития у ребёнка умений общения?» были получены такие: объяснение – 100%, просьба - 35,3%, убеждение - 23,5 %.

Особенности социальной ситуации развития дошкольника выражаются в характерных для него видах деятельности, прежде всего игре. По мнению педагогов игра в дошкольном возрасте становится ведущим видом деятельности. Игра вызывает качественные изменения в психике ребенка, в ней закладываются основы учебной деятельности [7:30]. Поэтому совершенно не случайно 41,2 % респондентов на вопрос «В каких видах деятельности, по Вашему мнению, ребенок чаще проявляет инициативу и самостоятельность, считают, что наряду с общением именно в игре ребенок чаще проявляет инициативу и самостоятельность. Кроме того, 35,3 % респондентов отметили положительное влияние на развитие социальных навыков познавательно - исследовательской деятельности, а 29,4%. - двигательной деятельности совместно с другими детьми.

На вопрос: «Сколько времени Вы уделяете для игры с ребенком?», респонденты ответили так: один час в неделю – 26,7 %; три часа в неделю – 26,7%; два часа в неделю – 13,3 %. Остальные респонденты выбрали свой вариант ответа: каждую свободную минуту — 6,7 % ; один час в день – 13,4%; ежедневно – 6,7%; в день по два- три часа – 6,7 %. Ответы на этот вопрос свидетельствуют о том, что почти четверть опрошенных уделяют для игры с ребенком явно не достаточно внимания.

Как известно, формировать социальные навыки можно с помощью игр. Известные исследователи детской психологии Обухова Л.Ф., Люблинская А.А.,

Мухина В.В. отмечали значимость различных видов игр в социализации и личностном развитии детей [8:13].

В игре ребенок развивается физически, приучается преодолевать трудности. У него воспитывается сообразительность, находчивость, инициатива. Игра - это ведущий вид деятельности дошкольников, в ней они берут на себя «взрослые» роли и в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними [9]. Ребенок, выбирая определенную роль, имеет и соответствующий этой роли образ - доктора, мамы, дочери, водителя. В этой связи респондентам был предложен вопрос: «Какие игры для социального развития детей Вы знаете?». Из предложенных вариантов ответов были избраны такие: 62,5 % – игры-ситуации; 56,3 %, – игра «Дочки-матери»; 43,8 % – «Добрые слова; 25 % – «Комплименты. Результаты свидетельствуют о том что, родители предпочитают использовать для формирования социальных умений метод воспитывающих ситуаций и сюжетно-ролевые игры, которые дают ребенку возможность узнать и научиться социальным нормам поведения. В ходе игры «Дочки – матери» дети примиряют на себя социальные роли, в играх «Добрые слова» и «Комплименты» они учатся сопереживать, доброжелательно относиться друг к другу.

Несмотря на то, что родители продемонстрировали знание некоторых форм и методов формирования социальных навыков дошкольников, они, тем не менее, нуждаются в педагогической поддержке в вопросах социализации дошкольников и развитию у них коммуникативных умений. На соответствующий вопрос 56,3 % респондентов ответили, что нуждаются в такой помощи, 43,8 % ответили, что помощь не нужна.

Суммируем результаты проведенного исследования, целью которого было выявление представлений родителей по вопросу формирования социальных навыков. Вывод таков: многие родители знают формы и методы развития социальных навыков дошкольников, однако, как свидетельствуют ответы, они слишком мало времени уделяют общению со своими детьми, что негативно сказывается на формировании у них социальных навыков, затрудняет их адаптацию в социуме.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» (Астана, 10 января 2018 года) – 6-8с.
2. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080.
3. Бобнева М.И. Социальная норма и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. С.112-125.
4. Калдыбаева Т.Ж. Социальные проблемы дошкольного образования в Казахстане. Семипалатинск, 2000.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2011. С. 398-464.
6. Дошкольная педагогика: Учеб.пособ.для студ.пед.ин-тов. В 2ч./Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – М., 2011.
7. Макаренко А.С. О воспитании. /Составитель С.Ф.Егоров/ , М.2000.
8. Иванова Н. И. Воображение и творчество детей. // Дошкольное воспитание. – 1997. - №10.
9. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. - М., 1956. - С. 432-433.

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Кожущенко Т. С., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
tatyana_5d@mail.ru, aisulu_sh@mail.ru

Современное социальное общество не должно лишать детей с ограниченными возможностями права получить образование, развить свои индивидуальные способности, талант и иметь среду неограниченного общения во всех сферах своей жизнедеятельности.

Предоставление равных возможностей становится все более актуальной, причинами здесь выступают многие факторы: во-первых, психофизиологические и физиологические показатели детей (данные мировой статистики показывают, что примерно 500 миллионов человек на нашей планете-это люди с ограниченными возможностями здоровья, из общей массы выделяется 150 миллионов детей, то есть 33 % детей с ОВ); во-вторых, мировые стандарты, диктующие условия по гуманизации общества и толерантном отношении к детям с ООП; в-третьих, наличие нормативных и правовых актов, сопровождающих социальную защиту человека.

Один из таких нормативных актов касается провозглашения принципа приоритета интересов личности над интересами общества с гарантированным соблюдением прав и свобод каждого [1]. Отношение к лицам с ограниченными возможностями основывается на идее социальной реабилитации, которая предполагает достижение лицами с ограниченными возможностями максимальной самостоятельности и независимости в обществе.

Право на образование - это право любого человека. А образование детей - это основное и неотъемлемое условие их социализации, полноценного участия в жизни общества[2].

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования

положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Инклюзивное образование, становясь реальностью, неуклонно «приобщает» и «втягивает» в себя все страны мира и ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и новых задач.

Внедрение инклюзивного образования имеет большой мировой опыт, в нашей работе мы исследуем некоторые особенности развития инклюзивного образования в Германии. Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам. Однако история специальной педагогики свидетельствует о том, что почти 200 лет назад, в первые десятилетия XIX века проблема совместного обучения не только занимала умы прогрессивных педагогов, но и в целом ряде случаев была с успехом апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран. Европейская педагогика начинает XIX век под знаком педагогических идей И.Г.Песталоцци (1746-1827) – о необходимости и возможности обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, о разностороннем развитии ребенка в соответствии с его природой и потребностями, о важности обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных.

В контексте увлеченности педагогическими идеями Песталоцци естественным выглядит возникновение и обсуждение в европейской педагогической среде первой половины XIX в. идеи совместного с обычными детьми обучения детей с отклонениями в развитии в условиях элементарной школы и поиски путей ее реализации.

Пионером этой идеи считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. В пользу совместного обучения приводился целый ряд аргументов. Это и возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как на всех детей этой категории не хватает специальных учреждений; это возможности использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно исключается из процесса воспитания при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната.

Многие учителя отмечали и то обстоятельство, что обучение детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых) в условиях народной школы создает для них возможность установления контактов и упражнений в общении с

окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы.

В 20-е и 30-е годы в некоторых провинциях Германии (например, земля Бранденбург, 1832, 1838 г. г.) в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в элементарную школу слепых и глухих детей. Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

Начало 21 века в инклюзивном образовании Германии связано с новым поворотом в развитии образования, системы помощи детям с особенностями.

Например, в Северной Вестфалии 15 февраля 2005 года был принят новый Закон об образовании, в котором утверждалось право любого ребенка на получение среднего образования. В дополнение к этому Закону 29 апреля того же года были приняты Правила обучения детей с ОВЗ. В этих документах рассматриваются несколько вариантов обучения ребенка с ОВЗ – общее обучение в классе с нормативно-развивающимися детьми, в специальных классах в общей школе, в общем классе с посещением специальных поддерживающих (интегративных) уроков, в специальных школах. Выбор формы обучения осуществляется родителями на основе рекомендаций школьного врача (школьный врач в Германии в определенном смысле выступает в роли специалиста, определяющего уровень готовности ребенка к школьному обучению). В сложных случаях запрашиваются рекомендации Школьного психологического центра, других специалистов. Выбор формы обучения в школе осуществляется на основе рекомендации классного руководителя, специального педагога.

В других федеральных землях Германии имеются законы с практически таким же содержанием.

Сейчас в Германии существует множество экспериментальных площадок, на которых отрабатываются различные формы включения. Например, в Берлине практически полностью закрыты специальные начальные школы для этих детей, и они посещают общие начальные школы. Многие начальные школы имеют так называемые смешанные классы – ученики с 1 по 2 или по 3 класс, 3-4 класс, 5-6 класс учатся вместе, где на «уроках-объяснениях» дети каждой возрастной группы осваивают учебный материал по программе, соответствующей их году обучения, а на «уроках-упражнениях» дети собираются вместе в одном классе и выполняют задания в своем темпе. Каждый ребенок имеет возможность изучать программу в том темпе, в каком он может и если он освоил ее быстрее, то он может «перейти» в следующий класс (оставаясь в том же детском коллективе). Дети получают задания на неделю, могут определять степень трудности задания, порядок выполнения, темп выполнения. В такой ситуации, где фронтальная работа практически отсутствует, контроль осуществляется учителем непосредственно по поводу выполнения конкретных заданий, включение ребенка с трудностями становится более легким. Все дети имеют собственную траекторию обучения и свой темп, учитель подбирает для каждого ребенка свою систему заданий. В классе всегда

есть дети, которые знают что-то чуть хуже, чем остальные. И прежде всего потому, что еще это не изучали. Повторение учебного года не рассматривается как нечто плохое, так как в разновозрастном классе имеет место постоянная возрастная ротация. Дети с трудностями посещают отдельные поддерживающие занятия, которые ведет специальный педагог. В других моделях весь класс получает такие поддерживающие занятия (и ребенок с трудностями тоже, вместе с другими детьми), на которых детей учат планировать и контролировать свою деятельность, работать с учебным материалом.

Тем не менее нельзя, конечно же, сказать, что проблема с инклюзией решена. Приведем примеры некоторых «проблемных» точек в инклюзивном ландшафте Германии:

1. Разработка форм и содержания обучения в инклюзивных классах. Реальность такова, что в одном классе оказываются дети с разным уровнем развития. И задача педагога – выстроить содержание обучения таким образом, чтобы все дети были включены в урок, и шире – в учебный процесс.

2. Разработка специфических форм и содержания обучения в начальной, в подростковой школе, соответствующих возрастным психологическим особенностям детей. Неоднократные наблюдения ситуаций в немецких школах показали, что хоть формально дети находятся в одном классе, но при этом они разобщены.

К «сильным сторонам» мы бы отнесли следующее:

1. Сохранение системы специального образования как одной из возможностей для детей с ОВЗ. Родители и дети могут выбирать форму, соответствующую желаниям и возможностям ребенка. Этот выбор возможен на любом году обучения. Нередки случаи, когда ребенок с интеллектуальными проблемами сначала посещает общую начальную школу, а потом (в средних классах) переходит в специальную. Этот переход может быть мотивированным не только успехами-неуспехами в освоении учебного материала, но прежде всего тем, что в средней школе ребенок с особенностями, будучи один в классе, не находит себе равного собеседника.

2. Многообразие неучебной активности в школе. Например, ежегодно каждый класс в конце учебного года совершает путешествие. Продолжительность путешествия варьирует в зависимости от возраста детей – от одного дня до двух недель. Эта форма работы позволяет детям быть вместе в свободной обстановке, выстраивать совместную деятельность не только в пространстве урока, но и в контексте бытовой жизни (а в этой области дети с интеллектуальными нарушениями часто успешнее, чем нормативно развивающиеся дети) [4].

Однако инклюзия может быть не только образовательной. Школа (детский сад) – не единственный институт социализации ребенка. Инклюзия может и должна затрагивать не только детские сады, школы, учебные заведения высшей школы, но и дополнительное образование, а также профессиональное образование начального и среднего звена. Отметим, что в Германии в

национальном плане уделяется значительное место вопросу трудовой реабилитации. Например, для повышения конкурентоспособности на рынке труда для молодых людей с ОВЗ с сентября 2011 г. в Германии было создано до 10 000 учебных мест для профильного обучения, для 4000 молодых людей с тяжелыми формами инвалидности созданы специальные рабочие места, малым предприятиям рекомендовано увеличить число инвалидов, работающих в них, и создать более комфортные для этих людей условия труда.

Современная философия вслед за классическими работами К. Маркса, Т. Веблена[5] рассматривает досуг как важную составляющую западной цивилизации. Именно через досуг человек в западной цивилизации реализует себя как свободная самоопределяющаяся личность. Итак, если образование должно быть доступно для всех (например, ст. 24 «Конвенции» [6]), то и досуг должен быть доступным и обеспечивать включение. В «Национальном плане действий по реализации Конвенции о правах людей с инвалидностью», разработанному в Германии, в разделе «Модель для всех» представлена концепция планирования и проектирования окружающей среды (улиц, зданий и т. п.), доступной для всех. В Плане говорится о том, что многие спортивные, культурные мероприятия не доступны для людей с ОВЗ без поддержки со стороны волонтеров и собственных усилий людей с ОВЗ (деятельности само- и взаимопомощи). Согласно Плану предполагается активно развивать программы безбарьерных путешествий, активного отдыха, туризма, привлекать к сотрудничеству туристические фирмы, группы, реализующие программы путешествий. Основным партнером в этой части реализации Плана назван Национальный координационный совет по туризму для всех (Die Nationale Koordinationsstelle Tourismus für Alle). Однако помимо организационных мероприятий должен быть проведен и смысловой анализ проектов. В качестве примеров интеграционных (инклюзивных) досуговых проектов мы рассмотрим немецкий проект путешествий «Дюнамис» (проект существует с 2005 г.; подробнее о проекте – www.dynamisberlin.de/). Основная идея проекта то что люди, имеющие те или иные нарушения, могут быть включены в пространство совместности, в пространство общения с другими людьми – это уменьшение дискриминации людей с ограниченными возможностями через социальную интеграцию. Проект появился как ответ на пожелания группы родителей организовать отдых для их детей с нарушениями развития. Основная деятельность – отдых. Участники проекта – дети с 7 лет, подростки, взрослые. Сопровождающие – молодые люди, студенты, состоявшиеся специалисты. Все они прошли соответствующую подготовку в «Дюнамисе» (основы оказания первой доврачебной помощи, юридические вопросы сопровождения, психология людей с нарушениями развития, особенности поведения людей с нарушениями развития). Каждый сопровождающий работает с 1–3 отдыхающими (число зависит от степени тяжести нарушений отдыхающего). «Дюнамис» организует различные путешествия – по Германии, по Европе. Но в основном это именно отдых: прогулки, пикники, купание, катание на лошадях, подвижные и настольные игры. Проводятся экскурсии, но посещения

достопримечательностей, исторических объектов сведено к минимуму. Еда готовится сопровождающими, они же убирают помещения, собирают и разбирают общий инвентарь и снаряжение поездки (футбольные мячи, настольные игры, магнитофоны и т. п.). Общение участников путешествий (многие путешествуют вместе более 10 лет, начав еще в другом проекте) интенсивное, но специально не стимулируется.

Центральная идея проекта - человек как саморазвивающаяся система. Развитие происходит спонтанно, в окружении и при поддержке (но невмешательстве) других людей. Первично общение, возникающее из интереса к другому. Деятельность не является ведущей, как таковая она часто отсутствует. Важно, чтобы окружающее пространство было доброжелательным, принимающим и вызывало чувство радости и удовольствия у человека[7:48].

В заключении можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование - это сложный процесс, требующий определённой перестройки привычного уклада школьной жизни и создания, определенных социально - образовательных условий, позволяющих осуществить на практике системный подход по включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду. В качестве примера для Республики Казахстан, можно было бы рассмотреть немецкий проект путешествий «Дюнамис». Этот интеграционный досуговый проект позволяет людям с ОВЗ легче адаптироваться в обществе, так как особенностью данного проекта является то, что люди с ограниченными возможностями включены в пространство совместности, для них это не просто отдых, это ещё и возможность общения с другими людьми.

Литература:

1. Конституция Республики Казахстан с изменениями, внесенными Законами РК от 21 мая 2007 г. N 254
2. Абишева А.Ж. Проблемы внедрения инклюзивного образования в Казахстане. Государственное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6 города Павлодара», город Павлодар.
3. Виноградов В. А. Инклюзив // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: СЭ, 1990. — С. 193.
4. Корепанова/ Korepanova № 4, с. 13-20, 2012 Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна».
5. Михайловский А. В. Заметки к философии досуга и праздника / Точки/Puncta. 2007. № 1–2(7).
6. Convention on the rights of persons with disabilities (2006). Электронная версия: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
7. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно практической конференции (20— 22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.пед. унт; Редкол.: С. В. Алехина и др. — М.: МГППУ, 2011. — 244 с.

АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПЕДАГОГИКИ С ПОЗИЦИЙ ТЕЗАУРСНОГО ПОДХОДА

Крамаренко Б. В.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
krambv55@mail.ru

В гуманитарных науках все полнее утверждается тезаурусный подход, сделавший основным инструментом выявления новых знаний исследование тезауруса конкретных языковых личностей, отдельных письменных источников, разделов наук, научных вопросов и их всесторонний анализ.

Тезаурус (thésaurós) – (θησαυρός) в переводе с древнегреческого – это сокровище, сокровищница, запас. А в современной научной терминологии, тезаурус – это особым образом оформленное *накопление некоторых понятий*, систематизированных в соответствии с определенными критериями.

В педагогике тезаурусный подход представляет собой совокупность методов и средств исследования педагогических текстов, педагогического дискурса с целью выявления и анализа тех лексических единиц, которые были избраны исследователем в качестве основных.

Тезаурусный подход отражает процесс дальнейшей субъективизации научных знаний. Однако сопоставление точек зрения нескольких субъектов способствует приближению исследователя к созданию объективной картины мира. Поэтому сопоставление тезаурусов нескольких учебников педагогики в рамках какого-то одного раздела (проблемы) должно, по нашему мнению, дать представление о том, как и насколько системно он раскрыт. Мы в нашем монографическом исследовании [1] использовали анализ текстов 11 учебников педагогики, вышедших в XXI веке, которые подготовлены следующими авторами: Афониной Г.М. [2]; Коджаспировой Г.М. [3]; Столяренко А.М. [4], Столяренко Л.Д. [5]; Подласым И.П. [6]; Харламовым И.Ф. [7]; Тесленко А.Н. [8]; группой авторов – В.А. Слостениным, И.Ф. Исаевым, А.И. Мищенко, Е. Н. Шияновым [9]; а также авторскими коллективами: под редакцией Л.П. Крившенко [10]; под редакцией П.И. Пидкасистого [11]; под редакцией С.А. Смирнова [12]; под редакцией Н.Д. Хмель, Г.Т.Хайруллиной, Б.И. Мукановой [13]. Кроме того были проанализированы тексты двух учебных программ [14; 15]. Мы полагали, что их авторы являются экспертами самого высокого уровня, и их индивидуальные тезаурусы в совокупности отражают обобщённый тезаурус отдельных научных вопросов педагогической науки.

В нашем исследовании в качестве ведущего метода использовалось создание так называемого суммативного (совокупного, общего, сводного) тезауруса проблемы, который составлялся на основе сложения индивидуальных тезаурусов этой проблемы по каждому источнику (автору или авторскому коллективу). Первыми наиболее явными результатами выявления тезауруса той или иной научной проблемы (темы, вопроса) является определение количественных показателей тезауруса.

Например, при исследовании проблемы (темы) «Взаимосвязь педагогики с другими науками» нами было установлено, что тезаурус этой проблемы по дескриптору «названия наук» составил 59 понятий по итогам анализа 11 учебников. Максимальное количество – 25 терминов было указано в учебнике под ред. Л.П. Крившенко, минимальное - в учебнике И.Ф. Харламова – 10.

Значит ли это, что один текст лучше другого? Считаем, что так ставить вопрос не корректно, потому что анализировать текст можно с разных позиций, обращая внимание на его компрессионную составляющую, а также глубину раскрытия терминов, логическую законченность описания проблемы. И все же полагаем, что полученные данные должны стать своеобразным ориентиром для создателей нового поколения учебных пособий по данной дисциплине. При описании этой проблемы, опираясь на имеющиеся «прецеденты», будущий автор должен, на наш взгляд, указать не меньше 10 и не больше 25 наук, активно взаимодействующих с педагогикой.

Исследование продемонстрировало, что обобщенный (совокупный) тезаурус проблемы, представляющий собой «сложение» индивидуальных тезаурусов анализируемых текстов, может быть далеко неполным, несмотря на то, что нами использовались учебные тексты, имеющие наиболее высокий уровень рекомендаций к публикации. Так, при составлении тезауруса проблемы (темы) «Взаимодействие педагогики с другими науками» кроме 59 терминов, указанных совокупно во всех анализируемых учебниках, нами было добавлено еще более 40 терминов, активно используемых в современном педагогическом дискурсе. И на этом основании нами был сделан вывод, что сегодня активно взаимодействуют с педагогикой более чем 100 наук и научных направлений. Выявление такого, казалось бы незначительного факта, позволяет педагогам осознать важность их деятельности, а также важность проявления интереса к другим наукам, потому что со многими из них педагогикой уже установлено определенное взаимодействие.

Объединенный тезаурус проблемы «Система педагогических наук», на основе исследования 11 источников, представляет собой совокупность из 126 терминов – лексических единиц. Эти термины не равнозначны по своей содержательной наполненности. Наряду с терминами, отражающими названия сложившихся научных дисциплин, в текстах были указаны и направления педагогической деятельности, которые только приобретают тенденцию к обособлению, в силу высокой степени специфичности их некоторых аспектов. Так, в учебнике А.М. Столяренко из 75 указанных им терминов, характеризующих систему педагогической науки, некоторые представляют такие направления деятельности, как, например: «педагогика заочного обучения», «педагогика дистанционного обучения», «педагогика экстернатного обучения». Средняя величина упоминающихся терминов в одном учебнике, описывающих систему педагогических наук, колеблется от 75 у А.М. Столяренко до 13, имеющих в учебнике под ред. П.И. Пидкасистого. Сегодня на основе анализа тезауруса данной проблемы можно хотя бы

приблизительно ответить на вопрос, заданный в статье известного российского дидакта В. Краевского «Сколько у нас педагогик?»

С учетом того, что педагогика активно взаимодействует с более чем ста науками, можно сделать вывод, что из 126 направлений 26 являются собственно педагогическими, а остальные можно отнести к наукам, возникшим на стыке педагогики с другими науками. Большая часть терминов, используемых для описания этой научной проблемы, являются «уникальными», то есть указанными только одним автором (авторским коллективом) из 11. Так, при описании системы педагогических наук 78 терминов указаны только одним автором, то есть не поворяются больше никем, а это почти 62 % от числа всех названных. А от 11 до 5 раз в учебниках в совокупности разными авторами было указано всего лишь 20 педагогических наук, что составляет только 15,8 % от общего числа названных.

С одной стороны, такой разброс мнений свидетельствует о том, что в науке сложился плюрализм мнений, и каждый учебник представляет немного свой взгляд на те или иные явления. Но с другой стороны, при такой ситуации возникают серьезные проблемы у студентов и преподавателей – пользователей учебных пособий.

Какой материал в большей степени соответствует программе? Какие из 126 терминов о системе педагогических наук должны войти в повседневный оборот, а какие являются факультативными, с которыми можно лишь ознакомиться? Решение проблемы унификации или, если сказать точнее, стандартизации выпускаемых педагогических продуктов, позволяет повысить их эффективность, сделать более универсальными в применении. Например, после стандартизации узлов и деталей в компьютерном производстве компьютер очень быстро стал неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Так как все потребители могли без проблем совмещать друг с другом любые детали, у какого производителя они не были бы сделаны. В педагогике же стандартизация терминов продвигается очень медленно. Тезаурусный подход мог бы помочь в этом. Анализ «прецедентных» текстов позволяет выявить наиболее употребляемые, актуальные термины. Менее используемые термины должны перемещаться на периферию педагогического дискурса.

Анализ текстов научной проблемы (темы) «Методология и методы научно-педагогического исследования» в учебниках показал, что в педагогике проявляется настоящий бум интереса к методам педагогического исследования. Всеми авторами «прецедентных» текстов по этой проблеме в соответствующих терминах было сделано 473 упоминания о различных методах педагогического исследования или их группах. После объединения повторяющихся в объединенный тезаурус научной проблемы вошло 207 терминов.

Среднее количество терминов, используемых каждым автором для описания указанной проблемы равняется 47. Общий тезаурус проблемы позволил систематизировать информацию о некоторых методах, имеющих множество своих разновидностей или качественных характеристик. Так выяснилось, что метод «Наблюдение» имеет 21 характеристику или

разновидность, а метод «Педагогический эксперимент» насчитывает 15 параметров (разновидностей). Метод «Анализ» имеет 14 вариантов, а «Анкетирование» – 13. Метод педагогического тестирования характеризуют 19 терминов, а метод изучения литературных источников – всего 6.

Тезаурусный подход позволяет исследовать как небольшие локальные научные проблемы (темы), так и достаточно обширные, объемные. Например, нами была предпринята попытка решения более сложной задачи, заключающейся в выявлении тезауруса основных понятий всего учебного курса «Педагогика». Подчеркнем, анализировались не все понятия педагогики, а лишь те, которые относятся к особому методическому инструменту, используемому некоторыми авторами учебников и учебных программ []. Они в каждой теме выделили блок «Основные понятия» или разместили в учебнике терминологический словарь, глоссарий.

Описание опыта систематизации «Основных понятий» всего курса было рассмотрено нами в отдельном параграфе. Мы решили выяснить, как при исследовании «корневого» тезауруса целой дисциплины можно использовать тезаурусный подход, то есть это была своеобразная проверка возможностей тезаурусного подхода для анализа не только отдельных проблем, а некоторых «сквозных» аспектов всей дисциплины в целом.

Результаты свидетельствуют, что при таком формате применения тезаурусного подхода появится еще больше возможностей для анализа корпуса используемых терминов. Так, например, мы выделили три большие группы терминов, характеризующих разные аспекты деятельности педагога: 1) термины воспитания; 2) термины обучения и образования; 3) термины, относящиеся к методологии и методам педагогического исследования, 4) все остальные термины. Наибольшую группу составили термины обучения и образования. Это почти треть всех терминов. Это позволяет сделать вывод, что произошло некоторое смещение в предмете науки. Если еще 20 лет назад можно было говорить, что педагогика – это наука о воспитании, то сейчас, судя по содержанию терминологии, – это больше наука об образовании и обучении.

Объединенный тезаурус «Основных понятий» учебной дисциплины позволяет определить, какое место в понятийной структуре всего курса имеет та или иная тема, термины какого содержания употребляются больше всего. В этом смысле обращает внимание, что в объединенном тезаурусе присутствует слишком много терминов, характеризующих разные методы: обучения, воспитания, исследования. В объединенном тезаурусе они составили 12,56 % или почти 8-ую часть. Но оказалось, что внутри этой большой группы терминов определений, обозначающих методы воспитания, было всего 18,36 %, а методов обучения – 40,81%, то есть в два раза больше. Это свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточном внимании составителей программ и авторов учебников к проблемам воспитания и отражает определенные тенденции в общественном умонастроении профессионального сообщества.

Тезаурусный подход, таким образом, позволяет видеть тенденции развития как отдельных научных проблем, так целых научных направлений,

потому что они в той или иной степени находят свое отражение в терминах, являющихся каркасом научно-педагогических текстов.

Литература:

1. Крамаренко Б.В. Тезаурусный подход в педагогике. Кокшетау: Кокше принт, 2016. – 169 с.
2. Афонина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. Абдуллиной О.А. – Ростов на/Д: «Феникс», 2002. – 512с.
3. Коджаспирова Г. М, Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений проф. образования. – М.: гум. изд. цент ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
4. Столяренко А.М. Общая педагогика: учеб пособие для студентов вузов – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.- 479 с.
5. Столяренко Л.Д. Педагогика: учебное пособие для колледжей, М.:
6. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 1: Общие основы: учеб. для студентов вузов/ И.П.Подласый. – 2-е издан, исправл. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 527 с.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1990 – 519с.
8. Тесленко А.Н. Педагогика: учебное пособие для магистрантов – Астана ЕАГИ, 2010. – 464 с.
9. Педагогика: / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н.Шиянов.. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс,, 2000. – 512 с.
10. Педагогика: учеб. /Л.П. Крившенко и др.; под ред, Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, из-во Проспект, 2008. – 432 с.
11. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого, – М.: Высшее образование, 2008. – 430 с.
12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н.Шиянов и др; Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия»,2001, 512 с.
13. Педагогика: // под ред. Н.Д. Хмель, Г.Т. Хайруллина, Б.И. Мукановой Учебник – Алматы: Print-S, 2005.- 364с.
14. Педагогика. Учебная программа. Программы педагогических институтов. Сборник № 22. М.: Просвещение 1987.
15. Хмель Н.Д и другие. Педагогика / Учебная программа. -Алматы, 2013.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Кудабаева Н.С., Черненко Ю.В., Кусаинова А.Ж.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г.Кокшетау

NS2000kudabayeva@mail.ru, yulchikxx@mail.ru, arnagul.raimbekova@mail.ru

Понятие образовательной среды вуза - понятие неоднозначное, но главная ее роль – это формирование профессионально важных качеств личности будущего специалиста. Конечно учебные занятия в вузе – лекции, практические и лабораторные занятия - это главная и неотъемлемая часть образовательного процесса, но особая значимость в профессиональной социализации обучаемых отводится учебным, производственным практикам студентов.

В системе профессиональной подготовки будущего учителя педагогическая практика играет приоритетную роль. Являясь органической частью целостного педагогического процесса вуза, она обеспечивает единство теоретической и практической подготовки учителя

Целью педагогической практики является закрепление и углубление знаний по общенаучным, культурологическим, психолого-педагогическим дисциплинам, а также формирование на основе теоретических знаний педагогических умений, навыков и компетенций.

Например, если говорить о педагогической практике студентов, то она способствует реализации ведущих идей Концепции; внедрению идей гуманизации, демократизации и интеграции образования; ориентации всей системы учебно-воспитательной деятельности в вузе на создание условий, обеспечивающих формирование активно-творческой, профессионально компетентной личности будущего учителя, действующего в реальном педагогическом процессе учебного заведения; творческому подходу к организации учебно – воспитательного процесса.

Проведение педагогической практики осуществляется с учетом следующих условий:

- взаимосвязи теоретической и практической подготовки, направленной на понимание целостного педагогического процесса как объекта профессиональной деятельности учителя;
- поэтапности, системности в организации педагогической практики с первого по выпускной курс, предполагающих постепенное усложнение деятельности студентов
- интеграции достижений психолого-педагогической науки и практики;
- ориентации будущего учителя на научно-исследовательскую работу в процессе прохождения всех видов педагогической практики, начиная с первого курса. Проблема профессиональной направленности личности будущих специалистов всегда была актуальной, особенно сейчас, когда принятие

Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 г.г. вызвана необходимостью преобразований направленных на повышение качества образования, решение стратегических задач перед казахстанской системой образования [1].

В учебном процессе необходим индивидуальный подход, а так же максимальное использование всего арсенала профориентационных возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение педагогических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие профессионального самоопределения, т. е. деятельностно - смыслового единства у будущих специалистов [2].

Если говорить о профессиональной социализации личности будущих специалистов, то дошкольные учреждения являются наиболее важными учебно – методическими центрами и базами учебных, производственных и профессиональных практик для студентов педагогических специальностей.

Как социальный организм, дошкольные учреждения находятся в общем вихре тенденций нашего бурного века, отражает идеологические и социально - экономические проблемы общества проблемы общества. На современном этапе в дошкольном образовании ведущим направлением педагогического процесса является акцентирование внимания на развитие личности ребенка - дошкольника. Итог многочисленных детства, как особого этапа в становлении человеческой личности. Доказано, что именно в этот период формируются многие психические свойства и способности, имеющие непреходящую ценность и в значительной степени определяющие ход теоретических и экспериментальных исследований педагогов и психологов дает новое понимание дошкольного дальнейшего развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, И. А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и другие) [3].

Формирование и развитие профессионально – важных качеств личности будущих специалистов приобретает особое значение, так как успешность любой технологии обучения опирается на определенный потенциал, основанием которой является уровень обученности и обучаемости (тем или иным дидактическим навыкам и умениям) участников педагогического процесса. При поступлении в ВУЗ, к сожалению, не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента [4].

В предшкольной подготовке, т.е. в образовательно-воспитательной программе дошкольных учреждений имеется достаточно форм, методов и направлений деятельности, которые имеют возможность изучать личностные особенности и развивать творческие способности детей. Этим занимаются не только воспитатели, методисты, но и педагоги-психологи. К ним можно отнести не только занятия по рисованию, лепке, конструированию, ритмике и музыке, но занятия по развитию речи, арттерапии, сказкатерапии и т. д.

Один из важнейших принципов дидактики – связь теории с практикой, и именно методическая база многих видов практик является важным фактором для развития не только учебной мотивации студентов, но и фундаментом для их более успешной профессиональной социализации [5].

Наверное непривычным или нецелесообразным покажется для многих проведение родительских собраний в дошкольных учреждениях, но именно здесь и своевременно, с помощью профессионально прочитанной лекции, ответов на вопросы анкет и тестирования родители могут узнать лучше своего ребенка, его индивидуально-психологические особенности (незамеченные способности или формирующиеся личностные нарушения), определить характер своих взаимоотношений с ребенком и дать оценку себе как родителю [6].

Педагоги дошкольных учреждений, имеющие достаточный опыт и стаж педагогической работы проводят различную просветительскую работу с родителями учащихся разновозрастных групп. И, хотя, как это часто бывает, на консультации, беседы и собрания приходят немногие родители, но они остаются благодарными за те знания, которые помогут им в чем – то помочь своему ребенку ли посмотреть на него «под другим углом зрения» [7].

Во время практики у студентов формируются не только профессионально – значимые качества их будущей специальности, но и появляется возможность изучить более глубоко не только теоретически, но и практически изучить возрастные и индивидуальные особенности личности детей дошкольного и младшего школьного возраста [8].

Во время прохождения прохождения учебных практик студентами изучается ряд базовых и профильных дисциплин, таких как «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Методика воспитательной работы», и другие, которые позволяют студентам применить свои знания в период прохождения практик. Эти знания они могут применить не только в диагностических исследованиях, но и в построении программы индивидуальной коррекционной программы, и в консультативной работе с родителями [9].

Мы здесь упомянули только об особенностях организации учебной работы и тех факторах, которые должны содействовать, на наш взгляд, формированию профессионального самосознания, учебной мотивации и т.д., но не следует забывать и о том, что успешно организованная воспитательная деятельность вузов с разнообразными формами воспитательной работы также может иметь положительное влияние на становление личности будущего специалиста

Таким образом, можно сделать вывод, что психолого – педагогические условия дошкольных учреждений и общеобразовательных школ являются важными экспериментальными площадками для формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, так как в целях и задачах профессиональных практик представлены задания, выполнение которых позволят студентам глубже освоить и лучше понять закономерности

учебно-воспитательного процесса дошкольного учреждения. Основная цель педагогической практики, и, особенно непрерывной, - обеспечение единства теоретической подготовки с практической деятельностью студентов педагогических специальностей и уже с начального этапа вузовского обучения иметь возможность формирования профессионально – важных качеств личности будущего педагога.

Литература:

1. Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 года
2. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб., 1998
4. Асанов Н.А., Алдияров Д.А., Минажаева Г.С. организация образовательного процесса на основе кредитной технологии. – Алматы казак университеті, 2004.
5. Павлова Ж.П. Профессионально – педагогическая идентификация студента//Высшее образование сегодня//. №1, 2007
6. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М, 1993.
7. Гаркуша Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников.- М., 1992.
8. Битянова М.Р. Организация психологической работы в образовательно – воспитательных учреждениях: Совершенство, 1997.
9. Бруменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М., 1991.

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Мажитова С.С., Зулкарнаева Ж.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
Saule.mazhitova.1984@mail.ru

Кризисные явления, охватившие политическую, социально-экономическую и духовно-нравственную сферы жизни общества, изменили жизненные приоритеты граждан Казахстана. Утрата молодежью традиционных нравственных ценностей, нарушение моральных норм и правил, проявление форм асоциального поведения актуализируют важнейшую задачу – воспитание духовно-нравственной культуры молодого поколения.

Вопросы духовно-нравственного воспитания очень актуальны в настоящее время. Они являются стержневыми в развитии и становлении

личности, определяют гуманистическую направленность всего воспитательного процесса. Вызовы современного мира порождают наряду с задачами качественного обучения, также и задачи воспитания Человека духовно богатого, высоконравственного, адаптированного к происходящим в современном мире процессам [1, с. 2].

Вследствие этого сегодня важную роль приобретают вопросы становления духовно, нравственно и физически здоровых будущих граждан, воспитания настоящих патриотов, свободно мыслящих, активно действующих, обладающих нравственными принципами и интеллектуальными способностями. Создание условий для духовно-нравственного образования учащихся – одна из приоритетных задач в деятельности правительства и Президента Республики Казахстан. В 2012 г. в Послании Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана говорится: «... Важно усилить воспитательный компонент процесса обучения. Патриотизм нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание – эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности... Нашей молодежи это жизненно необходимо». Таким образом, духовно-нравственное образование и воспитания учащихся представляет собой основную задачу всей нашей образовательной системы и является важной составляющей социального заказа для системы образования [2].

Духовно-нравственное воспитание осуществляется в различной деятельности. В Толковом словаре русского языка Ожегов С.И. под духовно-нравственным воспитанием понимают внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, и как правила поведения, определяемые этими качествами, это воспитание основанное на развитии нравственных, моральных качеств личности [3, с. 74].

В Педагогическом словаре дается следующее определение: «Духовно-нравственное воспитание – это управление процессом развития личности, ориентированного на традиционные духовные ценности общества, утверждающего ценность человеческого бытия в её сопряжённости и солидарности со своими предками, историческим и культурным наследием русского народа, человеческого рода в целом» [1, с. 47].

Вопросы духовно – нравственного воспитания занимали умы классиков педагогики, таких как Я.А. Коменский, В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, А.И. Радищев, Ш. Кудайбердиев, М. Жумабаев, М. Дулатов, Ш.А. Амонашвили. В их число входил и В.А. Сухомлинский.

Василий Александрович Сухомлинский – крупнейший российский педагог XX века, автор более 40 книг, свыше 600 статей, 1200 сказок и рассказов для детей. На протяжении всей своей жизни В.А. Сухомлинский занимался вопросом духовнонравственного воспитания детей и молодежи.

Под духовно-нравственным воспитанием В.А. Сухомлинский понимал передачу детям тех знаний, которые формируют их нравственность на основе традиционной для Отечества духовности, формирование опыта поведения и

жизнедеятельности на базе духовно-нравственных ценностей, выработанных в обществе [4, с. 73].

По мнению В.А. Сухомлинского, духовно-нравственное воспитание должно базироваться на изучении социокультурного опыта предшествующих поколений, представленного в культурно-исторической традиции. Система ценностей традиции складывалась на протяжении многих столетий. Она вбирала в себя опыт поколений, под влиянием истории, природы, географических особенностей территории, на которых живет человек.

В духовно-нравственном воспитании ребенка Василий Александрович большое место отводит учителю. По его мнению, именно учитель является ярким примером подражания для ребенка, и ребенок в ходе воспитательного процесса может впитать все нравственные качества именно учителя. Основная задача нравственного воспитания: «воспитать в детском сердце подлинно человеческую любовь, тревогу, волнения, заботы, переживания за судьбу другого человека» [5, с. 4].

Важнейшим содержанием нравственного воспитания он считает заботу о вознесении человеческого достоинства ребенка и помощь в определении им своего места в жизни. Если говорить о педагогическом мировоззрении В.А. Сухомлинского о нравственном воспитании, можно подметить что он абсорбировал главной задачей такого воспитания это воспитание у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимание своего дела и ответственности перед родными, товарищами и обществом и, что главное, перед собственной совестью. Главное место в этом процессе он отводит учебному заведению, а именно школе. Василий Александрович пишет, что задача школы не просто передать знания, но «открыть перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым» [6, с. 47].

Главной целью воспитания В.А. Сухомлинский считал всестороннее развитие личности. Из его системы взглядов на школьное воспитание можно сделать вывод: главной задачей школы является воспитание нравственного человека, который бы в любой области, полезной для общества, смог подняться на наивысшую ступень гражданственности. Роль человека в общественном прогрессе определяется не его профессией самой по себе, а идейным и нравственным смыслом его деятельности.

Наряду с учителем важное место в духовно-нравственном воспитании играла школа. В. А. Сухомлинский говорил, что школа становится очагом духовной жизни, если учителя дают интересные по содержанию, и по форме уроки, но замечательные, блестящие уроки есть там, где имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков [7, с.4].

По мнению В.А. Сухомлинского важной составляющей духовно-нравственного воспитания ребенка является его собственный интерес и детские

радости. Василий Александрович указывал, что до тех пор, пока ребенка не удалось увлечь детскими радостями, пока в его глазах не пробудился неподдельный восторг, пока мальчик не увлекся детскими шалостями, - он не имеет права говорить о каком-то воспитательном влиянии на него. Ребенок должен быть ребенком... Если слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение, - это значит, что-то в детской душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу [8, с. 32].

В. А. Сухомлинский верил в то, что счастье и наслаждение для человека в полной мере откроются в духовной полноте и насыщенной жизни, в идейном богатстве стремлений, порывов, в познании красоты и величия бытия... Эти слова Сухомлинского возвращают нас к главной его мысли, (к мысли о полноте счастья ребенка.) Сделать ребенка счастливым значит, прежде всего, помочь ему учиться. В школьных успехах залог будущей счастливой, духовно насыщенной жизни взрослого.

Напрасный, безрезультатный труд и для взрослого становится постылым, отупляющим, бессмысленным, а ведь мы же имеем дело с детьми. Если ребенок не видит успехов в своем труде, огонек жажды знаний гаснет, в детском сердце образуется льдинка, которую не растопить никакими стараниями до тех пор, пока огонек опять не загорится (а зажечь его вторично – ой как трудно!); ребенок теряет веру в свои силы, застегивается, образно говоря, на все пуговицы, становится настороженным, ошетинивается, отвечает дерзостью на советы и замечания учителя. Или еще хуже: чувство собственного достоинства у него притупляется, он свыкается с мыслью, что ни к чему не имеет способностей. Сердце охватывает гнев и возмущение, когда видишь такого равнодушного, безропотного ребенка, готового терпеливо слушать хоть целый час назидания учителя, абсолютно безразличного к словам товарищей: ты отстающий, ты останешься на второй год... Что может быть безнравственнее, чем подпоить в человеке его чувство собственного достоинства [4, с. 142].

Еще одной составляющей в духовно-нравственном воспитании ребенка В.А. Сухомлинский видел правильное оценивание ребенка в учебной и вне учебной деятельности. Он отмечал, что оценка знаний учащихся, – это умение учителя найти правильный подход к каждому ребенку, умение лелеять в его душе огонек жажды познания. В течение 4-х лет обучения детей в начальных классах я никогда не ставил неудовлетворительных оценок – ни за письменные работы, ни за устные ответы. Дети учатся читать, писать, решать задачи. Один ребенок уже достиг положительных результатов в своем умственном труде, другой пока еще нет. У одного уже получается то, чему его хочет научить учитель, у другого еще не получается, но это не значит, что он не хочет учиться. Я оценивал умственный труд лишь тогда, когда он приносил ребенку положительные результаты. Если ученик еще не достиг тех результатов, к которым он стремится в процессе труда, я ему не ставлю никакой отметки. Ребенок должен подумать, собраться с мыслями, еще раз переделать свою работу [9, с.143].

Втискивая в голову детям готовые истины, обобщения, умозаключения, учитель подчас не дает ребятам возможности даже приблизиться к источнику мысли и живого слова, связывает крылья мечты, фантазии, творчества. Из живого, активного, деятельного существа ребенок нередко превращается как бы в запоминающее устройство... Нет, так не должно быть. Нельзя отгораживать детей от окружающего мира каменной стеной. Нельзя лишать ученика радостей духовной жизни. Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он - засушенный цветок [5, с. 57].

Духовно-нравственное воспитание – важная составляющая человека, обуславливающая положительную интеграцию народа в изменяющееся общество, которое на опыте убеждается, что без духовно-нравственной составляющей всей общественной жизни разрушается государство, останавливается экономика, гибнет культура, становятся бесполезными самые глубокие научные знания, новейшие технологии. Духовные ценности - это категория, указывающая на человеческое, социальное и культурное значение различных духовных образований, рассматриваемых в контексте «добра и зла», «истины или лжи», «прекрасного или безобразного», «справедливого или несправедливого». В духовных ценностях выражается общественная природа самого человека и условия его бытия.

Формирование гражданского общества, рыночного сектора экономики, изменения в сфере занятости, возрастание требований общества к качеству и конкурентоспособности человеческих ресурсов определяют актуальность профессионального образования [10, с. 84].

Духовно-нравственное воспитание является неотъемлемой частью учебновоспитательного процесса, которое осуществляется в образовательной системе стран и является одним из ключевых составляющих образования во благо человека, общества и государства. Воспитательный процесс должен способствовать становлению и развитию личности, всех ее возможностей, физических и духовных сил; открывать перед учащимся горизонты нового мировоззрения, основанного на общечеловеческих ценностях.

Обучение и воспитание являются частью целостного, неразделимого процесса, поскольку без должной нравственно-духовной воспитанности школьников плодотворный процесс обучения практически невозможен. Именно поэтому процесс образования должен сочетать в себе единство учебной и воспитательной функций [9, с. 131]. Образовательные учреждения должны быть нацелены на воспитание гражданина и патриота, раскрытие возможностей и способностей молодых казахстанцев, подготовку их к жизни в современном мире. При этом образовательным учреждениям необходимо постоянное сотрудничество с семьями учащихся, другими участниками процесса социализации, с опорой на культуру, которая сейчас развивается в русле интеграции, когда взамен специализированному знанию должно прийти целостное образование, содержащее выявление общечеловеческих ценностей во всех предметных областях знаний.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
2. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Социальноэкономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана»//Казахстанская правда, 28.01.2012г.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь. М., «Мир и образование», 2015. – 685 с.
4. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе. Киев, «Радянська школа», 1998. – 146 с.
5. Сухомлинский В.А. Моя педагогическая вера. // «Юность». – 2008. – № 9.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М., «Просвещение», 1997. – 215 с.
7. Сухомлинский В.А. Письмо о педагогической этике. //«Народное образование». – 2006. – № 11.
8. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором. //«Народное образование». – 1965 – 1966 гг. – 287 с.
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., «Молодая гвардия», 1999. – 351 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, «Радянська школа», 2002. – 198 с.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Малдыбаев У. С., Шигибаева А.А., Тулегенова Ж.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау

Индивидуальная форма обучения исторически самая первая форма обучения. Еще в первобытном обществе, накопленный племенем опыт передавался от старшего к младшему, от одного человека к другому.

В античных государствах ученик обучался с учителем один на один, и все задания выполнял индивидуально. В Древней Греции появились первые домашние воспитатели, которые занимались здоровьем, охраной жизни, присмотром, некоторым образованием, прогулками, физическим развитием воспитанника. Позволить себе индивидуального воспитателя могли только состоятельные граждане.

Что касается образования у кочевых народов, то в силу своеобразности образа жизни, у кочевых народов накопился богатый опыт образования и воспитания подрастающих поколений, созданы обычаи и традиции, в которых соединились творческий опыт народных масс, правила, нормы и принципы поведения человека, свои требования к обучению и воспитанию детей и молодежи. В казахской семье мальчиков и девочек 5-6 лет обучали дома, затем

они поступали в трехклассные мектебы, где изучали грамматику и арифметику. Был выработан определенный морально-психологический эталон личности, суть которого заключалась в известном афоризме, который дословно переводится так: «Настоящий джигит имеет восемь граней качества и способен хранить тайну», т.е. человек должен обладать следующими качествами: умением вести кочевое скотоводство, трудолюбием, стойкостью в беде, смелостью в бою, знанием генеалогии своего рода, поэтическим дарованием, находчивостью и остроумием, владеть техникой верховой езды. С принятием мусульманства обучение детей проводили приходские муллы. Учащиеся занимались осенью и зимой (4-6 месяцев в году), курс обучения - 4 года, детей обучали с 7 лет. Процесс обучения состоял в заучивании арабских букв и слов, а потом чтении и зубрежке текстов Корана на арабском языке [8]. Следующий виток развития образовательной системы, распространения грамотности в Казахстане связан с влиянием России.

На Руси первые упоминания об индивидуальном обучении датируются X - XIII вв, когда у древнерусского феодального государства появилась потребность в грамотности. В основном, в этот период времени на Руси было распространено домашнее образование и домашнее воспитание. С приходом на Русь христианства функции воспитателей с добропорядочных соседей (кумовство) были переложены на священнослужителей. Кум при крещении младенца нарекался «крестным» и считался с той поры вторым отцом, почитался и уважался крестником. Перед Богом и людьми он нес ответственность за будущее своего воспитанника, его дела и поступки, а в случае потери родителей - заменял их, беря крестника к себе в дом как родного сына. Святой митрополит Киевский Михаил благословлял учителей и давал наставления, как правильно вести обучение. Со временем не только священники, но и люди нецерковного звания начали обучать детей. Таких учителей называли «мастерами грамоты». Дети мужского пола получали образование у священников или «мастеров», женское образование было сосредоточено преимущественно при женских монастырях. В древних летописях сохранилось упоминание о дочери Черниговского князя Михаила Всеволодовича Евфросинье, открывшей при монастыре женское училище, в котором она обучала детей всех сословий грамоте, письму и пению молитв. Формы внесемейного воспитания в Древней Руси («дома молодежи», «школы книжного учения», кормильство, кумовство, дядьки) были определенным видом наставничества [1].

Обучение и воспитание в допетровский период носило глубоко национальный характер и являлось привилегией лишь российских учителей-наставников. Со времен Ивана Грозного и Бориса Годунова при дворе в качестве послов и торговых людей было много иноземцев, однако в учителя иностранцы не допускались. Существующий запрет на обучение у иностранных учителей заставлял переодевать наставников (немца и поляка) в русское платье и обучаться, запираясь в комнате.

В эпоху Петра I домашнее образование получило новое направление. В обществе стали складываться новые мировоззренческие ориентиры. Обучение этикету, иностранным языкам, приобщение к западноевропейской моде повлияло на быт и сознание людей. Восхищение и преклонение перед всем «иноземным» не могло не сказаться на изменении подходов к воспитанию и обучению юношества.

Параллельно с развитием церковного и домашнего воспитания начинает складываться обучение в государственных учебных заведениях. Дети из купеческих и дворянских семей стали получать образование за границей или дома под руководством учителей-иностранцев. Однако приоритетным оставалось домашнее воспитание. Домашние учителя во времена Петра I были представлены двумя категориями: к первой относились русские подданные - отставные унтер-офицеры, канцелярские служащие, причетники приходских церквей; другую категорию домашних учителей составляли иностранцы [2].

Впоследствии получили развитие новые формы домашнего воспитания.

Гувернерство (гувернант, гувернантка, бонна). Восемнадцатый век можно по праву считать эпохой гувернерства - это одна из форм семейного воспитания, проводившаяся на дому среди зажиточных слоев общества. Историк П.Ф. Каптерев отмечает, что отношение общества и государства к образованию, в частности к индивидуальным формам обучения, таким как гувернерство, со временем менялось. «Гувернер, гувернантка» - образовались от французского «gouvernanter» - управлять - появляются в русском языке в первой половине XVIII века. Обязанность знатных людей бывать на приемах и ассамблеях, внедрение европейских правил поведения в обществе вынуждали их уделять внимание воспитанию и обучению молодежи. Но и у небогатых людей было стремление «воспитать детей поевропейски». Однако под образованием дворянство и купечество понимало обучение детей иностранным языкам, манерам, танцам; знание наук считалось не столь обязательными. Вместе с тем, отсутствие контроля над домашним образованием со стороны государства, несомненно, оказывало отрицательное влияние на содержательную сторону воспитания и образования подрастающего поколения.

Но поскольку качество домашнего образования было недостаточно высоким, был издан Указ в 1755 году Елизаветой Петровной, где было запрещено обучать и воспитывать русских детей иностранцам, предварительно не выдержавшим экзамен в Академии наук и не представившим свидетельства о личности. В указе отмечалось: «В Москве у помещиков находится на дорогом содержании великое число учителей, большая часть которых не только наукам обучать не могут, но и сами к тому никаких начал не имеют, многие, не снискавши хороших учителей, принимают к себе людей, которые лакеями, парикмахерами и иным подобными ремеслами все свои жизни препровождали». Несмотря на указ, иностранцы-гувернеры надолго обосновались в России. В либеральную екатерининскую эпоху также широкое распространение в дворянских семьях получило домашнее воспитание с помощью учителей, гувернеров и гувернанток, наставников, приглашавшихся

для обучения несовершеннолетних детей. П.Ф. Каптерев отмечает, что воспитатель должен был заблаговременно исследовать способности воспитанника и, в соответствии с силами и дарованиям молодого человека, выстроить образовательный процесс, так как «внутренняя склонность» готова раскрыться в нас; необходимо только «удачно тронуть ее».

Согласно исследованию Белицкой Е.В., в России 19 века в то время гувернерство было сугубо мужской профессией. Гувернеры были хорошо образованны, и зачастую их «выписывали» из-за границы. Иметь в доме воспитателя-иностранца считалось престижным. Их нанимали к дворянским отпрыскам с целью обучения хорошим манерам и иностранным языкам (преимущественно французскому, бывшему тогда языком высшего света). Гувернеры могли несколько лет проживать в семье своего подопечного. Им предоставлялась комната, питание и оплата. Многие русские интеллигенты становились гувернерами (например, поэт Плетнев и декабрист Кюхельбекер). Все домашние воспитатели, учителя, гувернеры, наставники были объявлены служащими Министерства народного просвещения, и был выпущен Указ, обязывающий гувернеров и учителей-иностранцев иметь аттестаты Академии наук или Московского университета (с 1804 года аттестаты выдавали также гимназии). При этом звание наставника считалось более высоким, чем гувернер. Гувернеры могли пройти дополнительные испытания и получить звание наставника. Звание наставника приравнивалось к должности старшего преподавателя гимназии, учитывалась выслуга лет, что давало право на повышение оплаты труда. С 1853 года наставники и гувернеры стали получать пенсии. К концу 19 века гувернантками стали преимущественно женщины. Практически в каждой богатой семье была гувернантка.

После 1917 года домашнее образование и гувернерство как вид частной педагогической деятельности были запрещены, а подготовка отечественных кадров воспитателей-гувернеров и домашних учителей приостановлена [7].

Тьюторство (тьютор) - вид индивидуального обучения, который зародился в средние века в Европе и получил свое развитие в настоящее время. Тьютор (tutor - наставник, воспитатель), - это научный руководитель обучающегося. Тьюторство появилось в XII веке в университетах Англии, сначала в Оксфорде, затем в Кембридже. Базируясь на традициях обучения монастырских школ средневековой Европы, основой процесса образования стал индивидуальный учебный план, который выстраивался, постоянно уточнялся и корректировался тьютором, исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей восприятия ученика, так как путь к познанию изначально представлялся уникальным, и движение в нем индивидуальным по способу и скорости для каждого обучающегося. Именно индивидуальная образовательная программа требовала тьюторского сопровождения. Знаменитый немецкий философ Иммануил Кант девять лет работал тьютором в семьях, прежде, чем начал свою деятельность в университете.

По мнению И.Д. Проскуровской, о тьюторстве, как о сложившейся форме университетского наставничества можно говорить, начиная с XIV века, когда

тьютор стал центральной фигурой в университетском образовании Англии, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. Он заменял им родителей, был ближайшим помощником во всех затруднениях, сопровождал его жизнь в коллегии, включая быт. Тьюторами в отличие от преподавателей могли стать те, кто обладал способностями к рефлексии и анализу своего опыта самообразования и изобретал способы его передачи.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширилась - большее значение приобрели образовательные функции (помощь в подготовке подопечного к академическим лекциям и проведение частных занятий).

Тьюторская система была официально признана частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. В течение XVIII - XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная служила дополнением к ней.

Традиционная структура тьюторской системы включала в себя три элемента:

- собственно тьюторство - коллегиальные чтения (в том числе в ситуации полного отсутствия профессорских лекций: например, с 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов вообще);
- руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу, в том числе в каникулярное время;
- моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни учащегося в университете.

Сегодня примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами.

Известно, что и в современной ситуации классического английского университета тьютор проводит еженедельные индивидуальные консультации - тьюторские часы и регулярные (не реже одного раза в неделю) тьюториалы - занятия в минигруппах, состоящих из 5 - 7 - ми обучающихся.

В целом через деятельность тьютора осуществляется состыковка различных форм образования (самообразования, воспитания, формирования образа жизни) и возможностей их индивидуального освоения.

Принимая во внимание точки зрения ученых (Л.М. Долгова, А. Кондаков, Т.М. Ковалева, М.К. Мамардашвили, Н.В. Рыбалкина, А.Е. Решетникова, П.Г. Щедровицкий и др.), занимающихся изучением тьюторства, можно сформулировать следующие определения. Тьюторство - это отдельная культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения; особая индивидуальная работа педагога, обладающего способностями к рефлексии и анализу собственного опыта самообразования, и использующего различные способы сопровождения ребенка в его развитии, учитывающие познавательный интерес, склонности, способности и особенности ученика. Тьютор - это наставник, консультант учащегося, способствующий составлению и корректировке индивидуальной образовательной программы, сопровождающий движение ребенка в ней, помогающий

самоопределению, самообразованию, самооценке, анализу и определению способа использования результата образовательного процесса учащегося. Тьюторы уделяют большое внимание самообразованию сопровождаемых ими детей, подчеркивая значимость самостоятельного продвижения в образовании [4].

Менторство (ментор, наставник) - вид индивидуального обучения, также один из древнейших видов обучения. Этот вид обучения, когда особо талантливые мыслители и артисты обучали молодых людей изящным искусствам и передавали знания, необходимые для сохранения этих навыков, таким образом, создавая фундамент для развития ранних цивилизаций. Эта форма обучения, в основном получила свое признание в странах Северной Америки, Австралии и колониальных странах Англии, там, где взята за основу английская классическая система образования, в основе которой индивидуальные способности обучающегося. Например, П. Торранс обнаружил, что те одаренные дети, которые работали с менторами, достигли больших успехов, чем их столь же талантливые сверстники. По мнению психологов, сотрудничество с менторами - лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) или другие традиционные критерии [6].

Репетиторство (от лат. *repetitor* - тот, кто повторяет) - наиболее распространенная форма индивидуальных занятий, основой которых является интенсивное освоение знаний и умений, необходимых для изучения обучающимся, определенной системы требований. Чаще всего репетитор готовит ученика к сдаче зачетов и экзаменов - школьных, вступительных в вузы. Репетиторство, по мнению Л.П. Моисеевой, зародилось в России с приходом в страну письменности, грамоты. Репетиторами были люди (опытные специалисты, педагоги), которые проводили индивидуальные занятия, помогая усвоить необходимые знания. До революции в кадетских и пажеских корпусах, и в некоторых других закрытых учебных заведениях репетитором называли учителя, под руководством которого учащиеся выполняли домашнее задание. Также считалось вполне нормальным, что студент давал уроки гимназистам, готовя их к поступлению в университет, а гимназисты старших классов, в свою очередь, подтягивали первоклашек, подготавливая детей к поступлению в гимназию. Даже в интеллигентных, образованных семьях, где мать говорила на нескольких иностранных языках, играла на фортепьяно, рисовала, хорошо знала и любила родной язык и литературу и всему этому учила своих детей, прибегали к услугам репетиторов. Родители желали помочь детям усвоить то, что учитель гимназии объяснял, только один раз, довольно большому классу, а главное – расширить умственный кругозор ребенка, дать ему возможность получить большие и лучшие знания, чем те, что могла дать рядовая гимназия. После революции стало считаться, что советская школа дает ученику «все необходимое знания», и «никаких дополнительных занятий» ему не требуется [3]. Только в конце 1960 – х годов начались первые полулегальные репетиторские занятия. Но в официальной пропаганде репетиторство

осуждалось как нечто поощряющее лень ученика, не желающего заниматься, широко черпать знания у замечательных советских учителей. Индивидуальные занятия репетиторов позволяют избежать некоторых проблем подросткового возраста, таких как стеснительность, неуверенность, а так же предоставляют возможность овладеть более широким спектром знаний, чем в школе, посредством использования множества источников информации, в которых заключены все знания, накопленным человечеством. Так же на занятиях репетитор может коснуться вузовского курса, подводя тем самым учащегося к правильному выбору профессии.

Литература:

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1993. №1. с. 73 - 74.
2. Белицкая Е.В. Формы организации индивидуального обучения (исторический аспект)// Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2009. №10 (29): в 2 - х ч. ч. II. с. 25 - 27.
3. Моисеева Л.П. О репетиторстве // Русская словесность. 1996. №2.
4. Проскуровская И.Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства: на материале истории английских университетов // Тьюторство: концепции, технологии, опыт: юбилейный сборник, посвященный 10 - летию тьюторских конференций. 1996 -2005. Томск, 2005.
5. Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. М., 1960.
6. Тигл Блан Л. Руководство для менторов: Национальная ассоциация работников судебного образования. 1996.
7. Чудинов А. В. Французские гувернеры конца XVIII века: постановка проблемы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pavlodarsot.kz/Mentorstvo/mentorstvo1.htm>.
8. Альджанов О. Беседы о воспитании киргизских детей // Киргизская степная газета. 1898. №1.
9. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М. Просвещение 2000

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Масалимова К.К.

Сервисно-технический колледж № 1, г. Кокшетау

masalimova74@mail.ru

Кенжегалиев К.К.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханового

kulushk@mail.ru

Образование – право каждого человека,
имеющее огромное значение и потенциал.
На образовании строятся принципы свободы,
демократии и устойчивого развития...
нет ничего более важного, никакой другой миссии,
кроме образования для всех...»

Кофи Аннан. 1998

Инклюзивное образование - заимствованное выражение из английского языка *inclusive education* это выражение означает включение детей из социальноуязвимых категорий населения в процесс получения образования, на пример, дети инвалиды, дети из семей мигрантов, дети из бедных семей, бездомные дети и другие категории.

В том контексте, о котором говорит объявление инклюзивное образование рассматривается как возможность получения образования детьми инвалидами в общеобразовательных школах, инклюзивное образование имеет своей целью дать возможность получать детям инвалидам образование в массовых школах наравне с детьми без инвалидности.[1]

В советской педагогике для работы с детьми с физическими отклонениями готовили учителей по специальной педагогике: сурдопедагогика, тифлопедагогика и по специальной методике. Этих детей обучали отдельно от нормальных детей, в специальных школах. Сейчас таких учителей для работы с детьми физическими и психическими недостатками не готовят. Раньше их готовили в КазПИ имени Абая в Алма-Ате.

Отношение учителей к инклюзивному обучению у учителей неоднозначное, например, у нас в основном учатся немые и глухие, они учебную информацию по математике, физике, химии, истории не могут адекватно воспринять. Они не могут выразить свою мысль, не могут говорить так как учебная информация не затронула психику этих учащихся. Просто посадить их с нормальными детьми проблему инклюзивного образования не решает. Не секрет, что учителя для работ с таким контингентом учащихся не подготовлены и просто не работают с ними. Есть ли польза от того, что этих детей посадили в один класс с нормальными детьми? Конечно нет. Оценивать их надо и это требует специальной методики, методика оценивания учебных

достижений нормальных детей для них не годится. А это научная проблема, которую ученые-педагоги не предложили для наших условий.

Специальный контингент учащихся требует специальной подготовки учителей, а учителя в одном классе не могут реализовывать физически две разные методики одновременно. Оплата за такой труд научно не обоснована и не оплачивается.

Проблема инклюзивного образования – это государственная проблема. Государство обязана создать научно обоснованную методологию обучения для детей с психическими, физическими отклонениями, подготовить специальных педагогов, создать специальные школы. Для примера возьмем детдома в с. Сырымбет, Айыртауского района, где сирот обучали в закрытом учреждении – в детдоме, состоящих из школы, столовой, медпункта с ними работали учителя с общеобразовательной подготовкой. В результате оттуда вышли генералы, крупные руководители хозяйств, учителя. Например, Ескендилов Каратай, выпускник Детдома с. Сырымбет возглавлял в Кокшетауской области «Казахтелеком», потом перевели в г. Петропавловск директором областного «Казахтелеком». Айтбаев Мереке окончил вуз и до пенсии работал в Сырымбетской средней школе. Таких положительных примеров много. Поэтому положительный опыт обучения и воспитания инклюзивного образования советской педагогики необходимо возродить с позиции сегодняшнего дня.

Современная нанотехнология создала слуховой аппарат для абсолютно неслышающих детей, Один такой аппарат стоит около 3 миллионов тенге. Поэтому на одном гуманизме проблему инклюзивного образования не решить. Для этого в республиканском бюджете надо предусмотреть достаточное средство, начиная от подготовки специальных педагогов до лечебно-обучающих образовательных учреждений. Только после этого мы можем выпускников спецшкол включить в полноценную жизнь. Такие слуховые аппараты способствуют цифровизации инклюзивного образования, что способствовало бы претворению в жизнь пяти социальных проектов, выдвинутых президентом страны.

В психологической науке проблема глухих изучена, и психика подростков абсолютно глухих детей соответствует уровню умственного развития младших школьников: они не знакомы со многими терминами, категориями, явлениями. Поэтому их надо довести до уровня восприятия учебного материала через цифровую и нанотехнологию.

Поэтому современный подход совместного обучения спецконтингента учащихся с нормальными учащимися антинаучна и антипедагогична. Естественно им надо создать специальные условия и логично, что они дорого стоят. Государство должно идти на эти затраты. Неподготовленный педагог их просто не может обучать физически, профессионально, а только навредит.

В Послании Президента Н.А.Назарбаева «Казахстанский путь-2050: единая цель, единые интересы, единое будущее» уделяется внимание вопросу интеграции граждан с ограниченными возможностями в экономическое

развитие республики. «Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало, – наш долг перед собой и обществом» [1].

В Казахстане этот вопрос начинает приобретать актуальность, так как количество детей с дополнительными учебными потребностями в стране растет. Система образования должна, насколько это практически осуществимо, предоставлять возможность обучения всем детям в детских садах, средних школах, профессиональных колледжах и университетах.

Принципы инклюзивного обучения подразумевают, что образовательные учреждения и учителя должны адаптироваться к потребностям всех учащихся, в том числе обеспечить доступ к образованию студентам с дополнительными учебными потребностями.

Один из способов преодолеть барьеры к широкому внедрению инклюзивного образования – это развивать его в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов, подписанной Казахстаном в 2008 году.

Я работаю в КГУ «Сервисно-технический колледж №1 г. Кокшетау» с 2001 года преподавателем экономических дисциплин. Педагогический коллектив нашего колледжа насчитывает 67 человек. После первого коучинга мои коллеги стали интересоваться, а что представляет собой инклюзивное образование? Раньше я не задумывалась над проблемой инклюзивного образования. Мы привыкли к тому, что дети с ограниченными возможностями обучались в специальных школах. Сегодня все больше и больше к нам в колледж поступают такие дети. Были случаи, когда возмущались родители, чтобы такие дети не сидели в одном классе с их детьми. Я думаю, что наше общество не было тогда готово к инклюзивному образованию. Поэтому я считаю, что эта проблема важна как для меня, так и для моих коллег. Никто из нас не имеет морального права не поддерживать таких детей, ведь именно от нашего с вами отношения зависит то, как будут к ним относиться в нашем обществе. Чтобы быть человеком, такие дети должны жить и учиться среди нас, в обществе.

Впервые наш колледж принял студентов с ограниченными возможностями в 2010 учебном году. Тогда, двое студентов с нарушением слуха не были уверены в том, что их не зачислят. Селина Марина и Пыжова Александра с родителями не думали, что колледж сможет учесть их дополнительные учебные потребности. Они раньше учились в школе для слабослышащих детей в Кокшетау и хорошо успевали. Оба были хорошистами, занимались спортом и помогали одноклассникам с учебой, наслаждаясь школьной жизнью. Их родители смогли привить им любознательность и уверенность в своих силах и праве быть частью мира.

После беседы представителей колледжа, родителей и самих студентов было решено что Саша и Марина будут зачислены на специальность портной. Саша и Марина учились в колледже три года и за это время показали отличные результаты, участвовали в различных внеучебных мероприятиях.

Анализируя учебный процесс можно сделать следующий вывод такие дети отличаются от других студентов, тем что постигая профессию они с любовью относятся к занятиям, не только к спецдисциплинам, но и к общеобразовательным. Мастер производственного обучения Гапоненко Л.А. отмечает их отличную работу и ставит их в пример другим студентам. Для таких детей присущ очень обостренный чувство аккуратности и усидчивость. Они отличаются культурой поведением, у них очень красивый подчерк и в математике они сильны. Для достижений мастерства в профессии мастер и преподаватели применяют очень много наглядностей, схем и специальных конспектов по предметам. В процессе обучения часто используют поэтапный метод.

Совместное обучение помогло Саше и Марине интегрироваться в общество. За семь лет колледж не плохо закончили 8 студентов с ограниченными возможностями и были трудоустроены. Сегодня в нашем колледже обучаются 12 студентов, однако для многих молодых людей с ограниченными возможностями образование остается не таким доступным. Конечно внедрение инклюзивного образования в школах, колледжах и других учреждениях требует большого объема работы. Помимо образовательного аспекта данный вопрос также затрагивает социальные моменты. Необходимо организовать помощь людям с ограниченными возможностями, чтобы они могли стать частью общества.

Администрация нашего колледжа делает все возможное, чтобы привлечь больше студентов с дополнительными учебными потребностями и помочь им в самореализации.

Система образования может стать примером, меняя восприятие и отношение к людям с ограниченными возможностями во всем мире. Мы должны поддерживать детей с ограниченными возможностями, вовлекать их создавать пространство, в котором студенты с ограниченными возможностями могли бы взаимодействовать и обучаться вместе с обычными студентами. Обращаясь к зарубежному опыту, например к опыту США можно заимствовать их опыт в плане финансирования.

В рамках программы «Инклюжен» в 80-е годы прошлого века в США начался процесс постройки новых зданий и перестройки старых с учетом потребностей различных категорий инвалидов. Для этих целей правительством выделялись дополнительные финансовые средства и в то же время применялись жесткие санкции за нарушение принятых стандартов. При этом на территории таких университетов, как Гарвард, Колумбийский университет, есть старые учебные корпуса, не перестроенные для въезда, например, на колясках. Отметим, что здания, имеющие историческую ценность не подлежат реконструкции, но если в этих зданиях проводятся занятия и выясняется, что в группе присутствуют студенты на колясках, занятия переносятся в новые учебные корпуса, благоустроенные должным образом. В рамках программы «Инклюжен» в 80-е годы прошлого века в США начался процесс постройки новых зданий и перестройки старых с учетом потребностей различных

категорий инвалидов. Для этих целей правительством выделялись дополнительные финансовые средства и в то же время применялись жесткие санкции за нарушение принятых стандартов. При этом на территории таких университетов, как Гарвард, Колумбийский университет, есть старые учебные корпуса, не перестроенные для въезда, например, на колясках. Отметим, что здания, имеющие историческую ценность не подлежат реконструкции, но если в этих зданиях проводятся занятия и выясняется, что в группе присутствуют студенты на колясках, занятия переносятся в новые учебные корпуса, благоустроенные должным образом.

Инклюзивное образование инвалидов в США: В настоящее время в США действует программа «Инклюжен». Образование, основанное на модели «Инклюжен», является приоритетным в США, однако в Америке не отказываются и от специальных школ, но помещение туда ребенка осуществляется лишь в крайних случаях. В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников с их индивидуальными потребностями, разрабатывая так называемый Индивидуальный план образования (ИП).

Инклюзивное образование в Канаде началось 30-50 лет назад, сейчас слово инвалид в Канаде не применяется, а это главный результат инклюзии.[5]

Литература:

1. www.edukids.ru/forum/15/3973.
2. Послание Президента Н.А.Назарбаева «Казахстанский путь-2050.
3. «Руководство для учителя». Второй (основной) уровень. АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» 2014 год
4. Инклюзивное образование вопросы и ответы подборка Л.А.Поповой № 8(129) 2013
5. <http://ppt4web.obshhestvoznaniya/inkuzivnoe-obrazovanie-v-amerike-i-kanade.html>

ҮЗДІКСІЗ ПЕДАГОГІКАЛЫҚ ПРАКТИКАНЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Меңлібекова Г.Ж.

Астана қ., Л.Гумилев атындағы ЕҰУ

Навий Л., Өмірзақ А.С.

Көкшетау қ., Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

liza281073@mail.ru, ainur_omirz_02@mail.ru

Болашақ маманға университет қабырғасында білімділік және кәсіптік бәсекелестікке төтеп бере алатын өз мамандығына ыңғайлы, қабілетті, ерекше

педагогикалық қасиеттерді қалыптастыру қажет. Мұғалімге аса қажеттілігі: педагогикалық мамандыққа бейімділік, балалармен жұмыс істеуге айқын берілгендік, бейімділіктің көрінетін басты ерекшелігі - балаларға деген сүйіспеншілік, т.б. қасиеттер.

Мектепте үздіксіз педагогикалық практиканы 1-3 курстың күндізгі бөлімінде окитын студенттер өтеді. Кез-келген педагогикалық жүйенің табысты қалыптасуы, соның ішінде ҮПП-да төмендегідей принциптер жүзеге асырылады: максаттылық, жүйелілік, бірізділік, ғылымилық принципі, студенттерді педагогикалық әрекетке ерте араластыру, ЖОО мен мектептердің бірдей талап қоюы, ЖОО-дағы теориялық курстардың мектептегі практикалық жұмыстармен байланысы т.б

Іс-тәжірибенің мақсаты білім алушылардың алған құзырлығын нығайту, тереңдету және кәсіби білім беру бағдарламаларын меңгеру барысында алған теориялық білімдерін тәжірибелік әрекеттер мен іс- тәжірибе жүзінде шыңдау. Оларды таңдаған мамандығы бойынша өз бетінше кәсіби қызмет атқаруға және бәсекеге қабілетті маман дайындау, студенттердің кәсіби білім беру бағдарламаларын меңгеру барысында алған теориялық білімдерін тәжірибелік әрекеттер мен бекіту болып табылады.

Педагогикалық практиканың алатын орны ерекше, өйткені қазіргі студент — болашақ ұстаз өзінің бейімділігін, шеберлігін, ыңғайлылығын, алған теориялық білімдерін мектеп өмірімен байланыстырып отырғанда ғана жүзеге асырады. Тек сонда ғана мұғалімге тән педагогикалық шеберлікке, іскерлікке жетуге жол ашылады [1].

Педагогикалық практика дамуының қазіргі кезеңі педагогтың жаңа типін — педагог — ізденушіні, жобалаушыны, білім беру мен тәрбиенің жаңа технологияларын жасаушыны қалыптастыруды талап етеді. Бүгінгі күні альтернативті педагогикалық жобалар мен жүйелерде жұмыс істей алмайтын, мектептегі инновациялық қозғалыстың ерекшелігін үйренбейтін, білім беру саласындағы инновациялық іс — әрекеттің мәнін түсінбейтін, инновациялық білім технологияларын меңгермеген мұғалім педагогикалық тұрғыдан сауатты маман болып есептелмейді. Мұғалімнің инновациялық іс — әрекетін дамыту- бұл білім берудің стратегиялық бағыттарының бірі.

Тәжірибе өту кезінде студент-практикант қаншалықты мамандықты дұрыс таңдағанын, өзінің тұлғалық қабілеттерінің болашақ мамандығымен үйлесімділік деңгейін анықтайды. Тек ұзақ мерзімді практикада студенттердің бұрын меңгерген білімі мен қажетті білім қоры арасындағы қайшылықтары айқындалып, үздіксіз білім алу факторы туындайды. Студенттің кәсіби әрекеті мазмұнды материалдардың негізінде, практика барысында жетіледі. Бұл кезеңде студенттердің іскерлігі мен дағдылары қалыптасады және өзіне деген сенімі артады. Шығармашылық деңгейде жұмыс істеу барысында олар өз білімдерін дәлелдейді. Студент-практикант өз іс-әрекетінталдай отыра, жұмыс барысында туындаған қиыншылықтарды іскерлікпен шешеді [2].

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасының педагог кадрларды даярлау, қайта

даярлау және олардың біліктілігін арттыру саласында "педагог кадрларды даярлау бағдарламаларына оқытудың бүкіл жылдар бойы үздіксіз педагогикалық және психологиялық-педагогикалық практиканы енгізу" қажеттігі көрсетілген.

Білім саясатының өзекті мәселелерінің бірі – кәсіптік даярлаудың сапасын жақсарту, біліммен қамтамасыз етудің ғылыми-әдістемелік жүйесін түбегейлі жанарту, оқытудың формалары мен әдістерінің түрлерін өзгерту, ондағы алдыңғы қатарлы оқу-тәрбие тәжірибелері мен қазіргі қоғамның сұраныстарының алшақтығын жою, білімдегі жаңашылдықты саралау, білімді жетілдіру үдерісіндегі үздіксіздікті қамтамасыз етуде білімнің ролін арттыру және қазіргі заман техникасы мен технологиясын жоғары деңгейде қолдана білу.

Үздіксіз педагогикалық практиканың бағыты - студенттерді кәсіби бейімдеп қалыптастыру. I курс студенттерінде «Мамандыққа кіріспе» пәнін оқыту базасының негізінде жүргізіледі. Ол студенттердің практикалық қызметінің ғылыми негізін қалыптастыру мақсатында бірінші курстан басталады.

Үздіксіз практиканың мақсаты-студенттер мұғалімдік қызметтің әлеуметтік маңызын сезіну және оқушылардың жеке тұлға болып қалыптасу әсерін бақылау. Үздіксіз педагогикалық практиканың міндеттері:

- студенттің мұғалімдік мамандыққа қызығушылығын ояту мен жағымды әсерін қалыптастыру;

- болашақ мұғалімді қазіргі білім беру жүйесінің реформаларымен, және оның ұлттық моделдерінің қалыптастырумен таныстыру;

- студенттерді әртүрлі оқу-тәрбиелік мекемелерде педагогикалық және алғашқы зерттеу жұмыстарын істей алу дағдыларымен қаруландыру студенттердің практикада істейтін жұмысының мазмұны:

- 1.Әр түрлі үлгідегі мектептің педагогикалық процесімен танысу:

- білім беруді реформалау жағдайындағы мектеп жұмысының негізгі бағыттарымен таныстыру;

- білім берудің мемлекеттік стандартына сәйкес белгілі сыныптағы оқу пәндері бойынша;

- Оқу пәндері бойынша мектеп кабинеттерінің жабдықталуы мен мектептің компьютерлендірілуі жағдайы;

- Мектептегі басқару ісінің жағдайы (менеджмент негіздері).

2. Оқушыларды зерттеу үшін қолданылатын оқу-зерттемелік әдістерінің негіздерін меңгеру; (бақылау, әңгімелесу, сауалнама жүргізу және т.б. диагностикалық әдістерді қолдану арқылы).

3. Сыныптағы оқу- тәрбие жұмыстарына қатысу:

- Оқушылармен жүргізілетін сыныптан тыс тәрбие жұмыстарын дайындау мен өткізуге сынып жетекшісіне көмектесу;

- пән мұғаліміне сабаққа қажетті дидактикалық материалдарды жинауға көмектесу;

- кейбір оқушылармен жеке жұмыс жүргізу.

II курста өткізілетін үздіксіз педагогикалық практика ЖОО бағдарламасына және оқытылған психологиялық–педагогикалық пәндерге сәйкес жүргізіледі. II курстағы педагогикалық практиканың басты мақсаты-сыныптағы тұтас педагогикалық процесті бақылау, оның диагностикасы мен сараптамасын меңгеруге дағдылану;

Міндеттері:

1. Сыныптағы педагогикалық процестің жағдайын зерттеу («оқушының сынып жетекшісі», сынып жетекшісімен әңгімелесу, оның жұмыс жоспарымен танысу):

– пән мұғалімнің тұтас педагогикалық процесс позициясы бойынша оқу мен сыныптан тыс жұмыстары тәжірибесін үйрену (күнтізбелік жоспарды талдау, сабақтарға қатысу мен сабаққа анализ жасау) ;

- педагогикалық процесс субъектісі ретінде оқушының жеке тұлғасын зерттеу: оқушыны зерттеуге жоспар құру, бақылаудың тұтас диагностикалық әдіс жиынтығы, сауалнама, оқушының психологиялық – педагогикалық мінездемесін жасау.

2. Сыныптың ағымдағы оқу- тәрбиелік жұмысына қатысу:

-сынып жетекшісіне сыныптан тыс тәрбие жұмысын дайындап, өткізуге көмектесу (сынып жетекшісінің жоспарына сәйкес):

-пән мұғалімінің сабағын дайындап, өткізуге көмектесу: дидактикалық материалдарды даярлау, әдістемелік материалдар қорын толықтыру;

- тәрбиелік жұмыстардың кейбір түрлерін студенттің өзі өткізуі (сынып жетекшісінің жоспарына сәйкес);

-оқушының ата-анасымен танысу.

Практика қорытындысы конференцияда талқыланып, балдық – рейтингтік әріптік жүйе бойынша бағаланады [3].

Сондай-ақ оқыту процесін белсенділендірудің тәсілі ретінде студенттердің практика өтуі және оны дұрыс ұйымдастырудың маңызы зор. Жалпы кәсіби бейімделу үшін үздіксіз педагогикалық практиканы ұйымдастырудың тиімділігі зор. Жалпы білім алу процесі мен кәсіби білім алудың айырмашылығы да осында , яғни болашақ мамандарды болашақ кәсіптерімен тәжірибені ұштастыра отырып оқыту. Үздіксіз педагогикалық практика үдерісінде студенттер мектептің оқыту-тәрбие үдерісімен толық танысуға, болашақ маман ретінде психологиялық тұрғыдан даяр болуға мүмкіндік алады.

Әдебиеттер:

1. Е.Әбілдаев. Педагогикалық практиканың ролі. Қазақстан мектебі, №11-12, 2005ж. 26 бет

2. ЖОО-ның I-IV курс студенттерінің үзіліссіз педагогикалық практикасы. Типтік бағдарлама. А.;2006ж.

3. Ұзақбаева С. «Болашақ мұғалім тәрбиесі» //Қазақстан мектебі 1992ж – №3-24-25 б.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ КАК ФОРМЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Мурзина С.А., Конуспаев Н.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
saule_murzina@mail.ru, konuspaev_nurlubek@mail.ru

В настоящее время психологи отмечают, что происходящие перемены (политические, экономические, этнические и др.) вызывают у людей бурные эмоциональные переживания. Современное поколение оказалось не приспособленным к условиям постоянно меняющейся стрессогенной социальной действительности. К сожалению, педагоги и родители, поставленные в условия новой социально-стрессовой реальности, не могут оказывать эффективное воспитательное воздействие на молодежь, поскольку сами не обладают необходимыми знаниями, навыками и социально-адаптивными моделями поведения. Это привело к тому, что выработка новых форм поведения у молодых людей происходит стихийно, бессистемно.

Подростковый возраст представляет собой период особой концентрации конфликтов, часто приводящих к различным поведенческим отклонениям, таким как делинквентность, агрессивное поведение, проживание в особой субкультуре (например, в религиозной секте), наркомания, суициды.

Подростки не имеют определенных жизненных навыков, позволяющих самостоятельно справляться с воздействием хронических стрессовых ситуаций и вырабатывать здоровый и эффективный жизненный стиль без дезадаптивных форм поведения. Они еще не готовы противостоять социальному давлению и поступают так, как принято и модно. Вследствие этого, они чаще используют саморазрушающие пути совладания со стрессом – употребление алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ.

Практически вся жизнь любого общества характеризуется наличием отклонений. Отклонения, или как они называются научным термином - девиации присутствуют в каждой социальной системе. Поэтому умение выявлять причины таких отклонений, находить пути преодоления их негативных форм должно быть свойственным каждому современному человеку. Определение причин девиаций, их форм и последствий - важный инструмент социального контроля и управления обществом.

Объяснить причины, условия и факторы, детерминирующие это социальное явление, стало насущной задачей. Ее рассмотрение предполагает поиск ответов на ряд фундаментальных вопросов, среди которых вопросы о сущности категории «норма» (социальная норма) и об отклонениях от нее.

Девиантное поведение человека можно также обозначить как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, нарушения процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением.

В изучении причин отклоняющегося поведения существует три вида теорий: теории физических типов, психоаналитические теории и социологические, или культурные, теории. Остановимся на каждой из них.

Основная предпосылка всех теорий физических типов состоит в том, что определенные физические черты личности предопределяют совершаемые ею различные отклонения от норм. Среди последователей теорий физических типов можно назвать Ч. Ломброзо, Э. Кречмер, В. Шелдона. В работах этих авторов присутствует одна основная идея: люди с определенной физической конституцией склонны совершать социальные отклонения, осуждаемые обществом. Однако, всем известны случаи, когда индивиды с лицом херувимов совершали тягчайшие преступления, а индивид с грубыми, "преступными" чертами лица не мог обидеть и муху.

В основе психоаналитических теорий отклоняющегося поведения лежит изучение конфликтов, происходящих в сознании личности. Согласно теории З. Фрейда, у каждой личности под слоем активного сознания находится область бессознательного - это наша психическая энергия, в которой сосредоточено все природное, первобытное. Человек способен защититься от собственного природного "беззаконного" состояния путем формирования собственного Я, а также так называемого сверх-Я, определяемого исключительно культурой общества. Однако может возникнуть состояние, когда внутренние конфликты между Я и бессознательным, а также между сверх-Я и бессознательным разрушают защиту и наружу прорывается наше внутреннее, не знающее культуры содержание. В этом случае может произойти отклонение от культурных норм, выработанных социальным окружением индивида.

В соответствии с социологическими или культурными теориями индивиды становятся девиантами, так как процессы проходимой ими социализации в группе бывают неудачными по отношению к некоторым вполне определенным нормам, причем эти неудачи сказываются на внутренней структуре личности. Когда процессы социализации успешны, индивид сначала адаптируется к окружающим его культурным нормам, затем воспринимает их так, что одобряемые нормы и ценности общества или группы становятся его эмоциональной потребностью, а запреты культуры частью его сознания. Он воспринимает нормы культуры таким образом, что автоматически действует в ожидаемой манере поведения большую часть времени. Ошибки индивида редки, и всем окружающим известно, что они не являются его обычным поведением [1:4].

Наличие в повседневной практике большого числа конфликтующих норм, неопределенность в связи с этим возможного выбора линии поведения могут привести к явлению, названному Э. Дюркгеймом аномией (состояние отсутствия норм). По Дюркгейму аномия - это состояние, при котором личность не имеет твердого чувства принадлежности, никакой надежности и стабильности в выборе линии нормативного поведения.

Роберт К. Мертон внес некоторые изменения в концепцию аномии, предложенную Дюркгеймом. Он считает, что причиной девиации является

разрыв между культурными целями общества и социально одобряемыми (легальными или институциональными) средствами их достижения. Например, в то время как общество поддерживает усилия своих членов в стремлении к повышению благосостояния и высокому социальному положению, легальные средства членов общества для достижения такого состояния весьма ограничены: когда человек не может добиться благосостояния с помощью таланта и способностей (легальные средства), он может прибегнуть к обману, подлогу или воровству, не одобряемым обществом.

В обычном понимании наркомания – это вредная привычка, болезненное пристрастие к употреблению разными способами (глотание, вдыхание, внутривенная инъекция) наркотических веществ, для того, чтобы впасть в одурманенное состояние. ВОЗ дает следующее определение: “Наркотики – это такое вещество или смесь веществ, которые коренным образом отличаются от всех веществ, необходимых для нормальной жизнедеятельности человека, и прием которых влечет за собой изменение функционирования организма в целом, серьезно осложняет деятельность внутренних органов, центральной и вегетативной нервной системы”.

По данным ООН, в 2015 году наркотики потребляли хотя бы один раз четверть миллиарда человек, или примерно 5% взрослого населения мира. Еще большую тревогу вызывает тот факт, что примерно 29,5 млн. человек из этих потребителей наркотиков, или 0,6% взрослого населения мира, страдают расстройствами, связанными с потреблением наркотиков. Во всем мире происходит как минимум 190 тыс. преждевременных смертей из-за употребления наркотиков – многих из которых можно было избежать – при этом большая их часть связана с употреблением опиоидов. Ужасные последствия употребления наркотиков для здоровья можно также наблюдать в связанных с этим случаях заболевания ВИЧ, гепатитом и туберкулезом [2:4].

Согласно официальной статистике, количество людей употребляющих наркотики в Казахстане за 2016 год составило 27 581 человек, в том числе по Акмолинской области 734 человека. По мнению экспертов, реальная численность потребителей наркотиков в стране превышает этот показатель в 8–10 раз.

Все наркотические вещества вызывают так называемое состояние дурмана, а также постепенно нарастающего состояния зависимости от наркотиков. По мере употребления наркотиков усиливаются физическое и психическое истощение организма, в конце концов заканчивающихся смертью.

Наркомания имеет социальные последствия. Для преступных элементов это легкий путь добывания денег. Злоупотребление наркотиками ведет к росту смертности, особенно среди молодежи и развитию целого «букета» соматических и психических заболеваний.

На почве наркомании совершаются преступления, так как в состоянии «ломки» наркоман способен на любое преступление. Приобретение наркотиков становится фоном для совершения ряда преступлений против личности: воровства, грабежа, разбоя. Наркомания отрицательно влияет на потомство.

Дети рождаются с серьезными физическими и психологическими отклонениями, что в свою очередь ведет к распаду семьи. Наркоман деградирует как личность, так как рабская зависимость от наркотиков заставляет его совершать аморальные поступки.

Одной из психологических субъективных причин наркомании является неудовлетворенность жизнью в связи с самыми различными обстоятельствами: личными трудностями, недостатками социально-культурной сферы, неустроенный досуг, социальная несправедливость, неустроенность быта, неудачами в учебе или на работе, разочарование в людях [3:4].

Лучшая методика борьбы с наркоманией – профилактика. Ведь как показывает мировая практика, излечить от наркомании удается не более 2-3% заболевших и более эффективным и экономически выгодным является вложение средств в предотвращение этого разрушительного явления, нежели в устранении его последствий. В зависимости от контингента, с которым проводится профилактическая работа, различают первичную, вторичную и третичную профилактику. Наиболее целесообразно проводить первичную антинаркотическую профилактику в школах в соответствии с утвержденными программами. Но в силу специфичности предмета многие педагоги испытывают затруднения в выборе тактики проведения профилактических занятий. Поэтому занятия по профилактике всех форм наркомании должны проводить специально подготовленные педагоги.

Такие девиации как алкоголизм, наркомания, психические расстройства, агрессивное поведение в семье, бродяжничество требуют, прежде всего, организации различной социальной помощи: наркологической, психологической, открытие кризисных центров, трудоустройство, «телефоны доверия». Проблема социального контроля сегодня является актуальной проблемой во всем мире. Общая стратегия достаточно ясна: необходим перенос акцента с наказания на превенцию, т.е. предотвращение, профилактику. Превенция предполагает воздействие на причины девиантного поведения, факторы, ему способствующие.

Выделяют два уровня мер (технологий) социального контроля: общесоциальный и специальный (индивидуальный).

Борьба с социальными отклонениями на общесоциальном уровне – одно из направлений социальной политики государства. Из внедряемых в практику технологий общесоциального контроля можно назвать следующие: технологии, направленные на сокращение безработицы; технологии, направленные на расширение доступа и законным способом достижения успеха и продвижения по социальной лестнице; технологии, направленные на замещение или вытеснение наиболее опасных форм социальной патологии полезной деятельностью. В этой связи важное значение имеют программы поддержки семьи и детей, программы поддержки и помощи тем, кто злоупотребляет наркотиками и алкоголем, кто освобожден из мест лишения свободы (это система мер превентивного характера). В числе технологий общесоциального контроля – система мер по оказанию помощи лицам девиантного поведения

(т.е. это уже не профилактика, а состоявшиеся девианты). Это – создание домов-приютов временного содержания для тех, у кого возникли конфликты в семье; увеличение числа обществ и групп взаимопомощи, содействующих избавлению от алкогольной или наркотической зависимости («Анонимные алкоголики», «Анонимные наркоманы» и т.д.);

Специальные технологии (меры) или технологии специального (индивидуального) контроля – это меры индивидуального воздействия. Они, в первую очередь, опираются на медицинские и психологические методы: лечение наркоманов и алкоголиков в соответствующих клиниках; психокоррекция, психотерапия, индивидуальная работа по ресоциализации осужденных в местах заключения, психологическая помощь жертвам преступления, деятельность социологических служб по анализу «групп риска», анализу работы «телефонов доверия» и т.д. [4:4].

Из рассмотренных понятий можно сделать вывод, что прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных проявлений девиантного поведения, объективность и неизбежность ставят перед обществом, конкретной социальной службой и социальным работником в качестве основных задач поиск форм, методов и технологий работы с дезадаптированными подростками, концентрацию усилий, направленных как на реабилитацию ребенка, так и, что более необходимо, предупреждение отклонений от социальных норм, т.е. устранение условий, прямо или опосредованно оказывающих отрицательное воздействие на поступки и действия несовершеннолетнего. Профилактика должна быть ориентирована на выявление и устранение социальных и социально-психологических причин зависимости. Это могут быть меры административного и юридического характера, направленные на борьбу с незаконным оборотом наркотиков, которые обеспечиваются соответствующей законодательной базой и правоохранительными органами. Это могут быть меры социальной направленности, призванные укрепить авторитет и привлекательность института семьи и школы; возрождение культурных и духовных традиций в обществе. Это могут быть медицинские меры, снижающие риск наркотизации предрасположенных к этому заболеванию категории людей, так называемой «группы риска». Наконец, это могут быть психолого-педагогические меры, направленные как на личность молодого человека, так и на молодежно-подростковые группы.

Литература:

- 1.Беляева Л.И. Отклоняющееся поведение как социальное явление. Библиогр. сб./Акад. МВД России. - М., 1996.
- 2.Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности, *Всемирный доклад о наркотиках, 2017 год* (ISBN: 978-92-1-148291-1, eISBN: 978-92-1-060623-3, издание Организации Объединенных Наций, в продаже под № R.17.XI.6). Web-сайт: www.unodc.org/wdr/2017
3. Информационно- публистический журнал «Наркопост», № 4, 2015г. 4. Алтынбеков С.А., Катков А.Л., Россинский Ю.А. Программа медико-

социальной реабилитации больных наркоманией в Республики Казахстан: Методическое письмо. – Павлодар, 2002 . – 32с.

ШОҚАН УӘЛИХАНОВТЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИДЕЯЛАРЫ

Навий Лиза, Болатбекұлы Сұлтанбек

Көкшетау қ., Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
liza281073@mail.ru, sbol.95@mail.ru

Шоқан Уәлиханов – қазақ халқының мәдениеті мен ағартуы тарихынан көрнекті орын алатын қайраткер, халқымыздың мақтанышы, демократ-ағартушы, тұңғыш педагог. Аса дарынды қазақ халқының ғалымы және ағартушының өмірі мен қызметі ерекше таң қалдырады. Өзінің қысқа өмірінің ішінде ғылым саласында орасан зор табыстары сол кездегі өзінің орыс достары мен жолдастарын, орыс ғалымдарын таң қалдырды. Шоқан Уәлихановтың шығармашылық мұрасы уақытқа бағынбай, жарқын жұлдыз ретінде осы күнге дейін зерттеліп келе жатыр. Шоқан арнайы педагогикалық еңбектер жазбаса да, оның қоғамдық және ғылыми еңбектері ағартушылық сипатта болды.

XIX ғасырдың екінші жартысында Қазақстандағы педагогикалық және ағартушылық ой-пікір белгілі бір дәрежеде Қазақстанның Ресейге қосылуының қоғамдық-саяси үдерісінің ықпалымен дамыды, бұл Қазақстандықтардың моральдық нормаларды адамгершілік-демократиялық көзқарас тұрғысынан адамгершілік тәрбие мәселелеріне қайта қарауға талпындырды. Өткеннің көрнекті педагогтары халықтың педагогикалық көзқарастарына көп көңіл бөлді. Тәрбиенің халықтығы, табиғат пен үйлесімділігі идеясын дамытты, халық педагогикасынан мысалдарды халық даналығының бейнеленуі ретінде пайдаланды. Кез-келген педагогтың данышпандығы мен ұлылығы халықтық педагогикалық мәдениетке жақындығымен, оның рухани қазынасының тереңіне мейлінше бойлау қабілетімен өлшенеді.

Халықтың өмірінен, халықтық шығармашылықтан және онда көрініс берген тәжірибеден жинақтаған осындай көрнекті тұлғалардың бірі Ш.Уәлиханов. Ол өзінің педагогикалық идеяларын халықтың ауызша шығармашылығы туындыларын жинаудан бастады. Халықтық эпостық поэма «Қозы Көрпеш және Баян Сұлу», қырғыз эпосы «Манас», халықтық әдет-ғұрпын, тұрмыс-салтын зерттеп жазу – мұның бәрі Ш.Уәлиханов көрініс тапты.

Шоқан Уәлихановтың педагогикалық идеялары орыстың революциялық-демократиялық педагогикасының бағытына жақын болды. Оның ойынша, мектептегі оқыту-тәрбие үдерісін ұйымдастыруда халықтың қағидасына сүйену керек. Халықтық тәрбиенің жаңа жүйесін ойластыра отырып, Шоқан ең алдымен жас өспірімдерді қазақ халқының тәрбиесімен тәрбиелеуді жақтады. замандағы тілмаштар мен билеп-төстеуші чиновниктер әзірлейтін мектептердің орнына еуропалық ғылым мен гуманизмді таратушы болатын мектептер ашуды

жөн санады. Яғни, Шоқан қазақтар арасында орыс білімін, оның ғылымын таратудың тиімді шаралары үшін күресті. Ол Қазақстанда “нағыз шынайы білімдер” ұясы болатындай мектеп түрлерін ұйымдастыруды талап етті.

“Тек ақиқат білім ғана күдіктерден құтылуға жәрдем етіп, өмір мен материалдық әл-ауқатты бағалауға үйретеді”, - деді ол [1, 247].

Орыс педагогикасының прогресшіл идеялары да Шоқанның педагогикалық идеяларына әсер етті. Шоқан мектеп оқуының ғылыми негізде құрылып, табиғаттың сырларын ашуға бағыттылуын, халықтық жаппай білім алуын халқымыздың алдыңғы қатарлы, мәденетті елдерді қуып жетуін аңсады. Ол өз елінің оқу-ағартушы мен ғылымын дамыту үшін күресті. Қазақ халқының мәдениет пен экономика саласында артта қалуына қатты қынжыла да қинала ой жіберіп, халық бұқарасын сол азаптан арылту жолында талмастан үлкен жұмыс жүргізді. Қазақтар мен Орта Азия халықтарының артта қалуының басты себебі - Шоқан Уәлихановтың пікірінше, монархиялық тәртіп пен ислам діні. Сонда жалғыз қазақ халқы емес, тарихы бір тамырлас, тілі де, діні де, ділі де бір Орта Азия халықтарын тұтас ойлайды, бірге өсіп, бірге дамуын ойлайды. Уәлиханов қазақ халқының болашағы мистицизмге де, аскетизмге де емес, тек цивилизация мен оқу-ағартудың табыстарына байланысты деп білді.

В.Г. Беленский сияқты, ол да халыққы діни уағыздар мен өсиеттердің орнына, оның адамгершілік сезімін оятып, ұлттық сана-сезімін дамыту қажет дейді. Бұл үшін Шоқан өкіметтің ислам дінін таратушыларға қамқорлық жасауға тыйым салуын, мұсылман діни мектептерінің орнына орыс мектептерін ашуды талап етті. Өзінің бұл талаптарын ол “Даладағы мұсылмандық туралы” деген мақаласында негіздеді [2, 306].

Ұлы ғалым ең алдымен ұлы орыс халқынан үйрену керектігін, ол үшін орыс оқуына бой ұрып, орыс оқуын қазақ даласына тарату халықтың орысқа деген достығын күшейтетіндігін, мұның өзі игілікті іс екенін көрегендікпен болжады.

Шоқан қазақтарға орыс тілін білудің маңызын баса айтқан адам болды. “Орыс тілін білмеген қазақ,- деп жазды ол өзінің бір мақаласында,- оның заң-заңын да білмейді” [3,145].

Яғни, Шоқан орыстың тілін, ғылымын, мәдениетін оқып үйренуге шақырып отыр. Шоқан Уәлиханов орыс ғылымы мен педагогикасындағы халықтық және ұлттық принципті негізге ала отыра, қазақ ағартушыларының ішінен бірінші болып өз елінің табиғатын, тарихын, өмірі мен мәдениетін зеттеуге баға жетпес үлкен үлес қосты. Шоқан Уәлиханов қазақ халық педагогикасының балалар тәрбиесіндегі алатын орнына, оның жеке тұлғаның рухани-адамгершілік қасиеттерін, ұлттық сана-сезімін қалыптастырудағы рөліне үлкен мән берген. Халықтық тәрбиенің жаңа жүйесін ойластыра отырып, Шоқан ең алдымен жасөспірімдерге ғылым мен техниканың табыстарымен, дүниежүзі мәдениетінің бай қазынасымен таныстыра алатындай діннен бөлген дүние жүзілік білімдерді енгізуді жақтады. Қоғамдық құбылыстарды ол ағартушылық тұрғыдан түсіндірді. Өз халқын Еуропа мәдениетінен үйренуге прогреске шақырды.

Қорыта айтқанда Шоқан өз елінің оқу-ағарту мен ғылымын дамыту үшін күресті. Қазақ халқында ғылым мен білім саласында артта қалуына қатты қынжыла да қинала ой жіберіп, халық бұқарасын сол азаптан арылу жолында талмастан үлкен жұмыс жүргізді. Ол орыс-қазақ педагогикалық байланысының тарихындағы өшпес еңбегі сол – ол орыстың озат білімі мен ғылымын таратушы, насихаттаушы болды, артта қалушылық пен сауатсыздыққа қарсы күресті.

Қазақстан Республикасының тәуелсіздігін нығайту үшін саналы жастарды білім мен біліктілікке ұлт теңдігі мен туысқандық рухында тәрбиелеу міндеті тұрады. Осынау күрделі де, тәрбие мен оқытудағы жауапкершілігі зор істегі қадамымыз Шоқан мұраларына ден қойып зерттеуден басталса игі. Шоқан тағылымы біздерге, ұлттық тарихи сана мен ойдың жетілуіне, кешегі өткенімізге жанаша көзқарастың қалыптасуына жол ашады. Бізге Шоқан мұралары құндылығымен қымбат. Ол өзінің қысқа ғұмырында Ресейде оқып, орыстың ойшыл демократтар қозғалысының өкілдерімен байланыс жасап, қарым-қатынаста болды. Орыс ғалымдары, жазушылары ортасында болып, олардың ақыл-кеңестерін тыңдап, өз көзқарасын ашық білдірді. Өзінің ғылыми және саяси білімін көтерумен ұдайы шұғылданды. Кадет кезіндегі оқыту бағдарламасында әскери арнайы пәндермен бірге жалпы география, тарих, орыс және шетел әдебиеттері, философия негіздері, физика, химия, арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия пәндері және ауыл шаруашылығының негіздері оқытылды. Сонымен қатар сызу мен сурет салу жүргізілді. Француз және шығыс тілдері де оқытылды. Шоқан корпустағы оқу жылдарында көптеген шәкірттермен тығыз қарым-қатынаста болды. Мұның өзі Шоқанға ойлануға, оқуға, қоғамдық мәселелерге ден қоюға үлкен ықпал етті. Ресейдің алыңғы қатарлы зиялыларының Шоқан Уәлихановтың ғалым-ағартушы, қоғам қайраткері ретінде көзқарасының қалыптасуына әсері зор болды. Ол қазақ халқының тарихы мен мәдениетінің дамуына ерекше із қалдырды. Арғы-бергі қазақ тарихында шығармалары ағылшын, неміс және француз тілдеріне алғаш аударылған, қазақ халқының ғана емес, бүкіл түрік тектес шығыс халықтарының тарихын, этнографиясын, әдебиетін зерттеуге айрықша ат салысқан, саяхатшы ретінде Орта Азия мен Шығыс Түкістанның аймағын әлемге танытқан ұлы ғалымның мол мұрасының жоғалмай жетуіне өлшеусіз үлес қосқан орыс халқына, оның зиялы қауымына бүгінгі ұрпақтың алғыстан басқа айтары жоқ.

Әдебиеттер:

1. Сейталиев Қ. Педагогика тарихы: Оқулық. – Алматы: “Білім”, 2012. – 400 бет.
2. Әбиев Ж. Педагогика тарихы: - Алматы: Дарын, 2006.- 480 бет.
3. Бержанов Қ., Мусин С. Педагогика: - Алматы: Мектеп, - 1971, - 270 бет.

БІЛІМ БЕРУДЕ ИНТЕРАКТИВТІ ТЕХНОЛОГИЯНЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Навий Л.Н., Султанбекова А.Ж.

Көкшетау қ. Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
mylife.kst@list.ru

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті-ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау керек» деп атап көрсетілген [1]. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев «Қазақстанның әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы» Жолдауында «Білім беру реформасы-Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдарының бірі» деп атап көрсетуі педагогикалық үрдістің сапасын үнемі арттырып отыруды талап ететіндігін көрсетеді [2]. Заман талабына сай бәсекеге қабілетті жас ұрпақты тәрбиелеуде, оқушыларға қажетті білімді меңгертудің тиімді жолдарын, әдіс-тәсілдерін талмай іздеу-әр ұстаздың міндеті болып табылады. Әрбір педагог өз жұмыс тәсілі мен формасын, өз педагогикалық технологиясын таңдай отырып, білім алушылардың білімін жетілдіру бағытында жұмыс істеуі керек. Осыған байланысты білім беруде әр түрлі әдістерді қолданудың қажеттігі туындайды.

Қазіргі кезде республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуде. Бұл педагогика теориясы мен оқу-тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр: -білім беру парадигмасы өзгертіліп, білім берудің мазмұны жаңарып, жаңа көзқарастар, жаңаша қарым-қатынастар пайда болды.

Қазіргі ақпараттық қоғам барлық типті оқу орындарында ,оның ішінде жалпы орта білім беретін мектептерде алдына мынадай міндеттер қойып отыр: - қажетті білімді өз бетінше ала отырып пайда болған алуан түрлі мәселелерді шешу үшін оларды тәжірибеде біліктілікпен пайдалануға, өзгеріп отырған өмір жағдайларына оңай бейімделу;

- дербес сыни тұрғыда ойлай білуге,білім беру барысында кездескен өзекті мәселелерді көре білуге,білім беру барысында кездескен өзекті мәселелерді көре білуге және жаңа технологияларды пайдалана отырып оларды шешудің тиімді жолдарын табу [3].

Мұның барлығы өзі еліміздегі білім беру жүйесінің бұрынғы қалпында қала алмайтындығын, оның әлемдік тәжірибелерді негізге ала отырып даму қажеттігін көрсетеді.

Жаңа педагогикалық технологиялар өріс алуына орай оқыту үрдісіне «интерактивті оқыту», «интерактивті оқыту әдістері» ұғымдары жиі қолданылатын болды. Бұл ұғымдардың ортақ түбірі «интер» ағылшын тілінің «бірлескен әрекет» деген сөздерінен енген. «Интерактивті оқыту» өзара әрекеттесуге негізделіп құрылған белсенді оқыту деп анықтауға болады, ал «интерактивті оқыту әдістерінің» ұғымының мәні білім беруде өзара белсенді

байланыста болып, мұғалімдермен бірлесіп отырып жұмыс жасау, оқу-танымдық нәтижелерге жету. Интерактивті оқыту әдістерінің дәстүрлі әдістерден артықшылығы, оқушылардың белсенді, өз бетімен білім ізденуші, табиғат, қоғам заңдарын өздігімен ұғынуға мүмкіндік тудыруда.

Интерактивті оқыту осындай дидактикалық әрекеттің бір түрі бола отырып, педагогикалық процестің субъектері ортасындағы белсенді өзара әрекетін болжайды.

Педагогикалық процессте субъектілеріне білім алушылардың ортасы келесі әрекеттестік сипаттарымен ерекшеленді [4]:

- топтың және индивидтің табысына ықпал етуші педагогикалық процеске білім алушылардың қолайлы қарым- қатынасы;
- оқу барысындағы психологиялық қолайлы жағдайлар;
- білімді өздігімен ізденуді, мониторинг пен өзіндік рефлексияны қамтамасыз ететін жағдайлар;
- білім алушылардың белсенді өзара әрекет арқылы талданатын, тексерілетін, дәлелденетін, практикада қолдануға дайындалатын жеткілікті деңгейдегі толық және дұрыс ақпаратты алуы.

Егерде сабақ үстінде оқушылар мен оқытушылардың арасында тығыз қарым-қатынас байқалса бұлайша оқытуды біз интерактивті деп атаймыз. Әдетте мұндай қарым-қатынас оқушылар әлдебір мәселені талқылап, соның шешімін табуға тырысқан кезде байқалады. Бұл жерде оқушылардың жауаптарынан гөрі мәселенің шешімін табуға талпынғаны маңыздырақ. Себебі интерактивті оқытудың басты мақсатының өзі сол- оқушыларды өз бетінше ой қорытып, жауап таратуға үйрету. Интерактивті әдістеме өзара қарым-қатынастың мол ауқымын қамтиды.

Оқу процесінің барысында оқушылар мыналармен қарым-қатынасқа түседі:

- оқытушымен (оқушылар оқытушының сұрағына жауап берген кезде);
- шақырылған адамдармен (немесе топ оқушыларының өздері әлдебір ұйымдар мен адамдарға баруы мүмкін);
- өзге оқушылармен (бірігіп жұмыс істеу барысында);
- шағын топтармен (3-5 оқушымен);
- оқушылардың үлкен тобымен (көбіне пікірталас, топ болып әлдебір мәселені талқылау барысында);
- оқушылардың тобымен және халықпен (топ әлеуметтік сауалнама жүргізеді);
- кейбір техника түрлерімен (мысалға компьютермен).
- Топтың сандық құрамы оқудың немесе өзара қарым-қатынастың сапасын айқындамайды.

Интерактивті технология әр адамды білім алудың барлық кезеңдерінде белсенді жағдайға қояды, білім алу үрдісін мәнді етеді.

Қазіргі таңда жоғарғы мектеп алдына қойылатын талаптар білім алушылардың кұзыреттілік деңгейі жоғары, адамгершілігі мол тұлға ретінде қалыптастыруға бағытталады. Бұл технологияның өзін мұғалім түрліше (орташа

дәрежеде, ұқыпты, дәл нұсқау бойынша немесе шығармашылықпен) іске асыру мүмкін. Бұл жерде технологияны жүзеге асырушының тұлғалық компоненті, белгілі бір ерекшеліктері елеулі түрде әсер етеді, сонымен бірге студенттің әрекеті – оның қабылдауы, ынтасы, құштарлығы негізгі рөл атқарады.

Интерактивті технологиясы кезінде [5]:

-сабақ үстінде білім алушылар мен мұғалімдер арасында тығыз қарым-қатынас орнайды;

-ондай қарым-қатынас білім алушылар әлдебір мәселені тал-қылап, соның шешімін табуға тырысқан кезде қалыптасады;

-онда білім алушылардың жауабынан гөрі мәселенің шешімін табуға талпынғаны маңызды болады. Себебі интерактивті оқытудың басты мақсатының өзі сол - білім алушыларды өз бетінше ой қорытып, жауап табуға үйретуде. Интерактивті әдістеме өзара қарым-қатынастың мол ауқымын қамтиды. Мұнда балалардың бұған дейін алған өмірлік тәжірибелері білім берудің негізгі көзі болып табылады. Бұл әдісте білім алушы мыналармен қарым-қатынасқа түседі:

- 1)мұғаліммен (сұраққа жауап берген кезде);
- 2)өзге балалармен (қосақталып жұмыс істеген кезде);
- 3)шағын топтармен (топпен жұмыс істеген кезде);
- 4)белгілі бір топпен, аудиториямен (сауалнама алғанда)
- 5)кейбір техника түрлерімен (компьютермен интернетке шыққанда т.б.).

Интерактивті технологияның ерекшелігі – бала өзгелермен араласу барысында ашыла түседі, көбірек оқып, тәжірибе жинай білуі керек. Тәжірибе интеллектуалдық тәуелсіздіктің негізі болып табылады және барлық өркениетті азаматтың қажетті құралы болады. Интерактивті технология білім алушылардың мынадай мақсаттарына жетуге мүмкіндік береді:

- 1)олар мол мағлұмат алып, өздері айтқан пікірге логикалық түсініктеме беруге жол ашады;
- 2) өз пікірлерін терең ойланып айта алатын болады;
- 3) мәселені талқылаған кезде бұған дейін алған, тәжірибеде жинақтаған білім қорын пайдалана алады;
- 4)бір-бірінен жаңа мағлұматтар ала отырып, білімін толықтыра алады;
- 5)шындыққа көз жетуі үшін дәлел іздеп, ойын анықтап көрсете алады;

Сонымен, интерактивті оқыту технологиясы – бұл коллективтік, өзін-өзі толықтыратын, барлық қатысушылардың өзара әрекетіне негізделген процесс болып табылады.

Интерактивтік оқытудың нақты және болжамды мақсаттары болады. Осындай мақсаттардың бірі – оқытуға жайлы, ыңғайлы жағдай құру, яғни оқушы өзінің жетістігін, интеллектуальдық дербестігін сезінетіндей жағдай, бұл оқыту үрдісінің өзін нәтижелі ете түседі.

Сабақтағы интерактивтік іс-әрекет өзара түсіністік, өзара әрекеттестік орнататын диалогтық қарым-қатынасты ұйымдастыруды және дамытуды көздейді. Интерактив бір көзқарастың немесе бір ғана сөйлеушінің басым болуы жағдайын болдырмайды. Сұхбаттасып оқыту барысында оқушылар сыни

ойлауды, тиісті ақпарат пен белгілі жағдайды талдау негізінде күрделі мәселелерді шешуді, балама көзқарастарды салыстыруды, ақылды шешімдер қабылдауды, дискуссияға қатысуды, басқа адамдармен тиімді қарым-қатынас жасауды үйренеді. Ол үшін сабақта жеке, жұптық және топтық жұмыс, зерттеу жобалары, ролдік ойындар, құжаттармен және сантүрлі ақпарат көздерімен жұмыс, шығармашылық жұмыс, суреттер т.б. жұмыстар ұйымдастырылады [6].

Интерактивті сабақтарда оқытушының қызметі студенттердің әрекеттерін сабақтың мақсатына жетуге бағыттау болып табылады. Оқытудың ақпараттық технологиясын – білімді жаңаша беру мүмкіндіктерін жасау (педагогикалық іс-әрекетті өзгерту), білімді қабылдау, білім сапасын бағалау, оқу-тәрбие процесінде студенттердің жеке тұлғасын жан-жақты қалыптастыру үшін ақпараттық технологияның қосымшасы деп түсіну керек.

Қорытындылап айтқанда, интерактивтік оқыту қатысушылардың күтілетін проблемаларды шешуде мотивациясын арттырады, одан әрі қарайғы ізденіс белсенділігіне эмоциональды түрткі болады, оларды нақты әрекетке жетелейді.

Интерактивті технологияны оқыту тәрбие үдерісіне тиімді қолдана білсек, оқушылардың қызығушылықтарын арттырып, белсенділігін оята аламыз.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасы «Білім» мемлекеттік бағдарламасы .
// Қ.М,28 қазан , 2000ж.
2. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 01.03.2006 ж
3. Әлімов А. Интербелсенді әдістерді жоғарғы оқу орындарда қолдану. – Алматы, 2013ж.
4. Әлімов А. Оқытудағы интербелсенді әдіс-тәсілдер.– Астана, 2014ж.
5. «Оқытудың инновациялық интерактивті әдістері» пәні бойынша оқу-әдістемелік кешені №1 басылым 10.09.2014 ж. –Семей,2014ж.
6. «Инновациялық оқыту технологиялары» пәні бойынша оқу-әдістемелік кешені, ҚарМТУ 28.03.2013ж.

ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУДЫ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ БОЙЫНДАҒЫ ПАТРИОТТЫҚ САНА-СЕЗІМДЕРДІ ҚАЛЫПТАСЫРУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ МЕН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Нұржан М.А., Кенжеғалиев Қ. К.

Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ.

Қазіргі кезде оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруды қосымша білім беру ұйымдарының (бұрынғы аталуы мектептен тыс мекемелер) маңызы зор. Олар тұлғаны дамыту, жас өспірімдерді

әлеуметтендіру, оларға әрі қоғамның, әрі әлемнің мәдени байлығын тапсыру үшін құрылған.

Оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруды сан-қилы оқу-тәрбиелік жұмыстар арқылы жүзеге асады және қоғам, жанұя, мектеп және қосымша білім беру ұйымдары арқылы жүргізілген іс-әрекет арқылы қалыптасады. Ата-аналар балаларына сөз арқылы ғана әсер етіп қоймайды, олар патриоттық сезімге өздерінің істері, яғни Отанына қызмет етуі, еңбегі, қоғамдық белсенділігі, халықтың мүддесін ойлауы арқылы тәрбиелейді. Көптеген ата-аналар бұнымен шектеліп қана қоймай, балаларын патриоттыққа тәрбиелеуде басқа да тәсілдерді қолданады.

Олар ата-бабалар ерліктерін баяндау, батырлар жырларын оқып беру, мұражайларға ертіп апару, табиғатқа шығу, елінің жетістіктерін мадақтау арқылы тәрбиелеу тәсілдерін қолданады [1, 421]. Алайда оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруда оқу үдерісінің маңызы зор. Сабақта оқушылар Отанымыздың өткені мен қазіргісін біледі, ғылымның, мәдениеттің озат өкілдерімен, туған елі, жерімен, мәдени мұрасымен, табиғатымен, батырларымен танысады. Өткенді пайымдау арқылы қазіргі заман мәдениетін дамыту мақсатында жүргізіліп жатқан “Мәдени мұра” бағдарламасының да патриоттық рухтағы тәрбиелік рөлі үлкен екенін атап айтуға болады. Бұл іс-шара жастарды халқымыздың мәдени мұрасына деген сүйіспеншілігін нығайтады, материалдық құнды дүниелер арқылы ата-бабамыздың қайсарлығына мақтанышын туғызады.

Патриоттықтың жоғарғы формасы ерлік істерден көрінеді. Кеңестік дәуірде патриоттықты қалыптастыруда әсіресе Ұлы Отан соғысы батырларының ерліктерін оқыту арқылы жүзеге асатын. Ал қазір Қазақстанның тәуелсіздік жағдайында жастарды қазақ батырларының ерлік істерін оқып үйренуі арқылы жүргізілсе Отанды сүю тәрбиесіне өзіндік үлесін қосары даусыз. Оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыру бастауыш сыныптан бастау алады.. Сонымен қатар оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруды физика, математика, химия және табиғаттану пәндерінің де бай мүмкіндіктері бар. Оқушылар осы пәндер арқылы еліміздің қазба байлығы, ғылыми-техникалық жетістіктері туралы кең мағлұмат алады [1]. Яғни біздің көзқарасымыз бойынша, оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруды пәнаралық байланыс негізінде жүргізілгенде ғана нәтижелі болады. Себебі мектепте оқылатын барлық пәндер арқылы оқушыларға патриоттық тәрбие берудің мазмұны мен әдіс-тәсілдері, бағыт-бағдары, жүйесі қазіргі кезеңдегі қоғам құрылысының ерекшеліктерімен айқындалады. Мектепте пәнаралық байланысты ұстана отырып оқушыларға патриоттық қасиеттерді беруді жүзеге асыру оның бағдарлы болуын қамтамасыз етеді. Мектеп, жанұя және қоғам іс-әрекетінің бағыты анық айқындалады, мұғалімдердің педагогикалық және әдістемелік шеберлігі шындалады, қорыта айтқанда, әрбір тұлғаның жан-жақты дамуына қолайлы жағдай туындап, патриоттық қасиеттерді беру жұмысының жүйесі жетіле түседі. Пәнаралық байланыс принципі оқу-тәрбие процесін

ұйымдастыруына және мазмұнына, сонымен қатар оқушылардың танымдық іс-әрекетіне міндетті талаптар ретінде төмендегі мүмкіндіктерді:

1 жетекші жалпығылымның идеялары мен түсініктерін дамыту негізінде білімнің жүйелілігінің қалыптасуы (пәнаралық байланыстың білім беру функциялары);

2 диалектикалық және жүйелілік ойлаудың дамуына икемділік пен ақыл-ойдың дербестігін, оқушының танымдық қызығушылығы мен белсенділігін дамыту (пәнаралық байланыстың дамыту функциялары);

3 дұрыс дүниетаным көзқарастың, диалектикалық-материалистік көзқарастың, политехникалық білім мен шеберліктің қалыптасуы (пәнаралық байланыстың тәрбиелік функциясы);

4 әр түрлі пән мұғалімдерінің жұмысындағы үйлесімдік, олардың бірлесуі, коллективте бірдей педагогикалық талаптардың қойылуы, жалпығылымдық ұғымның бірдей түсіндірілуін, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда келісушіліктің болуын туғызады (пәнаралық байланыс функцияларының ұйымдасуы).

Дене шынықтыру сабағында оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруды мәселесіне жете көңіл бөлінбегендігі, дене шынықтыруды пән ретінде атап айтсақ дене шынықтырудың білім беру саласында маңыздылығын жете түсінбеуі, дене шынықтыру пәнінің тәрбиелік мүмкіндіктерін, оның әдіс-тәсілдерін дамыту жолдарын жете зерттеп талдау қажеттігі туындайды. Дене шынықтырудың басқа пәндермен байланысуы балалардың қиын материалды меңгеруін жеңілдететіні жиі байқалады. Дене шынықтыру пәнінің тәрбиелік мүмкіндігі толығымен пайдаланылмай назардан тыс қалды. Осыдан келіп қазіргі таңда мектепте дене шынықтыруды оқытудың жетекші мақсаты анықталған деп айтуға толық негіз бар деуімізге болады. Дене шынықтыруды оқытудың қазіргі кездегі жетекші мақсаты ол:

1) коммуникативтік, 2) білім беру, 3) тәрбиелік, 4) дамыту функцияларын жүзеге асыру. Дене шынықтыруды оқытудың білім беру функциясының мақсаты үйреніп жатқан елдің мәдениетін білуге тарту, оқушылардың дағдысын кеңейту және білімдарлығы мен ой-өрісін қалыптастыру болып табылады. Осы орайда Ж.Б.Қоянбаев білімді толық игеру үшін бірнеше талаптарды ұсынады. Олар: білімнің толықтығы, білімнің жүйелілігі, үйлесімділігі, қисынды бірізділігі, білімнің ұзындылығы, білімнің әрекеттілігі. Сонымен қатар Ж.Б.Қоянбаев оқытудың білім беру функциясы қазіргі кезде ғылым негіздерін, іскерлікті, дағдыны игерген жоғары білімді адамды дайындауда әлеуметтік міндетті шешуге бағытталуы қажет екендігін айтады. Оқыту процесінде білім берумен қатар оқытудың тәрбиелік компоненті де жүзеге асады. Дене шынықтыруды оқытудың тәрбиелік мақсаты дене құралдары арқылы оқушылардың дүниетанымын қалыптастыру, қоғамдағы мінез-құлық нормаларын игеруін қамтамасыз ету болып табылады. Сондай-ақ оқыту процесінде тұлғаның қажеттігі, іс-әрекетінің мотиві және бағыты қалыптасады. Себебі дене шынықтыру пәні арқылы бәсекеге қабілетті ұрпақты

тәрбиелеу болып отыр. Қоғам бәсекеге қабілетті ұрпақтар арқылы ғана әлемдік кеңістікте өзге елдермен тең жағдайда қатар тұра алады.

Дене шынықтыруды оқытудың дамыту функциясының мақсаты оқушылардың қабілетін, қарым-қатынас мәдениетін, олардың ой-өрісін дамытуды қарастырады. “Оқыту дамытуға алып келеді”[2] – деген пікірді Л.С.Выготский айтқан. Дамытып оқыту білім берудің мазмұнына байланысты болғанымен де, оған оқушының саналы және белсенді іс-әрекеті де қажет. Бұл функция арнайы бағыт бойынша жүргізіледі. Ғылым мен практикада оқытудың дамыту компоненті зерттелген. Оған үлкен үлес қосқан Ресей ғалымдары П.А.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин[3], т.б. Демек, оқыту үдерісінің барлық функциялары бір-бірімен тығыз байланыста. Ал осы төрт компонентті бірізділікте оқыту аса қажеттілікке айналуда. Себебі білім беру, тәрбиелік және дамытуға бағытталған оқыту процесі коммуникативтік қабілеттілікті арттыруға септігін тигізеді. Алайда дене шынықтыруды оқыту мақсатын жүзеге асыруда коммуникативтік функциясы өз деңгейінде жүргізіліп отырған жоқ. Дене шынықтыру сабағында талқыланатын тақырыптар сан алуан.

Біздің пікірімізше, дене шынықтыруды оқытудағы тәрбиелік мүмкіндікті қазіргі талапқа сай пайдаланып, барлық функциялар жалпы бір жүйе ретінде қарастырылып, негізгі мақсат оқушыларды дене шынықтыруды оқыту үдерісінде оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыруды болып табылады. Сондықтан да дене шынықтыруды оқыту қазіргі кезде сапалы түрде жаңа мағынаға ие. Бұл үшін дене шынықтыруды оқыту мен тәрбие берудің мазмұнын, әдістемелік жолдары мен мүмкіндіктерін айқындау, осы пән арқылы оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыру жұмысының жүйесін құру келелі мәселелердің бірі болып табылады. Дене шынықтыруды оқытуды дұрыс ұйымдастырған жағдайда ол патриоттыққа бағытталған тұлғаны қалыптастыру құралы бола алады. Дене шынықтыруды оқыту үдерісінде оқушылар осы мазмұнды меңгереді, материалдық және рухани мәдениеттің әлеуметтік маңыздылығын сезінеді. “Дене шынықтыру” пәнінің тәрбиелік мүмкіндіктерін зерттей келе, көптеген педагогтар мен әдіскерлер “дене шынықтыру” пәнінің маңызды функцияларының бірі тұлғаны қалыптастыру, яғни оқушылардың азаматтық, интернационалдық, патриоттық қасиеттерін, халықаралық өмірдегі оқиғаларға қызығушылығын қалыптастыру, азаматтық тұрғыдан әлемде болып жатқан оқиғаларды бағалай білуін дамытуды қарастырады(В.Н.Аникина, И.Л.Бим, Ж.Б.Голубкова, А.А.Климентенко, М.С.Латушкина, Д.В.Малявин, А.А.Миролюбов, В.С.Цетлин И.В.Рахманов, О.Е.Силинская, А.В.Фрейжас) [3].Әсердің объектісі ретінде көзқарас тұлғаның игілігі ретінде көрінеді. Дене шынықтыруды оқыту арқылы оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыру жұмысының жүйесін құру оқу жоспарының, бағдарламасының жүйесінен ауытқымай патриоттық тәрбиелік бағыттағы іс-шараларды жүзеге асыруды қамтамасыз етуі қажет.

Дене шынықтыруды оқытуда патриоттық тәрбие берумен ұштастыра отырып жүргізген жұмыстардың нәтижелі болуы үшін педагогтардың

басшылыққа алатын қағидалары ескерілуі тиіс. **Біріншіден**, дене шынықтыруды оқыту арқылы оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыру жұмысының нәтижелі болуы үшін мұғалім осы тәрбие жұмысының мақсаты мен міндеттерін нақты да терең ұғынуы тиіс. Осы мақсат-міндеттерге сәйкес патриоттық тәрбие берудің мазмұны, оқыту тәсілдері таңдалып, сабақ барысында, сабақтан және мектептен тыс ұйымдастырылатын іс-шаралардың түрі айқындалды. Басты міндеттерді шешуді қамтамасыз ету үшін белгілі бір тақырып бойынша материалдарды енгізуге дене шынықтыру мұғалімдерінің алдына нақты міндеттер қойылады:

1 Алдын ала дайындалған және дайындықсыз әңгіме деңгейінде ойындардың оқушылардың меңгеруіне жеткізу.

2 Материалды жаттап алу ғана емес, саналы түрде қажеттілігінің, қызығушылығының пайда болуына, таңдалған материалды бағалай және қорытындылай білуге жеткізу.

3 Оқушыларда тұрмыс, мәдениет, дәстүр, қазақ халқының әдет-ғұрпы туралы, сол халықтың өмірдегі мәні туралы, олардың адамгершілік тұлға болып қалыптасуына әсерінің түсінігін кеңейту.

Екіншіден, мұғалім оқыту процесін, оның заңдылықтарын, принциптерін, тұлғаны дамытып, оның бойындағы патриоттық тәрбиелілікті қалыптастырудағы барлық компоненттерінің мәнін дұрыс түсінуі, яғни дене шынықтыруды оқытудың тәрбиелік потенциалын ұтымды түрде пайдалануы тиіс. Патриоттық тәрбие беру жұмысының нәтижелі болуы мұғалімнің білім мен тәрбие беру тәсілдерін жетік меңгеріп, қажет жағдайда тиімдісін таңдай білуіне байланысты.

Үшіншіден, дене шынықтыруды оқытуда оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыру жұмыстарының жүзеге асуы үшін мұғалімнің бұл пәнді оқытуды патриоттық қасиет берумен ұштастырудағы ұсынған нақты теориялық-педагогикалық бағыты болуы тиіс. Әрбір тақырыптың мазмұнын ашып көрсетуге дайындала отырып, осы тақырыпқа байланысты патриоттық қасиет беру жұмысымен тұлғаны қалыптастырудың жалпы міндеттерін шешуді оқытудың мазмұны, түрлері және әдіс-тәсілдерімен байланыстыру міндетті түрде ескерілуі қажет. Алайда бұл оңай емес, себебі қазіргі педагогтарға қойылатын талап өте жоғары. А.Құсайынов және М.Сарыбековтардың[4] пікірлері бойынша “жаңа дәуір педагогы - бұл пәндік, білімнің жүйесін, ғылыми білімнің әр саласы бойынша білік пен дағдыны игеріп қана қоймай, сонымен бірге оқыту технологиясының жүйесін, оқушылардың оқу қызметінің біліктілік пен өмірлік дағдыларды игеруіне бағытталған құралдары мен әдістерін игерген маман” - болуы тиіс. Сонымен қатар, заман талабы жасөспірімдерге деген қатынасты да қайта қарастырып, жан-жақты талдау жасауды қажет етіп отыр.

XX ғасыр бойы “жан-жақты дамыған тұлға” тәрбиелеуге бағытталған білімдік парадигма социализмнің антигумандық құбылысының қорғаны болып келді. Яғни дене шынықтыруды оқыту үдерісінде оқушылардың бойында патриоттық қасиеттерді қалыптастыру жұмыстарының қазіргі кезде жүзеге асырылу тәжірибесімен жан-жақты танысуды талап етеді, өйткені онсыз

оқушыларды патриоттық қасиеттерді қалыптастыру жұмыстарын одан әрі қарай дамытудың негізгі бағыттарын анықтау мүмкін емес. Ондағы мақсатымыз патриоттық қасиеттерді қалыптастыру дене шынықтыруды оқыту үдерісінде пайдаланылатын оқытудың негізгі формалары қандай, тәрбие беру мақсатында пайдаланылатын құрамдардың мазмұны мен жүйелігінің қандай екендігін анықтау. Аталған мақсатқа жету үшін біз қазіргі кездегі педагогикалық процестегі оқытудың негізгі формаларына байланысты мына қағидаларды басшылыққа алдық.

Қазіргі мектепте оқытудың жетекші формасы сабақ (оның типтері және әртүрлігі). Қазір дәстүрлі сабақпен қатар, дәстүрлі емес түрлері: диалог-сабақ, диспут сабақ, сабақ-конференция, сабақ-саяхат, интерактивті сабақ, оқушылардың танымдық белсенділік дәрежесінің жоғарылығымен ерекшеленеді. Сабақ – педагогикалық (оқу-тәрбие) логикалық жүйелеген құрылымдық бөлігі, сыныпта әр оқушының ерекшелігін ескере отырып, олардың мақсатты түрде ғылым негіздерін меңгеріп, оқушының тәрбиесі мен танымдық қабілетін дамыту, яғни сабаққа педагогикалық процестің барлық құрылымдық компоненті мақсат, міндет, мазмұны, тәсілі, әдісі, жолдары, оқушыларға тапсырма қатысады. Бұл жағдайда тақырыпты және сабақты жоспарлағанда, күнделікті сабақты басқару, оның барысы мен нәтижесіне талдау жасау іске асырылады. Егер сабақтың эволюциясы мен оқыту формасының пайда болуына көз жіберсек, онда мыналарға сенеміз, өзгерістер мен жетістіктер мақсатты түрде оқушылар ұжымының оқу материалын саналы меңгеру, шығармашылықпен оны пайдалануына байланысты болады. Шындығында, оқушылардың іс-әрекеті мұғалімнің басшылығымен өткендіктен, мұғалім әс-әрекетінің объектісін түсініп, қазіргі уақытта педагогикалық процесте мұғалім мен оқушы іс-әрекеттің субъектісі болады.

Әрбір сабақ белгілі объективті элементтерден құрылады, бір жағынан сан алуан түрлігімен, екінші жағынан уақыт аралығындағы өзара қарым-қатынаспен ерекшеленеді. Осыған байланысты сабақтың типологиясы (типтері) сан алуан. Егер сабақтың элементтерін оның бөлігі ретінде қарастырсақ, олардың жеке және тұтас, оны әрі қарай бөлінбейтінін ескерсек, онда тәжірибеде жиі кездесетін элементтерді (немесе дидактикалық міндеттер):

- 1 Жаңа білімді игерту.
- 2 Өткен материалды бекіту (оқыту, дамыту, бақылау функциялары).
- 3 Оқушылардың білімін бақылау, бағалау.
- 4 Үйде орындайтын оқу жұмысына түсініктеме.
- 5 Білімді қорыту және жүйелендіру.

Бұл бес дидактикалық міндет әртүрлі байланыс және сабақта қарым-қатынас, ол сабақтың дидактикалық құрылымы мен типологиясының негізі.

Сабақтың құрылымы деп сабақтың әртүрлі варианттар элементтерінің өзара байланысы, оқыту процесінде қолдануы, оның мақсатты пәрменділігін қамтамасыз етеді. Сонымен, педагогтар мен оқушылардың қарым-қатынасын ұйымдастыру негізінде варианттардың тиімді сұрыпталу жиынтығы сабақтың

элементтерінің бірлесіп әрекет етуі, белгіленген мақсатқа жеткізеді. Педагогтың шеберлігі дидактикалық міндеттер мен сабақта педагогикалық процеске қатысушылардың ұйымдастырушылық байланыс әрекетінде шешіледі. Жоғарыда аталған қағидалар қазіргі мектептің оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастырудың теориялық-әдіснамалық, әдістемелік негіздерін құрайды. Сондықтан осы белгіленген қағидалардың дене шынықтыруды оқытудың оқу-тәрбие үдерісіне ендірілу арқылы оқушыларды патриоттыққа тәрбиелеу үдерісінде қаншалықты тиімді пайдаланатындығын анықтау қажеттілігі туындайды. Қазақстанның қазіргі жағдайы, рәміздеріміздің негізінде патриоттыққа бағытталған тұлғаны қалыптастыру жүйесін дайындау қажеттігі туындады.

Әдебиеттер:

1. Щукина Г.И. (отв. редактор), Голанта Е.Я., Радина К.Д. Педагогика. -М.: Просвещение, 1966.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982—1984.Т. 4 : Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
3. Түркістан халықаралық энциклопедия // Бас редакторы Нысанбаев Ә. Алматы, 2000. – 655 б.
4. Құсайынов А., Сарыбеков М. Патриоттың тәрбие – ұлт негізі// «Жансүгіров тағылымы» республикалық ғылыми-тәжірибелік конференция МАТЕРИАЛДАРЫ. – Талдықорған, 9 желтоқсан, 2016 ж . – 164 б.

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТІЛІН ДАМУТUDЫҢ ӘДІСТЕРІ

Оразбаева К.О., Амангуль Консолхан

Көкшетау қ., Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

amangulk_80@mail.ru

Мектепке дейінгі жастағы балалар тілді еркін меңгеру үшін көптілділікті жаңарту үдерісінің мақсатында мектепке дейінгі жастан бастау керек, өйткені баланың дамуы осы кезеңінде негізі қаланып, қалыптасады.

Сондықтан мектепке дейінгі жастағы балалардың тілдік сауаттылығының өзектілігі экономикалық, мәдени және саяси салалардағы жалпыға ортақ әлемдік ықпалдастыққа бағыттылығынан анықталады. Бұл балалардың зияткерлік қабілеттерінің дамуы, көптілдікті құру іскерлігі, білімі және дағдысына байланысты.

Осыған орай, Қазақстан Республикасының 2011-2020 жылдарға арналған «Тілдерді дамыту мен қолданудың мемлекеттік бағдарламасы» мектепке дейінгі білім беру деңгейінде тілдерді дамыту және алдағы қолданудың әдістемелік қорын жетілдіруге бағытталған шамалар кешенін өткізуді, сондай-

ақ мемлекеттік тілді үйрету мен қолдану саласындағы жаңа технологиялар мен әдістерді енгізу бойынша практикалық шаралар кешенін іске асыруды, көптілділікті сақтауды болжайды [1]. Болжауды іске асыру мақсатында психологтардың зерттеулеріне зер салсақ жас кезінде баланың танымдық, қабылдағыштық қабілеттерінің ерекше болатындығына байланысты тілді тез меңгеретіні ғылыми негізде дәлелденгіні айтылған. Ендеше мектепке дейінгі жастағы баламен (орыс және ағылшын) тілдерді үйрену барысында тілдің үштұғырлығы жағдайында дыбыс мәдениетін меңгеру – балалардың белсенді сөздік қорын толықтыру барысын анағұрлым қарқындатады, тіл байланысын кеңейтеді.

Тілдік дағдыларды дамытудың негізгі мазмұны мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиелеу мен оқыту әдістемелік құралының «Коммуникация» білім беру саласында анықталады. «Коммуникация» білім беру саласының мақсаты – үйретілетін тілдердің ауызша және ауызша емес құралдармен қоршаған ортадағы адамдармен қарым - қатынас жасауға қабілетті мектеп жасына дейінгі көптілді тұлғаны тәрбиелеу болып табылады. Балалардың коммуникативтік қабілеттерін дамыту барлық салаларда жүзеге асады, бірақ мектепке дейінгі мекемелерде басты оқытудың түрі балалардың сөйлеу қабілетін дамыту бойынша ұйымдастырылған оқыту қызметі болып табылады. Ұйымдастырылған оқу қызметі бойынша қойылатын негізгі талаптар: жалпы уақыттың 5–10 минуты үш тілде жүргізілетін жалпы дамытушы лексикалық түрлерге (сергіту кезеңдері, санамақтар, дидактикалық ойындар, тілдік және фонетикалық дайындықтарға, тақпақтар мен ұйқастырмаларға) бөлінеді. 5-6 сөйлемнен құралған заттарды сипаттайтын шағын әңгімелер, жеке тәжірибеден оқиғалар құрастыру; әдеби шығармалардан түсінгенін айту, суреттер бойынша мәтін құрастыру. Ойыншықтар, суреттер бойынша баяндамалық әңгімелер шығару, жұмбақтар мен салыстырмалы жұмбақтар құрастыру.

Қазақ халқының белгілі психологы Ж.Аймауытов тіл үйретуде баланың өз тәжірибесі, көрген-білгенін, оны қоршаған орта, нәрсе, заттардың орнын ерекше бағалай келе, баланың алғашқы көріп-білетіні қоршаған орта екенін, сол қоршаған орта арқылы баланың ойы, қабылдауы, сезінуі қалыптасып, тіл байлығы жетілетіндігін көрсеткен[2].

Сондықтан сөздік қорды молайтуда, адамдардың еңбек үдерістері, табиғат құбылыстарын бақылату, топ саяхаттық сабақтар өткізу басты рөл атқарады. Мұндай сабақтарда балалар жаңа объектілермен танысады. Үйренген сөздерін естеріне түсіріп бекітеді. Айналадағы заттар мен құбылыстардың белгілері сан-сапа өзгерістері қайда неден жасалатындықтары, кімдер жасайтындықтары жайында жаңа бірнеше сөздер үйреніп, білім дағдылары кеңейеді.

Баланың ана тілі сөздерін үйрену үдерісі осы сөздерге сай келетін заттарды «зерттеумен» қатар жүреді: бала заттарды қарап, шұқып, ұстап және сипап көреді, оларды шертіп, қандай дыбыс шығаратынын тыңдап, дәмі мен иісін байқайды. Баланың, назары ауған зат оның санасына барлық бес сезім органдары көру, есту, иіс сезу, дәм сезу, сипап сезу органдары - арқылы енеді.

Дүниені сезім арқылы танып білу баланың эмоционалдық сезімдерін дамытады: ол «жақсы» - «жаман» сияқты тіптен қарама-қарсы сезімдерді ғана емес, сондай-ақ аралық сезімдердің де бүкіл гаммасын сезінуге қабілетті болып шығады. Мысалы, бала шырша деген сөзді естігенде, бірден оның бастан өткізген түйсіктері мен сезімдері жандана түседі: ол қиялында нақты шыршаны, оның жасыл қылқандары мен пирамида пішінде орналасқан бұтақтарын «табанын» көреді, ол шыршаның шайыр иісін нақты түйсінгендей болады, шыршаның қылқандарын осылайша «көруден» бала ол қолына «кіріп кетпеу» үшін өзінің саусақтарын еріксіз тартып алады, сәбидің бар сезімі шаттыққа, өзінің өмірінде алғаш рет безендірілген Жаңа жылдық шыршаны немесе жазғы ормандағы шыршаны көруден алған қуанышын еске түсіру сәтіне бөленеді.

Тіл үйренуде ең басты міндет – балалардың сөйлеу тілін жетілдіру. Сөздік қорды дамытуға бағытталған әдістердің жалпы міндеті. Сөздің мағынасын дұрыс түсініп, оны өз сөзінде дұрыс қолдану. Сол әдістердің бірі: Еліктеу әдісі-тіл еліктеу үдерісінде дамиды. Бала алғашында өзімен сөйлескен адамның (анасы, тәрбиеші) бет-жүзінен көрген артикуляцияға, сөйлеу қозғалысына еліктейді.

- У-у-у, біз қандаймыз! - дейді анасы бала кереуетіне еңкейіп. Анасының бет-жүзін көрген сәби инстинкт бойынша ернін созады:

- У... у... у...

- А-а-а, - деп әндетеді анасы. Сәби де қайталайды:

- А... а... а...

Бала балалар бақшасында сөйлеу мәнерінде тәрбиешіге, мектепте мұғалімге, сонымен бірге бала сол манда тұратын барлық адамның сөзіне еліктейтін болады, егер сол жерде тұрып қалса, оның сөзінде әдеби нормадан айырмасы бар, сол жердің тіліндегі жалпы ерекшеліктер болады, яғни бала жергілікті диалектіде сөйлейді. Сөйлеуде еліктеуге ересек адам да бейім келеді, әдеби тілде сөйлейтін адам, диалектілік сөйлеу бар жерде бір-екі ай тұрғаннан кейін еркінен тыс, инстинкт бойынша сол жердің ерекшелігін қабылдайды. Әйтсе де ересек адам өз сөзін саналы түрде реттей алады. Ал бала еліктеу объектісін таңдай алмайды, өзін қоршаған адамдардың аузынан естіген сөздерді ойланбастан бойына сіңіреді. Ол тіпті сөйлеудегі кемшілікті де қабылдайды. Мәселен, ересектері кекештеніп сөйлейтін жанұяда балалар да, балалар бақшасына немесе мектепке барып, онда олармен логопед айналысқанша, кекештеніп сөйлейді. Баламен көшеге, арнайы серуенге шыққанда кезіккен нәрселерді түсіндіріп айтып беру, үйге келген соң сол көрген-білгенін есінде сақтауға үйрету пайдалы.

Түсіндіру әдісі - жаңа сөз, сөз тіркесі, сөйлемдерді түсіндіруде қолданады. Сабәк сайын үйретілетін жаңа сөздер бойынша, яғни сөздік жұмысында іске асады. К.Д. Ушинский мектеп жасына дейінгі балалардың ерекшеліктері туралы пікірі «Бала табиғатты көрнекілікті аса қажетсінеді. Балаға өзіне белгісіз бес сөзді жалаң үйрете бастасаңыз, көп уақытты зая кетіріп, босқа қиналасыз. Ал енді жиырма сөзді суреттермен байланыстыра

үйретсеңіз, бала оны лезде қағып алады. Сіз балаға қарапайым ғана ойыңызды қанша түсіндірсеңіз де, оңай ұға қоймайды. Дәл сол ойды күрделі суреттер көрсете баяндасаңыз, ол сізді тез түсінеді» деген [3].

Көрнекілік әдісі - мектепке дейінгі мекемеде балалармен жұмысты көрнекі - құралсыз өткізу мүлдем мүмкін емес. Сол себепті әрбір ұйымдастырылған оқу қызметінде жүргізілетін әдіс. Басқа тілді үйретуде ең нәтижелі және жиі қолданылады. Балаларға түрлі суреттер мен заттарды, ойыншықтарды көрсету арқылы сөздерді үйретуге болады. Көрнекілік тақырыпқа сай, көзге тартымды яғни эстетикалық жағынан жақсы, әртүрлі түстен болуы керек.

Құрастыру (әңгімелеп беру) әдісі - мектеп жасына дейінгі балалардың тілінде құрастыру (әңгімелеп беру) әдісіне кең дербестік беріледі. Оның мәні мынада: балалардың ертегілерді өз бетінше «құрастыруын», олардың өз өмірлерінде кездескен нақты жағдайларды әңгімелеп беруін, оқылған көркем әдебиеттегі тақырыптарды араластырып айтуын, картинкаларды, нақты объектілерді - заттарды, хайуанаттарды, өсімдіктерді-суреттеуін тәрбиеші көтермелеп отырады.

Диалогтік оқыту әдісі - диалогтік оқыту арқылы өз ойын еркін білдіретін тұлға – толыққанды, өмірлік тәжірибелерді ұстана білетін білім иесі бола алады. Сабақтарда диалогтік оқыту әдісін қолдану барысында, мынадай мақсат қоюға болады:

- балаларды мәселені өз бетінше шеше алуға үйрету;
- көбірек ойлауға, жиі сөйлеуге, өз ойлары мен тілдерін белсендлендіруге үйрету.

Диалогтік оқыту негізінде өзара сыйластық, шынайылық, оның басты құралы — өзара байланыс–диалогтік өзара түсінісу, өзара нақтылау, өзара даму пайда болады. Осы аталған әдістердің барлығын айналып келгенде бүлдіршіндерге іс-әрекеттің барлығын ойын түрінде жеткіземіз. Ойын ең басты элемент болып саналады. «Ойын – күнделікті бала еңбегі, болашақ өмірінің бастамасы. Ойын үстінде баланың ертеңгі өмірге деген қабілеті байқалады» (К.А. Покровский).

«Ойын – ұшқын, білімге құштарлық пен еліктеудің маздап жанған оты» (В.М.Сухомлинский) айтқандай **ойын әдістемесі** балаларды да, педагогтерді де қызықтырады.

Ол қарапайымдылығымен тиімді. Оқытушы тілді үйрету және жетілдіру бойынша сабақты ойын түрінде жүргізеді. Әдістеменің құндылығы – ол бір жастан бастап бейімді, әдістеменің көмегімен ауызекі тілді, дұрыс айтылуды, орфографияны, грамматиканы және т.б. дамытады. Ойынның тілді дамытуда орны ерекше. Рөлдік ойындарда барлық балаларға бірдей рөл тиеді де олар бір - бірімен қарым - қатынасқа түсіп сөйлеседі. Балалар белсенді жұмыс істеп, бір - біріне жәрдем беріп, жұмыстарын мұқият тындап, өздерін және бір - бірлерін бақылайды, тәрбиеші тек бағыттаушы болады. Рөлдік ойындар баланың тілін дамытуда, сөйлеу мәдениеті мен ақыл-ойын, дүниетанымын жетілдіруде тиімді нәтиже береді. Драматизациялық ойындар балаларға керекті сөздер мен

сөйлемдерді меңгеруді, интонацияны дұрыс пайдалануды, мәнерлеп және көркемдеп оқытуды дамытуға үлкен әсер етеді. Олай болса ересек жастағы балаларға ертегілерді сахналатып ойнату, театрдың әртүрлі түрлерін қолдану балалардың сөздік қорларының дамуына көмектесері даусыз деп түйіндей аламыз.

Қорыта келе, балалардың қазақ тілінде сөйлеу тілінің дамуы төмендегідей нақты міндеттерді орындағанда жүзеге асырылады:

- баланың сөздік қорын қалыптастыру, оны белсенді түрде байыту;
- бала тілінің дыбыстық жағын жетілдіру, мәнерлі де мәдениетті сөйлеуін тәрбиелеу;
- тілдің грамматикалық жағын қалыптастыру, грамматикалық формалардан ауытқымай сөйлеуге машықтандыру;
- ауызекі сөйлеу тілінің қалыптасып, дамытылуын іске асыру;
- өз ойын монологты түрде байланыстыра жеткізе білуге үйрету;
- көркем сөзге баулу;
- сауаттылыққа үйрету.

Ертеңгі ұрпағымыздың сапалы да, саналы ойларын сауатты жеткізе білулері үшін тәрбиешілердің атқарар міндеті қыруар. Сол міндеттерді атқару жолында бала тілінің дамуына түсінікті болып жеткізілетін әдістер мен тәсілдерді таңдай отырып, тиімді және өнімді жақтарын таңдау. Егер көздеген мақсаттарымыз орындалатын болса бұл біздің жетістігіміз. Жетістік өз ойын еркін жеткізе алатын, тілінен балдай сөздері тамған еліміздің болашақ патриоттарын тәрбиелей алатынымыз анық.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың 2011 - 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы
2. Аймауытов Ж., Психология. – Алматы: Рауан, 1995ж. – 305 б.
3. Ж.Аймауытов., Тәрбиеші жетекші. Орынбор, 1924ж.
4. Метербаева К.М. , Мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру әдістемесі 5-7 жас: оқу құралы – Алматы: «Қыздар университеті» баспасы, 2013 -4б.
5. Л.П.Федоренко -Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамыту методикасы-Алматы: «Мектеп», 1981ж.

ҚАЗАҚТЫҢ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРЫ АРҚЫЛЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІН ДАМУ

Оразбаева К.О., Мейрамбек Шәріп
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
sharip.95@bk.ru

Қазақтың ұлттық ойындарының жастарға тигізетін тәрбиелік мәні орасан зор және де дене тәрбиесінің баға жетпес құрамы болып саналады.

Ұлттық ойындар тек ойын-сауық қана емес ол спорт, ол өмір сүру үшін маңызы бар үлкен тәрбие жолы, сонымен қоса ұлттық ойындар ерлікті, ептілікті, тапқырлықты, табандылықты тағы басқа мінез ерекшеліктерін қалыптастырады.

Ұлттық ойындар – қазақ халқының ерте заманнан қалыптасқан дәстүрлі ойын — сауықтардың бір түрі. Оның бастауы алғашқы қауымдық қоғамда шыққан. Ұлттық ойындар негізінде әр халық түрлі – түрлі жаттығулар жасау жолымен дене шынықтыру ісінің негізін салды.

Кейінгі кездерде шынайы спорт ойындарының шығуына түрткі болды.

Ұлттық ойындар – ата-бабаларымыздан қалған асыл қазынамыз.

Сондықтан, үйренудің күнделікті тұрмысқа пайдаланудың заманымызға сай ұрпақ тәрбиелеуге пайдасы орасан зор. Ойын баланың алдынан өмірдің есігін ашып, ұштаса береді.

Әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарынан орын алу Қазақстан Республикасының стратегиялық басты мақсаттарының бірі болып саналады. Республиканың экономикалық мақсаттарымен қатар халықтың әл ауқатын арттыру, денсаулығын нығайту, адамдардың дене шынықтыру және спортпен шұғылдануына жағдай жасау арқылы денсаулығы мықты ұрпақ тәрбиелеу мақсаттары қойылған [1].

Қазақстан Республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» Заңында адамның денесін жетілдіруді саналы түрде қалыптастыру жас кезінен басталатыны анықталған, яғни бұл бағытты отбасында, мектепте және басқа да оқу орындарында бекітіп, салауатты-тәрбиелік бағытының әдістемелік бағдарламаларын жетілдіру, дене тәрбиесі және спортты қазақ ұлттық қозғалмалы ойындары арқылы дамыту жолдары дене жаттығуларының өз бетінше жүргізілетін сабақтары арқылы жүзеге асатыны және оның алғы шарттары мен оларға жасалатын жағдайды жетілдіру жолдары қарастырылған [2].

Ұлы педагог В.А. Сухомлинскийдің идеясы бойынша «ойынсыз ақыл – ойдың қаншалықты дамуы да және болуы да мүмкін емес. Ойын өмірге қарай ашылған үлкен жарық терезе секілді, ол арқылы баланың рухани сезімі жастық шақтық кезендермен ұштастырып, өзін қоршаған, дүние туралы түсінік алады» - дейді [3].

Ойын дегеніміз – адамның ақыл-ойын дамытатын, қызықтыра отырып ойдан-ойға жетелейтін, тынысы кең, алысқа меңзейтін, қиял мен қанат бітіретін ғажайып нәрсе.

Дене тәрбиесі іс-әрекеті мазмұны негізінен қимылды, ұлттық ойындардан тұрады. Ойын кезінде жасалатын қимыл-қозғалыстар балалардың ептілік, шапшаңдық, күштілік, батылдық, төзімділік қабілеттерін дамытады. Денсаулығын нығайтып, ақыл – ойын өсіреді. Ойын барысында балалар бір-бірімен жақын араласып, тату, ұйымшыл болып өседі.

Қазақ ұлттық дене шынықтыру мәдениеті жеке тұлғаның жалпы мәдениетінің құрамдас бір бөлігі ретінде мектептегі кезеңнен қалыптаса бастайды. Сондықтан оны пайдалану тек қозғалғалмалы білік-дағдыларды дамытып қана қоймайды, сонымен қатар мектеп оқушыларында қазақтың ұлттық спортына деген көзқарас қалыптастырып, дене жаттығулары мен ойындарын өз беттерінше дамытуға тәрбиелеп, оқу-ойын материалдарын бір жүйесі ретінде олардың руханилығын, адамгершілігін, дене тәрбиесін тәрбиелеуге баулуды қарастырады. Бұндай жағдай оқушыларының көпшілігінде ұлттық спортпен, ұлттық ойындармен, дене жаттығуларымен жүйелі түрде айналысады осы саладағы өз бетінше жүргізілетін сабақтардың ғылыми негізделген әдістемесінің жасап көптеген жалпыға міндетті білім орындарында, мектептерде оқудың материалдық базасын ендіру қажеттілігі туындауда[4].

Қазақтың белгілі ғалым ағартушылары Абай Құнанбаев, Шоқан Уалиханов, Ыбырай Алтынсарин халық ойындарын балаларға білім берудегі тәрбиелік мәнін жоғары бағалап, өткен ұрпақтың дәстүрі мен салтын құрметтеп, адамдардың ойы мен іс-әрекетін танып түсінуде жастардың эстетикалық адамгершілік ой талабының өсуінде оның атқаратын қызметін жоғары бағалады. Қазақтың ұлттық дене шынықтыру мәдениеті жеке тұлғаның жалпы мәдениетінің құрамдас бір бөлігі ретінде мектептегі кезеңнен қалыптаса бастайды. Сондықтан оны пайдалану тек қозғалғалмалы біліктілік, дағдыларды дамытып қана қоймайды, сонымен қатар мектеп оқушыларынан қазақтың ұлттық спорт түрлеріне деген көзқарасын қалыптастырып, дене жаттығулары мен ойындарын өз беттерінше дамытуға тәрбиелеп, оқу-ойын материалдарын бір жүйе ретінде олардың руханилығын, адамгершілігін, дене тәрбиесін тәрбиелеуге баулуды қарастырады [5].

Сол себептен оқу үрдісінде ұлттық ойын элементтерін пайдалану сабақтың тақырыбы мен мазмұнына сай алынады. Сонда ғана оның танымдық, тәрбиелік маңызы арта түседі. Соның нәтижесінде өзі көрген жағдайларды отбасылық тұрмыс пен қызмет түрлерін жаңғыртады. Мәселен, қазақтың ұлттық ойындары: «Бәйге», «Көкпар», «Алтын сақа», «Хан талапай», «Қыз қуу», «Тоғызқұмалақ» Ақ серек,көк серек», «Соқыр теке», «Асық ойыны», «Ине, жіп және түйіншек», «Әтештер қақтығысы», «Қызыл ту», «Мысық пен Тышқан»,«Теңге алу», т.б. балалардың еңбекке деген қарым-қатынасы мен қабілеттерін арттырады. Сонымен қатар, қазақ ұлттық ойындары бойынша жаттығулардың түрін қамтыған өз бетінше сабақтарының әдістемесі, мазмұны, ғылыми жағынан жоспарлануы, дене жүктемесінің

бөлінуі, ағзаның күшін бақылау дене жаттығуларының нақ осы ұлттық сипаты өте дәрежелі, сапалы ынталандырады. Осы деректердің барлығы жалпы білім беретін мектептерде оқушылардың өз бетінше жүргізетін сабақтарында қазақ ұлттық ойындары бойынша дене жаттығуларының түрлерін пайдаланудың жолдарын іздестіру және ғылыми жолмен негіздеу қажеттігін көрсетеді.

Мектеп оқушыларының дене тәрбиесінің маңызды мәселелері - терең білімдікке негізделген тұрақты дене дағдыларының қалыптасуын саналы түрде игеру, үнемі өзінің денесін шынықтыру, еңбекке қабілеттілігін жетілдіру, күнделікті өзінің күн тәртібін ұйымдастыру дағдыларын және салауатты өмір салтын қалыптастыру. Дене тәрбиесі теориясы мен тәжірибесінде өз бетінше сабақтардың мынадай түрлері қалыптасқан:

Таңертеңгі гигиеналық жаттығу.

2. Дене шынықтыру минуттары және дене шынықтыру үзілісі.

3. Жалпы дене дайындығы бойынша сабақтар.

4. Шынықтыру сабақтары.

5. Ырғақты гимнастика (қыздар үшін).

6. Ширататын үдістер.

7. Спорт, қимыл-әрекет және ұлттық ойындар.

8. Демалу, демалыс күндерінің туризмі.

Өз бетінше сабақтарының негізгі құралдарына жататын жалпы дамытушы жаттығулар: жүру, жүгіру, сүзу-малту, ойындар, туризм және т.б.

Дене жаттығуларының оңды ерекшеліктері:

✓ терең биологиялық және адекваттық;

✓ әмбебаптық (бұған қимыл-әрекеттің кең диапазоны жатады);

✓ теріс әсерлердің болмауы (сабақтың тиімді әдісімен дене жүктемесін бөлген жағдайда);

✓ жастық шектеулері жоқ, ұзақ уақыт қолданылу мүмкіндігі [6].

Сондықтанда әр халықтың өз ұрпағын өмірге әзірлеуде, баулып тәрбиелеуде өзіне ғана тән ерекшеліктері болады. Ол ерекшеліктері ең алдымен сол халықтың әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, тұрмысына байланысты қалыптасады. Дегенменде осы ұғымды өз бойына жинаған барлық тәрбие құралдарын біз бүгінде халық педогогикасы деп атаймыз. Халық педогогикасының бір саласы-ұлттық ойындар. Қазақ халқының ұлттық ойындарының өзіне тән бір ерекшелігі сол ол тек көңіл аулап, қызық қуып, уақыт өткізу үшін емес, белгілі бір білімділік тәрбиелік мақсат көздейтінінде. Қазақ халқының ұлттық ойындары негізінен үш саладан тұрады.

1. Ойын- сауық ойындары.

2. Оймен келетін ойындар.

3. Дене шынықтыру спорт ойындары [7].

Сондай-ақ халық ойындары оқушылардың денелерін шыңдап оларды икемділікке, төзімділік пен шапшаңдыққа, тапқырлық пен алғырлыққа, дәлдік пен ептілікке баулайтынын айтады. Дене шынықтыру сабағы жоғары адамгершілік рухта тәрбиелеудің белсенді құралы ретінде мектепте берілетін

барлық білім негіздерімен астасып, жалпыға бірдей орта білім беру идеяларын іске асырып соның нәтижесінде қоғамдық пайдалы еңбекке араласуы мен отан қорғау ісіндегі жүйелі тәрбиенің негізін құрайды.

Дене жаттығуларының ұлттық түрі бойынша өз бетінше жүргізілетін сабақтар көптеген авторлардың пікірі бойынша, мынадай міндеттерді шешуге өз септігін тигізеді:

- қимыл белсенділігін арттыруға;
- негізгі бұлшық еттерін нығайтуға;
- дұрыс жүріс-тұрысын қалыптастыру;
- қимыл-әрекет қабілеттерін, жүгірудегі, қарғау мен лақтырудағы білік-дағдыларын игеруге кешенді дамытуға ықпал ету [8].

Д.Хухлаеваның пікірінше, дене шынықтыру жаттығуларын ойынмен ұштастырған сәтте баланың тұрақты іс-әрекетке бейімділігінің қалыптасуы айқын сезіледі, сондықтан дене шынықтыру күнделікті қажеттілік болуымен қатар денсаулықтың, шыдамдылық пен тез қимыл-әрекеттің символы болып табылады [9].

Е.Сағындықов өз еңбегінде: «Қазақтың ұлт ойындары тақырыпқа өте бай және әр алуан болады», — дей келіп, ұлт ойындарын негізінен үш салаға бөліп топтастырған [10].

Қазақ балаларының ұлттық ойынына тоқталғандардың бірі – орыс ғалымы А.Алекторов. Мәселен, оның «О рождении и воспитании детей киргизов, правилах и власти родителей» (Орынбор, 1891) атты еңбегін атауға болады [11]. М.Жұмабаев ойындарды халық мәдениетінен бастау алар қайнар көзі, ойлау қабілетінің өсу қажеттілігі, тілдің, дене шынықтыру тәрбиесінің негізгі элементі деп тұжырымдайды [12].

Кезінде ұлттық ойындарды зерттеген авторлар қатарында М.Тәнекеев, Б.Төтенаев, М.Балғымбаев, Ә.Бүркітбаев, т.б. есімдерін атауға болады. Кеңес Одағы кезіндегі ұлттық ойындардың маңызы мен қажеттілігін көрегендікпен қарастырған ғалым Б.Төтенаев «Қазақтың ұлттық ойындары» (Алматы, 1994) атты еңбегінде қазақ ойындарын бірнеше топқа бөліп, ойын шарттарын жазып, жастар үшін тәрбиелік мәнін зерделеп, ойын білдірген. Сабақта және тәрбиеде, яғни балабақшалар мен бастауыш мектептерде ұлттық ойынды ұтымды пайдаланса, алдымен еңбекке баулу және дене шынықтыру пәндерінде оқушылардың өз бетімен жұмыс жасау дағдыларын қалыптастыру шарттары теориялық тұрғыдан негізделсе, онда оқушылардың білімге деген құштарлығын арттыруға және халықтың асыл мұрасын бойына сіңіріп, ұлттық сананы қалыптастыруға болады.

Ұлттық ойындары мен дене жаттығуларына арналған өз бетінше жүргізілетін сабақтарда мынадай негізгі талаптарды орындағанда ғана маңызды нәтижеге қол жеткізуге болады:

- ұлттық қимыл- қозғалыс ойындары мен дене жаттығуларына арналған өз бетінше сабақтар міндетті түрде оқу бағдарламасының нақты материалдарымен байланысты болу керек;
- өз беттерінше сабақтардың негізін тиісті қимыл-әрекетті дамытуға

бағытталған жаттығулар құрайды;

- өз бетінше сабақтың тапсырмалары олардың үй жағдайында орындай алуы үшін жеткілікті дәрежеде және жекеленген болуы керек;
- дене жүктемелері нақты жоспарланып отыруы қажет (көлемі және қарқындылығы және әдістемелік ерекшеліктері), ал айналысушылар олардың орындау әдістемесін дұрыс игеруі шарт;
- мектеп оқушыларының функционалдық жағдайының жасқа салыстырмалы өзгерістерін үнемі бақылап отыру қажет;
- өз бетінше сабақтар үнемі дәрігерлік-педагогикалық бақылауда және өзін-өзі бақылауға алған жағдайда шынықтырушы сипатта болады.

Қорыта келе, қазақ халқын жылдар бойы атадан балаға жалғасып, қалыптасқан ұлттық дәстүрі, әдет-ғұрып, тәрбие мектебі бар. Біз ойын арқылы баланың дене құрылысы жетілдіріп қана қоймай баланың ұлттық ойындар арқылы білім беру мекемелерінде дене тәрбиесін дамытып, олардың өзі жасаған іс әректімен қимылына сенім артуы және сонымен бірге баланың бойында ойлау, шыдамдылық, белсенділік қасиеттері де қалыптастыру.

Әдебиеттер:

- 1.Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. «Қазақстан жолы- 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ». 17 қантар 2014 ж. // Егемен Қазақстан.- 2014.- 30 қантар.
- 2.Республика Казахстан. Законы. «О физической культуре и спорте. Спорт Республики Казахстан». – 2000.- №2. – С.5-6.
- 3.Сухомлинский В.И. Сердце отдаю детям. Москва: Педагогика,1979.-Т-11
- 4.Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2004.-464 с.
5. Қазақ халқының тәлім-тәрбие тарихынан. Алматы, 1992
- 6.Шарабакин Н.И., Мамбеталиев К.У Теория и методика физической культуры.-Бишкек: Шам, 1997.-327 с.
7. «Интернет желісі». «Қазақтың ұлттық ойындары»- сайты.
- 8.Анаркулов Х.Ф. Социально-педагогические проблемы развития Кыргызской народной физической культуры //Национальная физическая культура.- Бишкек: КГАФКиС, 2008.- с. 10-197.
- 9.Шмакова С.А. Игры-обучение, тренинг, досуг. М.,2004.
- 10.Сағындықов Е. Қазақтың ұлттық ойындары / Оқулық. - Алматы, 1991.
- 11.А. Е. Алекторов. О рождении и воспитании детей у киргизов, о правах и власти родительской / А. Е. Алекторов. - Оренбург: Типо-лит. И. И. Евфимовского-Мировицкого, 1891. - 20 с.; 16 см.
12. М. Жұмабаев Педагогика. Алматы. 1992

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Рахметова Ш.С., Курманова М.Е.

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г.Петропавловск

Rakhmetova_Shnar@mail.ru

Ориентация образовательной системы РК на компетентностный подход в содержании образования находит свое выражение в области обучения иностранным языкам в формировании межкультурной компетенции как показателя сформированности способности человека эффективно участвовать в иноязычном общении на межкультурном уровне.

В соответствии с вхождением Казахстана в Болонский процесс, обозначающий внедрение новшеств и инноваций в отечественное образование и реализацию глобализации, были определены восемь базовых/ключевых компетенций, которые следует формировать у обучающихся на всех уровнях образования: навыки общения на родном языке; навыки общения на иностранном языке; навыки использование знаний по элементарной математики, научные и технологические навыки; гражданские и социальные навыки; дигитальные навыки; навыки умения учиться; навыки формирования ценностей на основе мировой и национальной культуры; навыки предпринимательства. Такие базовые/ключевые компетенции стали основой для компетентностной педагогики [1].

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях, в том числе в образовательных организациях высшего профессионального образования. Владение иностранным языком в профессиональной сфере необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда [2: 7].

Целью обучения иностранному языку студентов является формирование языковой компетенции. Понятие «языковая компетенция» в современной теории обучения иностранным языкам, обозначает совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в сферах деятельности, а также способствуют развитию языковых способностей обучаемых.

Компетенция в общем понимании - это группа взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение одной конкретной задачи.

В свою очередь компетентность – это способность осуществлять деятельность в рамках освоенной компетенции, принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям данной ситуации.

Студент обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. Сегодня студенту необходимо использовать знания в активной практической деятельности. Умение работать с информацией на иностранном языке и способность применять это в своей практике является одним из наиболее важных качеств высококвалифицированного специалиста [3].

Впервые термин «языковая компетенция» (или лингвистическая компетенция - заимствование иноязычного слова *linguistic* из зарубежной лингвистики) был введен американским лингвистом Н. Хомским в середине XX в. Согласно Н. Хомскому, он обозначает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Это подразумевает способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке.

Согласно теории ученого, компетентный говорящий/слушающий должен: а) образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям; б) иметь суждения о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство/различие в значениях двух выражений. Языковая компетенция у Н. Хомского является идеальным грамматическим знанием, всегда соотносимым со знанием языковой системы (обозначает состояние, а не процесс) [4], что послужило основой для критики со стороны социолингвистов. Так, американский ученый Д. Хаймс, критикуя концепцию Н. Хомского, отмечает, что «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [5: 278]. Эти правила регулируют производство и понимание высказываний в соответствии с ситуацией, в которой осуществляется речевая деятельность. Таким образом, Д. Хаймс расширил понятие языковой компетенции, понимаемой до этого как языковая способность, и ввел понятие коммуникативной компетенции, обозначающее сумму языковых навыков и знаний говорящего/слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи.

В материалах Совета Европы по культурному сотрудничеству (1996) языковая компетенция понимается как знание и способность использовать формальные средства для создания грамматически правильных и значимых высказываний на языке и подразделяется на лексическую, грамматическую, семантическую и фонологическую компетенции.

В более поздних документах Совета Европы (2001) языковая компетенция подразумевает знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленное высказывание. В структуре языковой компетенции, наряду с уже имеющимися ранее компонентами, выделяется орфографическая и орфоэпическая компетенции [6: 42].

С точки зрения М. Н. Вятютнева, языковая компетенция – «это приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в

процессе общения в разнообразные высказывания, т. е. в поверхностные структуры.

Знание правил не означает обязательного умения формулировать их». По утверждению автора, языковая компетенция – это лишь звено в процессе овладения языком. Развитие только языковой компетенции не достаточно для речевой практики. Таким образом, владение языком включает в себя языковую и коммуникативную компетенции.

Лингвистическая компетенция включает овладение языковой деятельностью на иностранном языке на функциональной основе и предполагает «гибкость языкового сознания» (по Т. М. Дридзе) обучающихся; это умение оперировать языковыми средствами для целей общения, а также позволяет отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных и формулировать правила языка.

Для того чтобы овладеть языком в ходе речевой деятельности, как указывает А. Л. Бердичевский, необходимо знание языка, овладение языковой деятельностью, системой иностранного языка, т. е. лингвистическая компетенция является предпосылкой для коммуникативной, поскольку речевая деятельность происходит только благодаря тому, что коммуниканты владеют системой языка.

Согласно словарю методических терминов языковая компетенция предполагает «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [7: 407].

Анализируя интерпретацию языковой компетенции зарубежными и отечественными исследователями, можно сделать следующие выводы:

- 1) языковая компетенция признается базовым компонентом коммуникативной компетенции, без языковой компетенции коммуникативная компетенция не может быть сформирована;
- 2) большинство ученых рассматривает языковую компетенцию как знание языковой системы изучаемого языка на всех уровнях (фонологическом, лексическом, грамматическом) грамматических правил построения предложения;
- 3) некоторые исследователи (И. Л. Бим, В. В. Сафонова, С. Муаран, Ян ван Эк и др.) включают в языковую компетенцию навыки и умения использования этих знаний в речевой деятельности на иностранном языке.

Как показывает анализ развития содержания понятия «языковая компетенция» в современной теории обучения иностранным языкам, данный термин обозначает совокупность языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в

различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучаемых [8].

Термин «языковая компетенция», первоначально возникнув в лингвистике, проникает в теорию обучения иностранному языку, быстро развиваясь и обогащая методическую науку новыми понятиями, ключевыми из которых является коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность.

Наиболее развернутую и подробную структуру языковой компетенции из отечественных ученых предложила В. В. Сафонова в своей монографии. Она включает в состав языковой компетенции следующие компоненты:

1) языковые знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразовых единств в изучаемых видах речевых произведений (РП), произносительных нормах оформления иноязычной музыки, интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразовых единств, дискурса, общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

2) языковые навыки - распознавание лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке, декодирование языковых понятий и представлений в РП на иностранном языке, образно-схематическое представление языковой информации о правилах построения и оформления фраз и сверхфразовых единств на иностранном языке, фонетическое, лексико-грамматическое, интонационно-синтаксическое оформление высказываний в соответствии с литературными нормами;

3) языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов.

Н. А. Гончарова и Г. В. Кренина в своей статье определяют взаимосвязанные компоненты лингвистической (т. е. языковой) компетенции, которые, соотносясь с уровнями языковой системы, включают в себя: фонетико-фонологическую, лексико-грамматическую, дискурсивную компетенции. Вышеизложенное утверждение дает основание для авторов статьи наделить лингвистическую компетенцию интегративными свойствами и рассматривать данное явление как способность обучающихся соотносить языковые средства с целями, сферами, ситуациями, условиями речевого общения.

Таким образом, анализ структуры языковой компетенции в работах зарубежных и российских исследователей позволяет установить, что языковая компетенция присутствует во всех современных моделях коммуникативной компетенции, получая при этом различные названия - лингвистическая, языковая или грамматическая компетенция; коммуникативная компетенция не может функционировать самостоятельно без опоры на языковую; в зависимости от количества компонентов языковая компетенция получает различное наполнение: чем меньше компонентов коммуникативной компетенции выделяется исследователем, тем более емким становится

содержание каждой составляющей языковой компетенции. Обобщая вышеизложенные факты, можно отметить, что в методике обучения иностранным языкам существует большое количество концепций структуры языковой компетенции, которые отличаются разнообразием компонентного состава.

Тем не менее, общими для зарубежных и российских ученых компонентами языковой компетенции следует считать фонетическую, лексическую и грамматическую субкомпетенции, которые необходимо целенаправленно формировать у изучающего иностранный язык на всех этапах обучения.

Литература:

1. Кунанбаева С.С. Концепция иноязычного образования Республики Казахстан, Алматы, 2010 г. – 20 с.
2. Сагимбаева Д.Е. Методическая подготовка студентов в условиях информатизации теории и методики обучения иностранным языкам: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Алматы, 1999. – 28 с.
3. Аубакирова А. Прикладная лингвистика. – Алматы, 2001. С.42-56.
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 278 с.
5. Hymes D. N. Sociolinguistics. Penguin Education, 1972. 293 с.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001. Перевод под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.
7. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
8. Дудина Е. Н. Формирование коммуникативной компетенции при интенсивном обучении младших школьников иностранному языку //Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 2 (80). С. 80–85.

ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ МАЗМҰНЫ ЖӘНЕ НЕГІЗГІ ӨЛШЕМДЕРІ

Сабиров А. Р.

Атырау қ., Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті

aidar.sabirov62@mail.ru

Әлемнің жетекші елдерінің көпшілігі білім беру жүйесін, білім берудің мақсатын, мазмұны мен технологияларын, оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды. Білім берудің қазіргі негізгі мақсаты білім алып, білік пен дағды, іскерлікке қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес, әлеуметтік және кәсіби біліктілікке – ақпаратты өзі іздеп табу, талдау және ұтымды пайдалану,

жылдам қарқынмен өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады.

Жаңа технологияны енгізу барысында оқытушылардың зияткерлігі мен парасаттылығы, белсенділігі, шығармашылық ізденісі, шәкірттерінің білімін бағалауы шешуші роль атқарады. Қазіргі таңда білім беру үрдісінде кеңінен қолданылып жүрген бірнеше инновациялық технологияларды атап көрсетуге болады:

- проблемаға бағытталған оқыту;
- топтық бағытталған оқыту;
- рөлдік ойындар;
- презентациялар;
- пікірсайыстар;
- кейс-стади;
- миға шабуыл әдісі;
- сұрақ-жауап ойындары;
- іскерлік ойындар;
- цифрлық білім беру ресурстары.

Сонымен бірге, оқытудың жаңашыл бір түрі цифрлық білім беру ресурстары. Цифрлық білім беру дегеніміз – білім жүйесінде субъектілердің өзара қатынасуында маңызды роль атқаратын электронды құрылғыларда тасымалданатын дидактикалық материалдар.

Цифрлық білім беру ресурстары – жеке «цифрлық мағыналы модуль» - қандай да бір нақтылы фрагментті оқу тақырыбымен байланыстыра оқытуды, пән бойынша нақты оқулықтар мен әдістемелік құралдың көмегімен тығыз байланыста болуын қолдайды.

Цифрлық білім беру ресурсының міндеті:

- Оқытушының сабаққа дайындығына көмек;
- Оқытушының сабақ өткізу үрдісіне көмек;
- Оқытушының үй тапсырмасын орындауда көмек.

Цифрлық білім беру ресурстарының түрлері:

- Демонстрациялық – оқушы тек бақылаушы ролінде болады.

• Интербелсенді (ақпараттық-іс-әрекеттік) – оқушы тек бақылап ғана қоймай, сабақ барысында ресурс сұрақтарына жауап іздеу, ресурс көмегімен практикалық және лабораториялық тапсырмаларды орындау, электронды анықтамалардан керегін іздеу, интербелсенді оқыту ойындарын ойнау, топтық жұмыс орындау, ресурстың бағалау мүмкіндігіне ие болады.

Жаңаша әдіс-тәсілдерді сабақта қолдану барысында көрсеткен нәтиже:

оқушының оқуға қызығушылығы артады, іскерлік дағдысы, ойлау белсенділігі, тапқырлығы, өзіне деген сенімі қалыптасады, пікір таластыра білуді, ойын жүйелі түрде жеткізуді үйренеді. Инновация білім деңгейінің көтерілуіне жағдай туғызады. Оқушының жеке қасиеттерін ашу арқылы тәрбиелей отырып, танымдық күшін қалыптастыру және оқушының шығармашылық қабілетін дамытуда әртүрлі бизнес-ойын

түрлері, топтастыру, сәйкестендіру, толықтыру стратегиялары, онлайн басқатырғыш, сергіту жаттығулары, электронды оқулықтар кеңінен қолданылады.

Бұл технологияның ерекшелігі – оқушының танымдық белсенділігін, ізденімпаздығын қалыптастыра білу. Оқыту үрісін жаңаша ұйымдастыру мұғалімнің, оқушының өзін-өзі дамытуына қолайлы жағдай жасай отырып, оның шығармашылығының өздігінен іс-әрекет ету даралық қабілеттерінің артуына себін тигізеді. Мұндай жаңа технологияларды пайдаланып оқыту барысында оқытушыға қойылатын негізгі талап оқушының берген жауабын түзету, берілген тапсырманы орындау жолдарын көрсету, оқушыға өз ойын рет-ретімен толық жеткізуді үйрету болып табылады. Оқушыға өз ойын қысылмастан айтуға мүмкіндік беру, оған пікір еркіндігін сездіру оқушының сол сабаққа деген қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар, сабақ барысында техникалық жабдықтарға, көрнекіліктерге жүгіну оқытушыға уақытты үнемдеуге, аз уақыттың ішінде бірнеше оқушының білімін бағалауға, бағдарламадағы материалды қай дәрежеде меңгергенін айқындауға мүмкіндік береді, бұл оқушының білім деңгейін қадағалаудың ең тиімді тәсілі. Себебі, оқушының білімін тексеру, оның мүмкіндіктерін айқындау – оқыту кезеңінің ең маңызды бөлігі.

Жаңа инновациялық педагогикалық технологияның негізгі, басты міндеттері мынадай:

- әрбір білім алушының білім алу, даму, басқа да іс-әрекеттерін мақсатты түрде ұйымдастыра білу;

- білім мен білігіне сай келетін бағдар таңдап алатындай дәрежеде тәрбиелеу;

- өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру, дамыту;

Ғылым мен техниканың жедел дамыған, ақпараттық мәліметтер ағыны күшейген заманда ақыл-ой мүмкіндігін қалыптастырып, адамның қабілетін, талантын дамыту білім беру мекемелерінің басты міндеті болып отыр. Ол бүгінгі білім беру кеңістігінде жаңару оқытушының қажымас ізденімпаздығы мен шығармашылық жемісімен келмек. Оқу-тәрбие үрдісінде жаңа педагогикалық технологияларды ендірудің алғы шарты оқытушылардың инновациялық іс-әрекетін қалыптастыру болып табылады. Жаңа педагогикалық технологияны меңгерген әрбір оқытушы өз сабағын нәтижелі даму жағынан көре алады. Оқытушы алғаш педагогикалық технологияны оқып үйренеді, *екіншіден*, меңгереді, *үшіншіден*, жаңа педагогикалық технологияларды тәжірибеде қолданады, *төртіншіден*, оны дамытып нәтижесін тексереді. Әрбір педагог жаңа инновациялық технологияны меңгеру барысында өзін-өзі дамытады және қалыптастырады. Осыған байланысты педагогикалық технологияларды қолдану, жаңа білім мазмұнын, инновациялық әдіс-тәсілдерді, жана оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын ендірудің тиімді құралы болып отыр.

Педагогикалық технология – педагогикалық іскерліктердің жетістігіне жеткізетін ғылыми жобалау және нақты өндіру. Сонымен педагогикалық

процесс белгілі жүйе принциптерінде құрылатын болғандықтан, педагогикалық технология сыртқы және ішкі болып бөлінеді.

Педагогикалық технология педагогикалық шеберлікпен өзара қарым-қатынаста. Педагогикалық технологияны өте жақсы меңгеру дегеніміздің өзі – шеберлік. Бір ғана технология әртүрлі мұғалімдермен іске асуы мүмкін, бірақ оны іске асыру ерекшеліктерінде олардың осы педагогикалық шеберлігі және кәсіпқорлығы көрінеді.

Оқыту үрдісін технологияландыру туралы пікірді Я.А.Коменский ұсынған. Оның пікірінше оқыту «технологиялық» болуы қажет. Оның мағынасы нені үйретсе де, нені оқытса да оқу үрдісі табыссыз болмауы керек. Технологияға мақсат қою, осы мақсатқа жетудің құралдарын іздестіру, бұл құралдарды қолданудың ережелерін табу маңызды болды.

АҚШ-та өткен ғасырдың 30-шы жылдарында техникалық құралдарды пайдаланып оқыта бастағанда «білім берудегі технология» термині пайда болды. Бұл көбіне оқу үрдісінде техниканы пайдалануға байланысты болды.

60-шы жылдарда америкалық және батыс Еуропалық білім берудегі реформаларға байланысты «оқу үрдісінде межелеген білім нәтижесіне қалай жетуге болады» мағынасын беретін «педагогикалық технология» термині пайда болды. Ал дидактикалық технологияның мәселелері біздің заманымыздың екінші жартысында техника мен технологияның қарқынды дамуы нәтижесінде пайда болды. Оқыту технологиясы, яғни кеңірек айтқанда педагогикалық технология ақпаратты өңдеу, сақтау әдістері мен құралдарының табыстарына байланысты дамудың барлық мүмкіндіктеріне ие бола алатын әлеуметтік технологияның маңызды компоненті болып табылады. Педагогикалық технология ғылымының қалыптасуы мен дамуының барысында педагогикалық технология ғылымының мәні түрліше қарастырылады.

Қоғамдық-тарихи тәжірибені игерудің басты әлеуметтік-қызметі – білімді жинақтауда емес, бар білімді қайта қалыптастыруда. Сондықтан қазіргі заманғы мектептер оқушылардың ойлау белсенділігін кеңінен дамытып, білімді өзіндік жаңарту мен толықтыруға, оларды теориялық және тәжірибелік міндеттерді шешкенде сапалы пайдалана білуге үйретуге міндетті.

Сондықтан, әртүрлі оқыту технологияларын оқу мазмұны мен оқушылардың жас және психологиялық ерекшеліктеріне орай таңдап, тәжірибеде сынап қарауда мұғалім іс-әрекетінің маңызы зор. «Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгеру мұғалімнің интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани, азаматтық және де басқа көптеген адами келбетінің қалыптасуына игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі», -деп көрсетеді С.В.Селевко.

XXI ғасырда болашақ мамандарды даярлау, олардың кәсіби бейімделуін қалыптастыру мәселелері – кезек күттірмейтін өзекті қоғам талабы. Болашақ мамандардың жаңа инновациялық педагогикалық технологияларды қолдануға даярлықты қалыптастыру мына көрсеткіштерді қамтиды:

Мотивациялық өлшемдеріне танымдық қызығуды қалыптастыру бейнесі жатады. Оған болашақ мамандарды қалыптастыру, құндылық қарым-қатынас, болашақ маманның өзінің кәсіби шеберлігін дамытуға талпынуы, болашақ мамандығын ерекше жақсы көруі, ұрпақ тәрбиесінде ұстаздың жетекші орнын сезінуі, кәсіби жеке біліктілік деңгейін көтеруге бағыттылығы, инновациялық іс-әрекетке ұмтылу әрекеттері кіреді.

Мазмұндық өлшемдеріне болашақ маманның жалпы мәдениеттілік дайындығы мен пәндік әдіснамалық дайындығының деңгейі, мамандығы бойынша білімі, педагогикалық біртұтас білім жүйесі, біртұтас педагогикалық үрдістің заңдылықтары мен қозғаушы күштерінің жалпы теориялық білім негіздерімен қарулануы кіреді.

Бейімділік өлшемдеріне болашақ маманның барлық жағдайға бейімделе алу қабілеті жатады: бейімділік жағдаятына бағдарлана алуы, микроорта өзгерістеріне сай қолайлы инновациялық педагогикалық технологияларды таңдай алуы. Бейімділік өлшемдері болашақ маманның білімгер мәртебесінен оқытушы, ұстаз мәртебесіне ауысуының ерекшелігін сезіне білуімен, бейімділік іс-әрекетті жүзеге асырудың жаңа әдіс-тәсілдерін пайдалана алуларымен ерекшеленеді.

Танымдық өлшемдері болашақ маманның әлеуметтік кәсіби қоршаған ортаны жедел тани алуымен, өзін кәсіби жүзеге асырудың нәтижелі әдіс-тәсілдерін пайдаланумен, инновациялық педагогикалық технологияларға қызығу танытумен ерекшеленеді. Оған болашақ маманның әлеуметтік кәсіби қоршаған ортаны біліп тануы, кәсіптік білімін өз тәжірибесінде қолдана білуі, инновациялық педагогикалық технологияларды оқып меңгеруі, үйренуі жатады.

Іс-әрекеттік өлшемдері болашақ маманның өзінің кәсіби іс-әрекетінің мақсаты мен міндетін анықтай алуы және педагогикалық қарым-қатынастық үрдісті тиімді жүзеге асыра алуымен өлшенеді. Оған болашақ маманның өз пәнін жете меңгеруі, біртұтас оқу-тәрбие үрдісінің психологиялық, педагогикалық негіздерін білуі, педагогикалық үрдісті жоспарлап, жүзеге асыра алуымен өлшенеді.

Технологиялық өлшемдері оқытудың әдістемелік мақсаттары, оқыту үрдісі, оның міндеттерін анықтай алуы, оқытудың нәтижесін болжай алуы және психологиялық-педагогикалық білімдерді меңгерумен анықталады. Оған болашақ маманның біртұтас оқу-тәрбие үрдісінде сабақты тиімді ұйымдастыра білуі, оқушылармен ынтымақтастық қарым-қатынасты жүзеге асыра алуы, біртұтас педагогикалық үрдісті диагностикалай алуы және сабақтың нәтижесі жоғары болатындай ең тиімді педагогикалық технологияны таңдай алуы қажет.

Шығармашылық өлшемдеріне шығармашылық ептілігі, шығармашылық белсенділігі, болашақ маманның шығармашылық-ізденушілігін дамыту кіреді. Оған болашақ маманның ғылыми-зерттеу жұмыстарына өзіндік талдау жасай алуы, өз білімін көтеруге, жетілдіруге талпыныстың болуы мен инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдануға өзіндік жаңалықтар, өзгерістер енгізумен және жаңалықты шығармашылықпен қолдана алуымен сипатталады. Осы аталған

көрсеткіштердің әсерінен білім, кәсіп, іскерлік, іс-әрекет, нәтиже құралады. Білім жалпы, кәсіби, техникалық, арнайы білім болып бөлініп кәсіппен ұштасады. Ал кәсіп-мамандық таңдау, мамандықты меңгеру. Білім алып кәсіп иесі болу үшін іскерлік қажет. Іскерлік – оқу, білім, кәсіп, тәжірибе, ізденушілік, өзіндік жұмыс, іс-шаралар, дағдыдан туындайды. Іскер болу үшін іс-әрекетті меңгеру қажет. Іс-әрекет әрекеттен, қимыл-қозғалыстан тұрады. Барлық үрдіс байланыса орындалғаннан соң нәтиже көрсеткіші пайда болады.

Қорыта келгенде, бүгінгі таңда жас ұрпаққа білім беру жүйесінде болып жатқан оң өзгерістерге байыппен қарап, оның заман талабына мән-маңызын түсіну қажет. Сондықтан, жүктеліп отырған аса жауапты міндет, педагогикалық әдіс-тәсілдердің тың, мәнді, әрі сапалы болуын талап етіп отырған осы бір айтулы кезеңде, оқу үрдісіне инновациялық технологияларды енгізу қажеттілігі туындайды.

Әдебиеттер:

- 1.Сарбасова Қ.А. Инновациялық технологиялар. – Алматы, 2006.
- 2.Көшімбетова С. Инновациялық технологияны білім сапасын көтеруде пайдалану мүмкіндіктері. –Алматы: «Білім», 2008.
- 3.Қабдықайыров Қ. Инновациялық технологияларды диагностикалау. – Алматы, 2004.

О МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стукаленко Н.М., Дударева М.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, Кокшетау
nms.nina@mail.ru, dudarevatipo@mail.ru

Основной принцип, существенно влияющий на повышение уровня педагогического мастерства педагогов, – это четкая, на подлинно научной основе, организация методической работы. Поэтому особую актуальность вызывает изучение особенностей организации методического сопровождения образовательного процесса. В педагогической науке к проблемам сопровождения педагога обращались многие ученые. Так, А.В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития [1]. М.Р. Битянова считает, что сопровождение — это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [2].

Термин «сопровождение» появился в педагогике относительно недавно, с конца 90-х гг. XX века. В современной литературе не существует единого подхода к определению самого понятия, его педагогического и методического содержания. В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «сопровождать» трактуется следующим образом: «сопровождать – следовать рядом, вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или, идя за кем-нибудь...» [3].

Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого Е.И. Казакова [4], А.П. Тряпицына [5]. В трудах ученых рассматриваются также различные виды сопровождения: психологическое, социально-педагогическое, научно-методическое и др.

Научно-методическое сопровождение профессионального роста педагога рассматривается как научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста, талантливое сотрудника) и сопровождаемого (педагога), направленный на непрерывное саморазвитие педагога в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями его личности, что ведет к усовершенствованию природного, к поступательному восхождению в профессии [6]. Таким образом, можно сделать вывод, что под сопровождением в педагогике понимается особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий развития всех участников учебно-воспитательного процесса, а его сущностными признаками являются помощь в принятии решений и взаимодействие.

Особую актуальность методическое сопровождение приобретает в условиях инклюзивного образования как одной из стратегических задач развития системы образования в РК. Следует подчеркнуть, что в Казахстане в последние годы усиливается процесс включения лиц с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в образовательную среду. Тем не менее, на этом пути встречается немало трудностей. Дистанционная форма обучения как нельзя лучше подходит для того, чтобы ребенок с ООП получил образование в т.ч. техническое и профессиональное. И это может стать гарантией для его дальнейшей адаптации в жизни. Преимущества дистанционного обучения для детей с ООП очевидны: это индивидуализация, гибкость и адаптивность обучения. В настоящее время использование дистанционных технологий в организации учебного процесса в РК регулируется Правилами организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (далее - ДОТ), утвержденными Приказом МОН РК от 20 марта 2015 года № 137 (по состоянию на 30.05.2016 года).

Необходимо отметить, что существует проблема практической готовности педагогов к решению профессиональных задач в процессе дистанционного обучения, в том числе смешанного дистанционного обучения. Поэтому работникам методических служб организаций ТиППО важно на протяжении всего этапа обучения лиц с ООП оказывать методическую помощь педагогам, непосредственно осуществляющим дистанционное обучение.

Основными задачами методического сопровождения дистанционного обучения является:

- организация и контроль за методическим обеспечением учебного процесса;
- работа по организации повышения педагогического мастерства преподавателей и повышения квалификации по внедрению ДОТ;
- разработка методических принципов создания ЭЦР; организация и проведение научно-методической работы по новым образовательным технологиям, их внедрению в учебный процесс, осуществлению контроля обеспеченности преподаваемых дисциплин учебно-методическими материалами;
- обеспечение методического руководства и координации деятельности вуза в вопросах учебно-методического обеспечения;
- помощь в моделировании занятий и использование различных дидактических моделей их проведения с применением сетевого образовательного ресурса.

Для успешной организации обучения лиц с ООП с использованием ДОТ педагогическому коллективу необходимо выстроить такую систему организации дистанционного обучения, основополагающими характеристиками которой являются:

- изучение комплекса медико-психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного дистанционного обучения лиц с ООП, включая медико-психологическое обследование, оформление карты ИПР с рекомендациями для дистанционного обучения;
- непрерывное психолого-педагогическое сопровождение дистанционных учебных курсов и процесса обучения: использование методик психодиагностики, позволяющих выявлять индивидуальные особенности ребенка, отслеживать динамику его развития, вырабатывать рекомендации для педагогов и родителей, связанных с обучением, воспитанием и реабилитацией ребенка;
- возможность сочетания традиционных и дистанционной форм обучения (смешанного дистанционного обучения), когда отдельные курсы или их фрагменты можно изучать с использованием дистанционных технологий, а другие – по традиционной форме;
- выделение интегральных характеристик обучающегося с помощью дистанционных технологий: показатели умственного развития, темперамент, личностные качества;
- разработка и осуществление социальной программы работы с семьей, обязательное включение родителей в процесс обучения;
- интеграция деятельности специалистов, работающих в системе дистанционного обучения лиц с ООП (методические советы, обучающие курсы, повышение квалификации, стажировки, мастер-классы и т.п.) [7].

Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении лиц с ООП – это индивидуализированный

поэтапный процесс оказания методической помощи педагогам, представляющий собой взаимодействие педагога и методиста, направленное на содействие преодолению педагогом возникающих затруднений (проектируемое с учётом готовности и опыта педагога по осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном обучении лиц с ООП. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении обучающихся с ООП может быть построено с учетом готовности и опыта педагогов по осуществлению профессиональной деятельности в дистанционном обучении, отражающими индивидуальные профессиональные потребности и затруднения педагогов; условий информационно-методической среды сопровождения; возможностей разработки и реализации индивидуальных программ методического сопровождения педагогов в информационно-методической среде сопровождения.

Для обеспечения обучающихся с ООП учебно-методическими материалами педагогам необходимо иметь электронные учебно-методические комплексы по всем дисциплинам учебного плана, реализуемых с использованием ДОТ в формах, адаптированных к ограничениям здоровья лиц с ОВР и ОВЗ. Электронный учебно-методический комплекс дисциплины включает обязательный и дополнительный комплекты. Обязательный комплект должен состоять из: 1) курса, включающего содержание дисциплины, календарно-тематический план, список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной), модульное разбивки дисциплины; 2) электронного конспекта лекций и видеолекций; 3) материалов практических и семинарских занятий; 4) заданий для СРС и СРСП; 5) материалов по организации рубежного контроля (контрольных работ, тестовых заданий, индивидуальных заданий); 6) материалов по организации итогового контроля (тестовых экзаменационных заданий, вопросов к экзамену, билетов, экзаменационных контрольных работ); 7) графика проведения дистанционных консультаций [8]. Совокупность разработанных требований будет способствовать развитию нормативно-методического обеспечения и практики организации инклюзивного обучения лиц с ООП в организациях ТиППО, сближению национальной системы профессионального образования с мировыми стандартами инклюзивного образования.

Таким образом, деятельность работников методической службы должна быть направлена на методическую помощь педагогическим работникам организаций ТиППО по овладению ими специальными педагогическими подходами и методами обучения лиц с ООП, на создание условий для получения педагогическими работниками теоретических и практических навыков осуществления образовательной деятельности с использованием ДОТ.

Литература:

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

2. Битянова М.Р. Практическая психология в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 296 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход). – СПб., 1995. – 32 с.
5. Радионова Н.Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.
6. Милованова, Н.Г. Продуктивность образования: поиски и решения // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф. – СПб. Экспресс, 2013. – 365 с.
7. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, 2003. – 54 с.
8. Правила организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям. Утверждены приказом МОН РК от 20 марта 2015 года № 137 (по состоянию на 30.05.2016 года).

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

Стукаленко Н.М., Исмагулова А.А.
Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова,
г. Кокшетау

Принцип междисциплинарности в экологическом образовании предполагает осуществление единого подхода к трем сторонам процесса обучения: согласованное распределение элементов экологического содержания в структуре отдельных учебных дисциплин, скоординированное развитие (на основе реализации межпредметных связей) экологических знаний и умений учащихся с учетом их возрастных особенностей, поэтапную интеграцию экологических знаний и применение в их деятельности, посильной для определенного возраста. Этот принцип должен стать ведущим при экологизации процесса обучения иностранным языкам (в тесном сочетании с другими принципами – научности, непрерывности, системности, интеграции и пр.), т.к. именно он позволяет включать экологические вопросы для рассмотрения в процессе обучения иностранным языкам в условиях полиязычного образовательного процесса.

При реализации междисциплинарного подхода в процессе обучения иностранным языкам для проведения различных учебных и не учебных мероприятий в условиях полиязычного образовательного процесса

принципиальное значение имеет трактовка понятий окружающей природной среды и охраны природы.

Так, в экологическом образовании под окружающей природной средой следует понимать часть материального мира, которую образует совокупность природных, преобразованных и социальных компонентов, находящихся в непосредственном взаимодействии с человеком. Что касается понятия «охрана природы», то с развитием науки и расширением сферы взаимодействия человека и природы его смысл постоянно меняется. В начале 20 века охрана природы рассматривалась как консервация определенных природных систем, создание заповедников и заказников. Но в последнее время охрана природы рассматривается как управление взаимодействием природы и общества. Сегодня под природоохранными мероприятиями понимается система мер по сохранению и воспроизводству качества окружающей среды, поддержанию продуктивности и качества природных ресурсов на нормативном уровне, а также сохранение генофонда и уникальных природных объектов. То есть «охрана природы - это комплекс мер, направленных на поддержание оптимального состояния окружающей человека среды, на разумное и рациональное использование природных ресурсов, необходимых для обеспечения условий жизни и удовлетворения материальных и культурных потребностей как ныне живущих, так и будущих поколений» [1].

Экологическое образование в процессе обучения иностранным языкам будет проходить продуктивно, если в этом процессе сформируются экологические знания и умения учащихся. Поскольку формирование знаний и умений экологического характера осуществляется в учебном процессе, то, несомненно, необходимо рассмотрение определенных методических аспектов, которые должны лежать в основе его организации. Без знания методических аспектов, обеспечивающих формирование экологических знаний и умений учащихся, трудно рассчитывать на положительные результаты. Педагогическая практика показывает, что именно разработка специальных методических аспектов дает необходимую теоретико-практическую основу для осуществления реальных мер по успешному экологическому образованию школьников и управлению этим процессом на истинно научной основе.

В связи с этим, на основе теоретического анализа и практического опыта были рассмотрены методические особенности формирования экологических знаний и умений при обучении учащихся в условиях полиязычного образовательного процесса:

- обоснование и использование возможностей полиязычного процесса для экологического образования школьников;
- определение экологического содержания в курсе иностранных языков;
- разработка и реализация системы формирования экологических знаний и умений учащихся в процессе обучения иностранным языкам.

Анализ этих аспектов обусловлен тем, что в результате дискуссий, обмена опытом работы учеными и практиками по проблемам экологического

образования на встречах различного уровня, был сформулирован ряд положений по образованию в области окружающей среды, среди которых:

- иметь междисциплинарный подход, опираться на конкретное содержание каждой дисциплины;

- использовать различные учебные условия и широкий диапазон педагогических подходов, и на этой основе строить практическую деятельность в экологическом образовании и т.д. [2].

Как следует из анализа исследуемой проблемы, междисциплинарность остается общепризнанным принципом образования в области окружающей среды, он требует определения функции каждого учебного предмета. Междисциплинарный принцип в экологическом образовании предполагает осуществление единого подхода к трем сторонам процесса обучения:

- во-первых, согласованное распределение элементов экологического содержания в структуре отдельных учебных дисциплин;

- во-вторых, скоординированное развитие (на основе реализации межпредметных связей) экологических знаний и видов природоохранной деятельности учащихся с учетом их возрастных особенностей;

- в-третьих, поэтапную интеграцию экологических знаний и применение их в деятельности, посильной для определенного возраста.

В современном процессе интеграции наук все шире реализуются идеи ученых-методистов о взаимном проникновении наук, гуманизации обучения, углубления интегрирующих взаимосвязей между различными областями научного знания. Б.М. Кедров всесторонне рассмотрел этот вопрос в общефилософском плане и пришел к важному методологическому выводу, что взаимное проникновение наук отражает, таким образом, объективную диалектику природы; оно свидетельствует о том, что природа в своей основе едина и нераздельна, представляя собой единство в многообразии, общее в особенном. В этом проявляются характерные черты современного развития науки, обусловленные разносторонним воздействием человека на окружающую среду [3].

Чтобы обеспечить полноценное экологическое образование учащихся, необходима экологизация всего учебно-воспитательного процесса и, конечно процесса обучения иностранным языкам. Ведь в формировании экологического сознания важную роль играют идеи целостности природы, взаимосвязи и взаимообусловленности ее явлений. Раскрыть эту взаимосвязь и составить целостную картину мира можно при изучении иностранных языков.

В соответствии с этим основными характеристиками современного экологического образования должны быть трактовка охраны природы как охраны единого целого; включение в содержание учебного предмета вопросов экологии, задачи развития экологического мышления учащихся; показ не только с положительной стороны преобразующей деятельности человека в природе, а и того, что по мере развития техники и производства наряду с избавлением человечества от голода, болезней, обеспечением роста его материального и духовного богатства происходит разрушение многих

природных систем, жизнеобеспечивающих человека; предоставление возможности принятия участия в природоохранных акциях, для активного проявления социально ценной экологической позиции учащихся, приобретение необходимых в современной жизни умений и навыков по экологии в различных видах практической деятельности.

Все рассмотренные аспекты экологического образования логически вписываются в курс любого изучаемого в школе языка, в том числе и иностранного [4]. Так, при рассмотрении вопросов изменения природы в процессе человеческой деятельности могут быть раскрыты аспекты экологического образования в процессе обучения казахского, русского и любого иностранного языка (английского, немецкого, французского, итальянского, испанского, турецкого и пр.). Вопросы несоответствия между способностью человека адаптироваться к изменениям среды и ее состояниям могут быть наиболее полно раскрыты, если их раскрытие будет осуществляться на межпредметной основе иностранного языка и экологии. А ценностное отношение к природе как условие существования человечества должно пронизывать содержание всех языковых дисциплин.

Литература:

1. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро.– Женева, 1993.–82 с.
2. Реймерс Н.Ф. Экология: теории, законы, принципы, правила и гипотезы. – М., 1994. – 367 с.
3. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 160 с.
4. Чан Д.Л. Полиязычное образование – важнейшая стратегия развития Казахстана // Успехи современного естествознания.–2013.– №7.– С. 130-132

ФОРМАТИВТІ БАҒАЛАУ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА ҚОЛДАНУ ТӘЖІРИБЕСІНЕН

Сулейменова З.Е.

Көкшетау қ., Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті
zaure-sul@mail.ru

Бүгінгі таңда қоғамдағы өзгерістер Қазақстанда білім берудің деңгейі мен сапасына жаңа талаптар қойып отыр. Қазақстан Республикасында соңғы жылдары білім беру саласындағы жүргізіліп жатқан реформалардың мақсаты еліміздегі білім беру сапасының әлемдік деңгейге сәйкес келуін қамтамасыз ету, сол арқылы әлемдік сұранысқа жауап бере алатын және бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау болып табылады.

Бұрын оқытуда оқушылар тек қана тыңдаушы, орындаушы болып келсе, ал қазіргі оқушы өздігінен білім іздейтін жеке тұлға екендігіне ерекше мән

беруіміз керек. Қазіргі кезде оған жететін жаңа педагогикалық технологиялар мен бағдарламалар баршылық. Соның бірі - «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ дайындаған деңгейлік оқу курстары. Деңгейлік бағдарламалар жеті модуль негізінде білім беруді көздейді. Бағдарламаның модульдері:

1. Оқыту мен оқудағы жаңа тәсілдер.
2. Сын тұрғысынан ойлауға үйрету.
3. Оқу үшін бағалау және оқуды бағалау.
4. Оқыту мен оқуда ақпараттық - коммуникациялық технологияларды (АКТ) пайдалану.
5. Талантты және дарынды балаларды оқыту.
6. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқыту және оқу.
7. Оқытуды басқару және көшбасшылық.

Оқытуды, оқытуда қолданылатын әдіс-тәсілдерді жақсарту мүмкіндіктерін және осы мүмкіндіктерді іске асыру түрлерін анықтауға бағытталған бағалау қалыптастырушы немесе оқу үшін бағалау (ОҮБ) деп аталады. Мұғалімдерді және әдістеме жасаушыларды ақпараттандыру мақсатымен 1989 жылдан бастап жұмыс жүргізген Ұлыбритания академиктерінен құралған Бағалауды Реформалау Тобы (Assessment Reform Group) 1999 жылы «Оқу үшін бағалау» (ОҮБ) деген кітапша жариялады. Соның нәтижесінде Оқу үшін бағалау ұғымы дербес тұжырымдама ретінде кеңінен тарала бастады.

Оқу үшін бағалау – бұл білім алушылар өздерінің оқудың қандай сатысында тұрғанын, қандай бағытта даму керек және қажетті деңгейге қалай жету керек екендігін анықтау үшін оқушылар мен олардың мұғалімдері қолданатын мәліметтерді іздеу және түсіндіру үдерісі.

Берілген анықтаманың маңызды элементтерінің бірі оқушылардың деректерді қолдануына екпін жасауы болып табылады. Бұл жерде мұғалімдер жалғыз бағалаушы тұлға болмайтындығына назар аударылады. Оқушылар өздерінің сыныптастарын және өздерін бағалауға тартылуы қажет, әрі мұғалімдер бағалауды белсенді жүргізген кезде, бұл үдеріске оқушылар да белсенді қатысуы керек.

Талпынғандар ғана білім ала алады. Білім алушылар өз білімін арттыру үшін бағалауды үйренуі қажет, сондықтан оқушыларға өзінің оқуын жақсарту үшін кері байланыс арқылы алынған ақпаратқа сәйкес жұмыс істеу қажет. Бұл олардан түсінушілікті, қызығушылықты және ықыласпен әрекет етуді қажет етеді. Аталған тұжырым оқыту мен оқу тәжірибесі үшін өте маңызды да, өзекті.

Егер бағалау мақсаты баға қою, сертификаттау немесе оқытудың алға жылжуын тіркеу үшін оқыту қорытындысын шығару болса, онда өзінің функциясы бойынша бағалау жиынтық болып табылады және кейде оны оқуды бағалау деп атайды. Жиынтық бағалау оқушының, мұғалімнің немесе мектептің мәртебесіне немесе болашағына ықпал ететін (яғни, анықтайтын мәнге ие) шешім қабылдау үшін қолданылған жағдайда өлшемдердің сенімділігін қамтамасыз ету керек, яғни бұл ақпараттың мазмұны мен оның қандай жағдайларда жиналғанын қатаң қадағалау қажет [1, 51 бет].

Формативті (қалыптастырушы) бағалау күнделікті оқу үдерісінде оқушылардың ағымдағы білім деңгейлерін анықтау үшін және мұғалім мен оқушы арасында өзара байланысты орнату үшін қолданылады. Ол бағалау күнделікті оқу үдерісі кезінде жүргізіледі, оқушыға өз жұмыстарын өңдеуге және жоғары нәтижеге жетуге көмектеседі, мұғалімге оқушының материалды меңгергені туралы ақпарат жинақтауға, талдауға және жоспарлауға мүмкіндік береді. Қалыптастырушы бағалауды көбінесе «оқушының дүниені тануын бағалау және білім беруді жақсарту үшін бағалау» деп атайды, себебі, ол оқушының жеке басының дамуы мен қалыптасуына көмектеседі. Бұл бағалау жүйесі мұғалімнің әрбір оқушымен жеке жұмыс жүргізуіне мүмкіндік береді, оқушының материалды меңгермегендігін басынан-ақ байқауына, оқушы білімін диагностикалауына мүмкіндік беріп, мұғалімге оқу үрдісін басқаша ұйымдастыруға көмектеседі, ал оқушыға – өзінің білім алуына деген үлкен жауапкершілікті сезінуді жүктейді.

Бағалау – бұл оқушының ілгерілеу дәрежесін анықтаудан гөрі кең ауқымды ұғым. Бағалау оқушының өзінің таным үдерісіне қызығушылығын арттырып, оны алға жетелейді. Осы орайда қалыптастырушы бағалау басқа бағалау әдістерімен салыстырғанда оқушыға материалды тереңірек түсінуіне көмектеседі, сонымен қатар сол материалды сараптап, өмірде қалай қолдануға болатындығы туралы ойлануын оятады. Қалыптастырушы бағалау жиынтық бағалаумен салыстырғанда оқушы мен мұғалім арасында кері байланысты қамтамасыз етеді.

Бұл бағалау шеңберінде мұғалімдерге оқушылардың жетістік деңгейін тексеріп отыратындай, қандай да бір қабілетін айқындайтын қалыптастырушы тестілеу және қолданылып жүрген түрлі әдістер мен формалар ұсынылады. Деңгейлік Бағдарлама бағалау үдерісіне мұғаліммен қатар оқушының өзін қатыстыруды талап етеді. Өзін-өзі бағалау мен өзара бағалау түрлерін қолдануды, тиімді кері байланыс жасауды, ол үшін сұрақты дұрыс құруды, бағалау үшін критерий қолдануды ұсынады. Бұл ретте оқушылар өздерінің білімін қандай дәрежеде екенін айтып, алда негізгі жетілдіру керектігін тұжырымдайды. Осындай рефлексия кезінде алған білімдерді бекіту жүзеге асады, жаңа ұғымдарды енгізумен бірге белсенді қайта құруды елестету, «менімен сәйкес келетін» білімді меншіктеу сияқты жаңа мағына туындайды, ұзақ мерзімді білімдер қалыптасады. Оқушылар өз ойларын сөзбен жеткізуге тырысады немесе графиктік түрде еркін дәйектілейді, өз пікірлері мен идеяларын басқа оқушылармен бөліседі, өз жеке бастарының ойлану операциясын сараптайды. Қалыптастырушы бағалау әдістемесін қолдану қазіргі таңда мұғалім жұмысын бағалаудың жаңа жүйесінің маңызды критерийлері болып табылады.

Қалыптастырушы бағалауда жүзеге асырылатын негізгі бағыттар: кері байланыс, бірін-бірі бағалау, тапсырмалар беру, дескриптор, бағалау критерийлері.

Кері байланыс дегеніміз – сабақтың мазмұны немесе әдіс-тәсілдері, оның қандай дәрежеде өткендігі туралы үйренушілердің ой-пікірлері мен

эмоциялары, олардың болашақтағы (келесі сабақтардағы) өз мұқтаждарын келтіруі. Бұл пікірлер мұғалімге өткізген сабағына баға беріп, оның ұтымды жақтары мен кем-кетіктерін анықтап, өз жұмысына өзгерістер енгізу мүмкіндігін береді.

Қалыптастырушы бағалаудың әдістерін оқу әрекеттерін ұйымдастырудың әр кезеңінде, тақырыпты түсіндіру, тапсырма орындау, білім алушыларға кері байланыс беру кезінде қолдануға болады. Қалыптастырушы бағалаудың әдістерін жеке, жұптық және топтық жұмыстарды ұйымдастыру кезінде де қолдануға болады. Қалыптастырушы бағалаудың «Бутерброд», «Сыншы дос» стратегиялары мен «Эссе», «Бағдаршам» әдістерін күнделікті сабақта қолданған тиімді.

Студенттер «Сабақ қалай өтті? Қызық болды ма? Ұнады ма?», «Сіз үшін сабақтың құнды жәйттері қандай болды?», «Бүгін не нәрсеге үйрендіңіз (білдіңіз)», «Бүгінгі үйренгеніңіз сіз үшін болашақта қажет болады деп ойлайсыз ба?», «Осы тақырып бойынша тағы да не білгіңіз келеді?», «Қандай сұрақтарыңыз бар?», «Сабақтың өту барысы бойынша қандай пікіріңіз /ұсынысыңыз бар?», «Келесі сабақта қандай мәселелерге назар аудару керек деп есептейсіз?» деген сұрақтарды ауызша талқылағаннан кейін, оларға жазбаша жауап берумен жалғасуы мүмкін [2, 71 бет].

Мен өз тәжірибемде студенттердің қызығушылықтары мен тілектерін ескере отырып, қалыптастырушы бағалаудың әдіс-тәсілдерін «Педагогиканы оқыту әдістемесі» пәнін оқытуда дәріс және практикалық сабақтарда қоладндым.

Мен кері байланысты «БББ» - білдім, білемін, білгім келеді, «Шығу парақтары» - ұнады, пікірім, тілектерім, «Екі жұлдыз, бір ұсыныс» әдістері арқылы жүргіздім. Студенттер пікірлерін стикерге жазып берді.

Қалыптастырушы бағалауды қолдану арқылы мұғалім мен білім алушы арасындағы кері байланыс жүзеге асады. Осының нәтижесінде білім алушы өзін бақылап, өзінің әрекет-тәсілдерін таңдайды, нәтижелерін өзі бағалайды, оны мұғалім жалғастырады. Осылайша бала мақсат қоя білу, күтілетін нәтижені жоспарлау, оны бағалау тәжірибесін жинақтау арқылы өзінің түйінді құзіреттіліктерін қалыптастырады. Кері байланыстың қай түрі болмасын, нені жақсы орындағанын белгілеп отыруы, қателіктер болған жағдайда мұғалім оқушының жұмысын жақсартуға байланысты нақты ұсыныстар беруі керек

Студенттердің жазғанына қарап, олар бүгін қай тәсілді жақсы меңгергенін білесіз, келесі сабақтарда сол әдістерді қорықпай қолдануға болады.

Топтық жұмысты, бірін-бірі бағалауда «Екі жұлдыз, бір ұсыныс», «Стикердегі диалог» әдістері қолданылды. Бірін-бірі бағалау студенттерде байқағыштықты, жауапкершілікті жетілдіреді, өз білімдерін де тексереді. «Екі жұлдыз, бір ұсыныс» әдісі барлық сабақта қолданылды, өйткені студенттер осы әдіспен бағалауды жақсы меңгерді.

Сонымен қатар ауызша бағаланып отырды, пікірлерін ауызша айту олардың сөздік қорын молайтады, сөйлеу мәдениетін меңгертеді, ойын нақты

жеткізуге үйретеді. Мүмкіндігінше әрбір бағалаудан кейін өзім қорытынды жасап отырдым. Мұғалімнің пікірі оқушылар үшін маңызды.

Қалыптастырушы бағалаудың 20 шақты әдісі мұғалімдер арасында кеңінен таралған. Күнделікті тәжірибеде білім алушылардың ілгерілеуін, меңгеру деңгейін өлшеу үшін қалыптастырушы бағалаудың түрлі әдістерін қолдануға болады: «Екі жұлдыз, бір тілек», «Қолмен белгі беру», «Бағдаршам», «Жинақтау парақшасының индексі», «Бір минуттық эссе», «Сөйлеу үлгілері», «Үш минуттық үзіліс», «Ауызша бағалау», викториналар, сұрақтар және т.б.

Іс-тәжірибе кезіндегі сабақтар қысқа мерзімді жоспар бойынша өткізілді. Сабақтың мақсатын анықтаған соң, соған сәйкес бағалау критерийлері анықталды. Мақсатқа байланысты тапсырмалар құрастырылды. Әрбір тапсырмаға дескриптор жасалды. Бағалау кезінде мұғалімнің шешімі анық болу үшін тапсырмалардың дескрипторлары дәл, нақты болуы қажет. Бұдан басқа дескрипторлар білім алушыға тапсырманы орындаудың қай кезеңінде қиындық туғызғанын анықтауға мүмкіндік береді.

Жұптық жұмыс қалыптастырушы бағалаудың тиімді формаларының бірі болып табылады. Жұптық жұмыста жалпы мұғалім, жұптар бір-бірін және жұп ішінде бірін-бірі бағалауына болады. Мұндай өзара қарым-қатынас кезінде білім алушылардың дайындық деңгейіне қарамастан өзара көмегі, рефлексиясы, өзін-өзі реттеуі белсенді байқала бастайды.

Жұптық жұмыста қалыптастырушы бағалауды ұйымдастыру, жоспарлау кезінде білім алушылар тапсырманы орындау, оның нәтижесіне бірдей жауапкершілікпен қарау қажет екенін түсінуі керек. Сондықтан оларды өз әрекетімен келісуге, өзара әрекеттесуге, пікір алмасуға, сындарлы кері байланыс беруге үйрету маңызды [3,16 бет].

Қалыптастырушы бағалауда оқушыларға баға қойылмайды. Алайда ЖОО қалыптастырушы бағалау жүйесіне әлі көшпегендіктен, ауызша және жазбаша бағалау нәтижелерін баллға ауыстырып отырдым.

Қалыптастырушы бағалау кезінде белгілі бір дағдыны бағалаудың тиімді тәсілі ретінде қолданып, топтық жұмысты ұйымдастыруына болады. Білім алушылар алдын ала бағалау критерийлерімен таныс болуы тиіс. Топтық жұмыс кезінде мен әр топтағы білім алушылардың талқылауын тындап, қадағалап отырдым. Студенттерге сұрақтар қойдым: мысалы:

- Бұл туралы сіз не ойлайсыз?
- Сіздің тобыңызда қандай талқылау болғанын айтып бере аласыз ба?

Топтық жұмыс кезінде барлық топтың және әр жеке білім алушының жұмыстарын бақылау қажет. Топтарды бақылауды тапсырма орындау кезінде қатысып, бірлесе жүргізуге де болады.

Қорыта айтқанда, критериалды бағалау жүйесі білім алушының дамуын, оның қызығушылығын және оқуға деген ынтасын арттыруға бағытталады. Егер әр білім алушыға және оның ата-анасына түсінікті болатындай нақты әрі өлшемді бағалау критерийлері белгіленетін болса, бұған жетуге әбден болады. Анық құрастырылған бағалау критерийлерінің көмегімен мұғалім де, білім алушы да:

- Білім алушы оқытудың қай сатысында?
- Олар білім алуда неге талпынады?
- Бұған жетуге көмектесу үшін не істеу керек? - екенін түсінеді.

Әдебиеттер:

1. Студентке арналған нұсқаулық. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2015
2. Әлімов А.Қ. Интербелсенді оқу әдістемесін мектепте қолдану. Оқу құралы. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2014. – 188 бет.
3. Бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған критериалды бағалау бойынша нұсқаулық: Оқу-әдіст. құрал /«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ /О.И.Можаева, А.С.Шилибекова, Д.Б.Зиеденованың редакциясымен. - Астана, 2016. - 48 б.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тасбулатова Ж.С., Кошанова М.Т.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
zhan_tass@mail.ru, marash.koshanova70@mail.ru

Проблема подготовки к инновационной деятельности будущих учителей является значимой для системы высшего педагогического образования, так как школе требуются специалисты, способные разбираться во всем многообразии происходящих инновационных процессов. Актуальным является развитие готовности педагога к инновационной деятельности, которая выступает как необходимое условие успешной работы современного учителя.

Во многих современных исследованиях изучаются отдельные теоретические аспекты инноваций в образовании (К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, А.Я. Найн, Л.С. Подымова, Г.Н. Прозументова, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.).

На наш взгляд, понятие «инновационная деятельность» следует рассматривать как вид творческой педагогической деятельности, в процессе которой происходит планирование и реализация педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования.

Конечная цель инновационной деятельности в образовании должна быть подчинена развитию у студентов: способности взглянуть по-новому на уже существующее и сделать из этого новые выводы, умение критически осмысливать теорию, способности к творчеству, развитого воображения и умению переносить образы и представления из одной сферы деятельности в другую [1.120].

Одним из направлений подготовки будущего педагога выступает формирование готовности к использованию нововведений, которая рассматривается в трудах Д.И.Узнадзе, М.И.Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Г.А.Кручинина, В.С. Лазарева, А.К. Марковой, Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина и др.

Понятие «готовность» в психолого-педагогических исследованиях трактуется по-разному, рассмотрим некоторые из них. Готовность определяется как состояние и качество личности человека (И.Е. Пискарева, Н.П. Фетискин). С позиций профессионального образования готовность будущего специалиста к деятельности определяется как «настрой» личности на выполнение профессиональной деятельности (М.И. Дьяченко); комплекс качеств человека, необходимых ему, чтобы выполнить функцию субъекта этой деятельности (В.С. Лазарев); интегративная система психологических образований будущих специалистов, обеспечивающая эффективное выполнение поставленных целей (А.Г.Казакова); активно - деятельностный подход личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи (психолого-педагогический словарь).

Одним из важных качеств педагога, условий успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности - особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии.

Системообразующим фактором готовности педагога к инновационной деятельности является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности через опосредованное отношение к своей профессии и к воспитанникам. Мы понимаем готовность педагога к инновационной деятельности как сложную личностно-профессиональную характеристику педагога, определяющую его направленность на развитие собственной профессиональной деятельности, активность и самостоятельность освоения, творческую реализацию, создание новых способов, приемов педагогической работы, имеющих инновационную направленность.

В настоящее время, существует несколько подходов к содержанию и структурированию готовности педагога к инновационной деятельности, самые известные - личностный и функциональный подходы.

В личностном подходе (М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Б.Г.Ананьев, В.А.Крутецкий, В.Д.Шадриков, А.А.Деркач и другие) готовность анализируется как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. Анализируя готовность с такого подхода, можно выделить несколько компонентов, показывающих сложное психическое образование. Первым является познавательный процесс, который отражает основные виды деятельности. Следующий компонент - эмоциональные

свойства, которые неоднозначно влияют на человека, активируя его психологическую и физическую активность. Третьим является волевой компонент, который оказывает содействие совершению затруднительных действий в процессе достижения цели.

Функциональный подход (Ф.Генов, Е.П.Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С.Нерсисян, В.Н.Пушкин, Д.Н.Узнадзе, А.Ц.Пуни, и другие) заключается в предположении, что готовность рассматривается как определённое психическое состояние индивида. В данном подходе готовность рассматривается во временном состоянии, как кратковременное или долговременное, в этом преобладающим в данный момент состоянии активируются психические функции. Объясняется, как умение себя мобилизовать психически и физически.

В.Н.Пушкин и Л.С.Нерсисян, предложили следующую структуру в виде компонентов готовности к профессиональной деятельности: первый - психическая направленность личности, второй - интегральный психофизиологический компонент, и третий компонент реализуется в виде структуры действий [2:24].

Анализ функционального и личностного подходов показал противоречивость дифференцирования явления готовности. В современных условиях ученые перестают рассматривать готовность только как психическое состояние или как качество личности, а представляют ее как интегративное качество личности.

Н.С.Пономарева выделяет следующие структурные компоненты готовности к инновационной деятельности: организационно-управленческий, структурный, деятельностный, содержательный и субъектный [3:19]. Т.А.Прищепа выделяет следующие компоненты готовности педагога к инновационной деятельности: мотивационно-целевой, информационно-познавательный, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный [4: 21]. И.Дерновский рассматривает структуру готовности к инновационной педагогической деятельности как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, которые взаимообусловлены и связаны между собой [5: 352].

Концептуальную основу нашего понимания готовности составляют результаты исследований В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, в которой инновационная деятельность педагога включает: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный компоненты [64: 224].

Анализ литературы позволил нам определить, что готовность будущего специалиста к инновационной деятельности – это сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере. Как один из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога,

максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала.

Эффективность формирования готовности педагога к инновационной деятельности определяется следующими показателями:

- ✓ осознание необходимости внедрения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;
- ✓ информированность о новейшие педагогические технологии, знания новаторских методик работы;
- ✓ ориентация на создание собственных творческих задач, методик, настроенность на экспериментальную деятельность;
- ✓ владение практическими навыками освоения педагогических инноваций и разработки новых.

Эти показатели проявляют себя не изолированно, а в разнообразных сочетаниях и взаимосвязях.

На основе соотношения и степени проявления этих показателей выделяют интуитивный, репродуктивный, поисковый, творческий уровни сформированности готовности к педагогическим инновациям.

Интуитивный уровень. Педагоги, которых за особенностями их мышления и практической деятельности причисляют к этому уровню сформированности готовности, относятся к инновационной проблематики в качестве альтернативы традиционной практике. Основой такого отношения является эмоциональный, интуитивный настрой на восприятие нового потому, что оно новое, а не глубокие теоретические знания особенностей инновационной идеи или анализ педагогической практики, которая на этой идее базируется. Педагогическая рефлексия у них не сформирована.

Репродуктивный уровень. Эта категория педагогов хорошо знакома с теоретическими основами, содержанием, конкретными методиками педагогов-новаторов, нередко применяет элементы этих систем в собственной педагогической деятельности. Однако использование инноваций в их педагогической практике является ситуативным. Отдельные педагоги считают, что новые технологии могут быть применены только их авторами. Педагогическая рефлексия в них выражена недостаточно.

Поисковый уровень. Педагоги, которых причисляют к этой группы, пытаются работать по-новому, воплощая в собственной деятельности известные технологии и методики учебно-воспитательной работы. Они охотно идут на эксперимент, не скрывают ни своих успехов, ни ошибок, открыты для публичного обсуждения, осмысления педагогических инноваций.

Творческий уровень. Педагоги, которые творчески относятся к инновационной деятельности, имеют широкие и содержательные знания о новых научных и новаторские подходы к обучению и воспитанию, владеют новейшими технологиями и создают собственные. Реализация творческого потенциала в инновационном процессе для многих из них является важнейшим ориентиром деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности формируется во время педагогической практики, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, достигая благодаря этому значительно высшего уровня.

Своевременное, объективное выяснение уровня сложившейся готовности конкретного педагога к инновационной деятельности дает возможность спланировать работу по развитию его инновационного потенциала, который является важным компонентом структурных профессиональных качеств, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

Литература:

1. Молчанова А.В. Инновационные технологии в подготовке специалистов социальной сферы. Екатеринбург. 2006. С. 120-121.
2. Дерновский И.Д. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие/ И.Д.Дерновский .-К.: «Академвидав», 2004.- 352с.
3. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С.24-31
4. Пономарева Н.С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. канд. пед. Наук.- Брянск, 2011. -19с.
5. Прищепа Т.А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: Автореф. дис. канд. пед. наук.- Томск, 2010. - 21с.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997 - 224с.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Чагочкина Е.А.

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск

yekaterinachag@gmail.com

Эмоциональная сфера является одной из самых сложных сфер человеческой жизни. Еще в начале 19 века Вильгельм фон Гумбольдт, рассматривая язык как деятельность человека, заметил, что он весь пронизан чувствами [1:153]. Язык является источником познания человеческих эмоций, ведь именно он порождает, выражает, называет, интерпретирует и анализирует

их. С помощью языка формируется эмоциональная картина мира [2:28]. Лингвистика позже всех пришла к пониманию, что и эмоции являются предметом ее исследования, но еще не до конца разработала концепцию, поскольку не имеет достаточного изученного материала и исследований по данной теме [3].

Обучение английского языка на коммуникативном уровне не может обойтись без учета эмоционального аспекта речи. Данный вопрос является актуальным на сегодняшний день, поскольку овладение иностранным языком также предполагает способность понимать эмоций собеседника, проявлять свои собственные чувства, а также оценивать действительность и выражать свое отношение к происходящему. Актуальность обучения студентов пониманию эмоциональной лексики также обусловлена тем фактом, что данная лексика играет важную роль не только в полноценном межличностном общении, но и является важной составляющей для достижения успешной межкультурной коммуникации.

Одним из требований таких нормативных документов, как общеевропейские компетенции владения ИЯ на профессиональном уровне, а также общеобразовательный стандарт высшего профессионального образования по подготовке учителя ИЯ, является обязательное формирование и развитие у студентов способности к языковой и эстетической интерпретации художественного текста, а также умение проводить лингвистический анализ текста [4:145], [5:7-10]. Данные требования предполагают обучение студентов пониманию и критической оценке всех форм письменной речи, включающие в себя и художественные произведения, которые требуют осмысления широкого круга вопросов, затрагивающие стилистические и лингвистические нюансы, эксплицитное и имплицитное значение текста.

В ходе чтения художественного текста на английском языке у студентов зачастую возникают трудности в лексическом плане: обучающиеся не способны правильно интерпретировать лексику, выражающую и описывающую эмоциональные состояния, вследствие этого читателям сложно понять идейный смысл произведения и внутренние состояния героев и автора текста [6:118].

Вместе с тем существует необходимость овладения студентами обширным словарным запасом, как продуктивным, так и рецептивным, включая и эмоционально окрашенные лексические единицы, а также синтаксические конструкции.

В ходе данного исследования нами была разработана теоретически обоснованная и экспериментально проверенная методика обучения студентов пониманию эмотивной лексики при работе с англоязычными художественными текстами с учетом трудностей ее усвоения и механизмов восприятия и понимания лексических единиц.

На первом подготовительном этапе были рассмотрены основные методологические подходы и принципы обучения студентов пониманию эмотивной лексики. Были изучены научные труды как отечественных, так и

зарубежных ученых. На данном этапе был определен план исследования и основные элементы разработки учебного материала. Также были отобраны художественные произведения для их дальнейшего анализа с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

На втором этапе была разработана методика проведения занятий. Был отобран теоретический материал для презентации его студентам на основе необходимой информации для успешного анализа художественного текста. В ходе написания практической части работы был подготовлен алгоритм анализа эмотивного пространства художественного текста, который также был включен в методическую часть исследования. Был осуществлен подбор и формирование учебного материала. Разработка упражнений для закрепления и контроля умений и навыков студентов была осуществлена согласно принципам единства содержательной и процессуальной стороны обучения, принципу ситуативности, а также с учетом коммуникативного подхода к обучению ИЯ.

Целью проведенных занятий было обучение студентов пониманию эмотивной лексики на основе анализа эмотивного пространства художественного произведения. Для достижения поставленной цели было необходимо решение следующих задач:

- 1) познакомить обучающихся с понятием «эмотивное пространство» художественного текста;
- 2) повторить стилистические средства и их роль в произведении;
- 3) научить находить языковые и стилистические средства, с помощью которых создаётся эмотивное пространство в структуре образа персонажа;
- 4) развивать умение образного восприятия художественного произведения;
- 5) развивать устную речь и метаязык студентов.
- 6) воспитать интерес к чтению художественной литературы;
- 7) способствовать развитию духовных качеств личности.

В ходе опытного обучения по теме исследования студентам группы были предложены следующие задания;

- 1) прочесть отрывок из художественного текста и ответить на вопросы преподавателя;
- 2) самостоятельно изучить теоретический материал по группам, представить его в виде схемы (либо таблицы, либо mind-map), по завершению работы суметь ответить на вопросы преподавателя, разобрать непонятные моменты;
- 3) изучить схему анализа эмотивного пространства художественного текста в структуре образа персонажа и разобрать его аспекты на практике;
- 4) провести самостоятельный анализ художественного текста по разработанному алгоритму анализа эмотивного пространства.

На основе проведенного занятия по анализу художественного текста был разработан комплекс упражнений, направленный на обучение эмотивной лексике студентов высшей школы с учетом развития коммуникативных навыков. По своему характеру это упражнения трех видов: 1) упражнения на

прогнозирование и моделирование; 2) упражнения поискового типа; 3) упражнения на развитие речи.

Упражнения на прогнозирование и моделирование имеют своей целью развитие у обучающихся умения устанавливать структуру эмотивного высказывания, способности выделять ориентиры, использовать полученную информацию в своей речи, а также развивают образное мышление. Примером данного вида упражнений могут служить такие задания, как:

- 1) выделение эмотивных пресуппозиций при работе с заголовочным комплексом, составление списков преимуществ либо недостатком персонажей;
- 2) ранжирование слов-характеристик главных героев в виде шкалы;
- 3) по предоставленным фразам-репликам определить эмоциональное состояние героев и восстановить изначальный диалог, опираясь на информацию о чувствах говорящих, содержащуюся в данных высказываниях.

Поисковые упражнения способствуют развитию самостоятельности при изучении материала, активизации таких психологических процессов, как память, мышление и внимательность, а также помогают закрепить усвоенный материал. К таким упражнениям относятся следующие задания:

- 1) поиск средств выражения эмоций, речевых клише;
- 2) перевод фрагмента текста на русский/английский язык, сохраняя наиболее полно все эмоциональные оттенки;
- 3) найти синонимы/антонимы предоставленным эмотивным фразам и высказываниям.

Упражнения на развитие речи способствуют приобретению навыков речевого общения на английском языке, развивают самостоятельность при выборе тех или иных речевых средств при спонтанном говорении, активизируют непроизвольное внимание обучающихся, а также стимулируют речевую активность. Для данного вида упражнений характерны задания:

- 1) прочитав и перевести на русский язык эмотивные фразы на английском, определить эмоции, к которым они относятся. Используя данные выражения, составить диалоги и представить их в парах;
- 2) каждой паре предоставляется по одной ситуации с целью составления диалогов, используя соответствующую эмотивную лексику и выражения;
- 3) просмотр видео с эмоциональной мимикой и жестами без звукового сопровождения, обсуждение возможных эмоций, передаваемые актерами. Затем просмотр видео со звуком – обсуждение в группах (Приложение Д).

В ходе проведения исследования осуществлялась проверка усвоения нового материала студентами путем написания самостоятельных работ, диктантов и тестирования.

На третьем заключительном этапе было проведено теоретическое обобщение результатов исследования, обработка данных, их описание, а также была проведена оценка эффективности разработанной методики.

В заключении можно сделать вывод о том, что апробация методических разработок обучения студентов пониманию и использованию эмотивной лексики при работе с художественным текстом была успешно проведена в

рамках нашего исследования. Студенты были ознакомлены с новой лексикой, описывающей чувства и эмоции, научились анализировать художественный текст по схеме анализа эмотивного пространства, научились применять полученные знания на практике и в речи, что в дальнейшем поспособствует их успешной коммуникации на английском языке.

Наряду с этим необходимо отметить, что одним из обязательных условий успешного постижения психологии другого человека, а также его культуры и менталитета является понимание студентами лексических единиц с эмоциональной окраской. Таким образом, это способствует формированию эмотивной компетенции студентов, которая является составляющей частью профессиональной компетенции будущих специалистов.

Литература:

1. В. фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – Москва: Изд. «Прогресс», 2001. – 397 с.
2. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.: Гнозис, 2008. – 418 с.
3. Медведева М. С. Истоки и перспективы развития лингвистики эмоций в современном научном мире. // Научно-практическая конференция «Молодёжь в науке». – Ростов, 2010. – № 5. Эл. источник: <http://ru.convdocs.org/download/docs-40615/40615.doc>
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Под ред. профессора К.М.Ирисхановой. – Департамент по языковой политике, Страсбург, МГЛУ, (русская версия), – 2005. – 247 с.
5. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат по специальности – Иностранный язык: два иностранных языка. – Министерство образования и науки РК, Астана, 2010. – 45 с.
6. Шевчик Е.Е. Трудности понимания эмотивной лексики в процессе чтения художественных текстов. // Вестник Ставропольского гос. университета. – Ставрополь, 2007. - №49, с. 118-122.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОРВЕГИИ

Шаяхметова А.А., Ильясова К.С.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
kamila.farm@mail.ru

На сегодняшний день в мире образовательный процесс отличается, с одной стороны, вариативностью систем образования, их структурой, определением

путей решения конкретных задач. С другой стороны, в нем прослеживается ряд общих тенденций, одной из которых является реализация инклюзивного образования. Поскольку главной целью инклюзивного обучения является устранение любой дискриминации в образовательном процессе, обеспечение доступности образования для всех, то достижение этой цели может быть организовано по-разному, что и наблюдается в образовательных системах разных стран [1, 2:15].

Известно, что к лицам, имеющим особые образовательные потребности, могут быть отнесены одаренные дети, дети мигрантов, лица с ограниченными возможностями здоровья и т.п. Среди данных групп обучающихся лица с ОВЗ занимают особое место, так как они имеют более уязвимый социальный статус, в большей степени нуждаются в поддержке и сопровождении. Именно поэтому первоначально инклюзивное образование стало развиваться в отношении данной категории обучающихся [3:36]. В настоящее время разные страны мира уже накопили определенный опыт реализации инклюзивного обучения лиц с ОВЗ.

В Норвегии существует закон о доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями. При этом для детей с ОВЗ существуют государственные центры, специализирующиеся на оказании помощи отдельным категориям (детям с синдромом раннего детского аутизма, с нарушениями слуха, зрения и т.д.) [4:27].

Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования осуществляется в университетах. Будущие педагоги имеют возможность изучать курс специальной педагогики, который содержит раздел, посвященный инклюзивному обучению, при этом они имеют возможность на практике познакомиться с опытом реализации инклюзивного образования в странах Евросоюза.

На муниципальном уровне инклюзивное обучение реализуется в общеобразовательной школе путем включения ребенка с ОВЗ в классный коллектив. При этом в таком классе кроме учителя работает ассистент, внимание которого направлено на данного ребенка. Как правило, таких детей в школах немного: несколько человек, каждый ребенок в отдельном классе. Ребенок с ОВЗ, обучающийся в общеобразовательной школе, получает поддержку и сопровождение. Школа определяет, какие специалисты, и в каком количестве должны осуществлять такое сопровождение. При возникновении каких-либо проблем у ребенка с ОВЗ в школе, собирается педагогический совет, который анализирует ситуацию и принимает решение.

Курируют систему инклюзивного обучения муниципалитеты (от них школы получают социальную и финансовую поддержку) [5:22].

Далее для того что бы более подробно рассмотреть концепцию инклюзивного образования в Норвегии необходимо обсудить определения понятия «инклюзия». Исследователи Эйнскоу, Бут и Дюсон [6:20] предлагают объединить все множество определений понятия «инклюзия» в две большие группы: дескриптивные и прескриптивные. Первая группа определений

отражает использование понятия «инклюзия» на практике, а определения второй группы формируют его понимание и предписывают контексты его употребления. В то время как центральным объектом группы дескриптивных определений являются отдельные индивиды или группы таковых, прескриптивные отсылают нас к более широкому кругу вопросов обучения и воспитания. Кроме того, различные участники учебно-воспитательного процесса вкладывают в понятие «инклюзия» различный смысл, препятствуя таким образом его употреблению в «правильном» значении, а оно представляет особую важность для работы в контексте межкультурного сотрудничества. В целях эффективной реализации совместных действий и подходов понятие «инклюзивное образование» необходимо подвергнуть более детальному анализу. Такой анализ позволит расширить понимание смыслов, вкладываемых в него разными странами.

Внутри основных групп определений выделяются шесть подгрупп:

Дескриптивные определения:

1. Инклюзия как процесс, направленный на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и иных лиц в категории «имеющие особые образовательные потребности»

Данный подход делает акцент на инклюзии, прежде всего, как на неотъемлемой части образования для лиц с ОВЗ или «особыми потребностями в обучении». Рассматривая учащихся с позиции «ограниченности возможностей здоровья» или наличия «особых потребностей», данный подход не учитывает то множество факторов, которое затрудняет или, наоборот, оптимизирует участие таких учеников в образовательном процессе. Подобное категоризированное представление является основой для моделей вспомогательного образования, которые, в свою очередь, влияют на работу всей образовательной системы. Категоризированное определение «инклюзии» рассматривает «неполноценность» или «нарушение» учащегося как основание для сегрегации, влекущее необходимость его обучения специальными педагогами и, кроме того, обслуживания дополнительным персоналом. Такой подход часто приводит к ситуации, когда обучающийся рассматривается как объект психолого-педагогической коррекции, а не как самостоятельно мыслящий субъект [7:33].

2. Инклюзия как реакция на дисциплинарное исключение

Данная группа определений акцентирует внимание на учащихся, подвергающихся исключению из класса/школы за нарушение правил школьного распорядка. Исключение применяется в качестве дисциплинарной меры, и в данном ключе инклюзия рассматривается как мера, обратная процессу исключения. Инклюзивная педагогика направлена на поиск решений, позволяющих отказаться от исключения ребенка из образовательного процесса [7:45].

3. Инклюзия как процесс, направленный на все группы лиц, подвергаемых эксклюзии

В последние годы термин «инклюзия» все чаще используется для описания процессов преодоления дискриминации и факторов, неблагоприятных для жизни групп людей, подвергаемых риску маргинализации и эксклюзии – экономической, социальной, культурной или связанной с какой-либо иной стороной жизни общества. Термины «социальная инклюзия» и «социальная эксклюзия» все чаще встречаются в текстах стратегических документов. «Социальная инклюзия» в образовании направлена на категории учащихся, которые могут потерять возможность обучения [7:53].

Прескриптивные определения:

4. Инклюзия как механизм создания школы для всех

Данная группа определений ставит перед учебно-воспитательным процессом цель создать «школу для всех», а также разработать такие педагогические подходы, которые смогли бы удовлетворить самые различные потребности учащихся. «Школы для всех» направлены на создание взаимовыгодных отношений между школой и обществом – отношений, основанных на уважении к «разнообразию» и принципах инклюзивного образования [7:56].

5. Инклюзия как «образование для всех»

Движение в защиту «образования для всех» зародилось в 90-х годах прошлого века, когда в мире массово проводились большие конференции по вопросам обеспечения широкого доступа к образованию и участию в учебно-образовательном процессе. Задачи, которые движение ставит в отношении работы с обозначенными группами населения, носят глобальный характер, а инклюзивное образование рассматривается как средство помощи и поддержки таких групп. Тем не менее, из-за непрекращающихся случаев эксклюзии и невозможности повсеместного внедрения инклюзивного образования глобальные задачи движения впоследствии подверглись критике [7:55].

6. Инклюзия как принципиальный подход к развитию образования и общества

В соответствии с данной точкой зрения, разработка мероприятий, методик и политик, направленных на внедрение конкретных приоритетов и ценностей, возможна только при условии четкой формулировки и заявления последних. Это вопрос реформирования общественного сознания, который не может быть решен в одночасье [7:56].

Руководствуясь вышеизложенным, в ходе наблюдений, обсуждений, а также внимательного прочтения ряда стратегических документов нами был проведен анализ концептуальной реализации инклюзивного образования в Норвегии. Краткий обзор результатов этого анализа приводится в данной статье.

В Норвегии в понятие «инклюзия» вкладывается, прежде всего, процесс, направленный на работу со всеми группами лиц, подвергаемых эксклюзии. При этом имеются указания (особенно в стратегических документах) на то, что данный процесс рассматривается и как механизм создания школы для всех.

1. Инклюзия как процесс, направленный на обучение лиц с ОВЗ и иных лиц в категории «имеющие особые образовательные потребности»	3. Инклюзия как процесс, направленный на все группы лиц, подвергаемых эксклюзии	4. Инклюзия как механизм создания школы для всех	5. Инклюзия «образование для всех»
Практически полный отказ от специализированных школ. Таковых существует всего несколько.	Право на образование распространяется на всех детей независимо от происхождения (религиозной, этнической, социальной принадлежности). Обязанностью преподавателей является адаптация методик обучения к потребностям учеников с различным потенциалом и независимо от социокультурной принадлежности.	В большинстве учреждений учащиеся не объединены в группы/классы по признаку способности к обучению. Целью является отказ от «отделения» учащихся с особыми образовательными и потребностями. Объектом изменения остается среда, а не ученик.	Норвегия – страна, подписавшая Саламанкскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Норвегия – страна, ратифицировавшая Конвенцию о правах инвалидов.

Таблица 1. «Норвежская» концепция инклюзии согласно типологии определений Эйнскоу и др. [6:25].

Понимание равенства в образовании основано на признании индивидуальных характеристик и потребностей учащихся, а также всеобщем доступе к образованию. С точки зрения школы, включение в учебно-воспитательный процесс всех учащихся требует наличия как процедур, обеспечивающих возможность участия в нем всех и каждого, так и возможности индивидуальной работы с каждым учеником независимо от социокультурной принадлежности и потенциала. Инклюзивные детсады и

школы работают в соответствии с ценностными принципами. Эти принципы глубоко заложены в сознании норвежского общества и изложены в разделе законодательства, формулирующем миссию школьного и дошкольного образования, обеспечивая таким образом законодательно установленную основу «инклюзивного характера» школ и детских садов.

В соответствии с норвежским законодательством, инклюзивный характер образования – стратегическая цель. Это означает, что качественное дошкольное и среднее образование доступно для всех учеников независимо от их социокультурной принадлежности и потенциала. Всех учащихся воспринимают как носителей большого потенциала. Как принцип работы образовательных учреждений, инклюзия означает постоянный учет и соответствие индивидуальным возможностям и потенциалу (Министерство образования и науки Норвегии, 2010–2011) [8].

Согласно положениям Закона об образовании, учащиеся начальной и средней школы имеют право обучаться в школах по месту жительства. В Законе также прописан ряд принципов, в соответствии с которыми учащиеся имеют право на адаптивное обучение и услуги вспомогательного персонала, который сможет определить наилучший сценарий предоставления образовательных услуг в каждом конкретном случае. В ходе сравнительного анализа особо отмечено, что обучение всех учеников происходит в обычных классах или группах, но при этом имеется возможность обучения и в специальных, при необходимости.

Образовательные услуги в Норвегии ориентированы на изменение среды обучения, а не самого ученика. Именно в таком ключе происходит формирование понимания «инклюзии» и создание «школы для всех».

Адаптивное обучение требует от педагогов умения адаптировать процесс преподавания к различным потребностям учеников. Кроме того, для мотивации и раскрытия потенциала учащихся очень важно применять различные методики и ставить понятные для детей учебные задачи (Министерство образования и науки Норвегии, 2010–2011) [8]. Существует мнение, что к различным учащимся должны применяться различные подходы. В ходе посещения учреждений также сделано наблюдение о том, что из-за того, что дети с особыми потребностями учатся в обычных классах, со временем их одноклассники начинают воспринимать их такими, какие они есть.

Таким образом, образовательные учреждения Норвегии, так или иначе, связывают инклюзивное образование с обучением лиц с ОВЗ и в категории «имеющие особые образовательные потребности». Действительно, концепция инклюзивного образования возникла как реакция на сегрегацию и дискриминацию детей-инвалидов, начиная с 60-х годов XX века. Попытки устранить сегрегацию детей с особыми потребностями делались в Норвегии – путем организации обучения таких детей в отдельных школах и классах. Большинство исследователей полагает, что инклюзивное образование по своему определению подразумевает как интеграцию, так и эксклюзию и является процессом, призванным выявить и устранить барьеры для участия

детей в школьной жизни и улучшения их успеваемости. Напрашивается вопрос: возможно ли «распознать» и устранить дискриминационные настроения и попытки эксклюзии в условиях, где факт наличия разнообразия не признается?

Понимание инклюзии как принципиального подхода к развитию образования и общества прослеживается во мнении педагогов, руководства школы и исследователей в Норвегии. Однако эволюция систем образования – это дилемматичный и сложный процесс, при котором дискуссия не всегда влечет за собой действия. На наш взгляд, основные перспективы развития инклюзивного образования в Норвегии связаны с дальнейшей разработкой методического обеспечения инклюзивного обучения, с углублением содержания коррекционной работы с разными категориями детей с ОВЗ.

Литература:

1. Вольская О.В. Флотская Н.Ю. Буланова С.Ю. Усова З.М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире //Электронный научный журнал Современные проблемы науки и образования
2. Флотская Н.Ю., Буланова С.Ю., Вольская О.В. Усова З.М. Инклюзивное образование как тенденция прогрессивной педагогики // Актуальные проблемы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 5 мая 2014 г.) В 7 частях. Часть VI. - Чебоксары: «АР-Консалт», 2014. – С. 77 – 80.
3. Шинкарева Е. О шведском опыте инклюзивного образования / Е. Шинкарева; худож. В. Ильин. - (Дети-инвалиды) // Защити меня!. - 2006. - N 4. - С. 51-52.
4. Иттерстад Г. Инклюзия - что означает это понятие, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад. - (Педагог и инклюзивное образование) // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3. -С. 41-49.
5. Sai Vayrynen, Essi Kesalahti, Natalya Flotskaya., Svetlana Bulanov, Olga Volskaya, Zoya Ysova Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making // Rovaniemi: University of Printing Centre, 2013. – 102 p.
6. Ainscow, M., Booth, T. & A. Dyson 2006. Improving Schools // Developing Inclusion. London: Routledge.
7. Эсси Кесялахти, Сай Вяйрюнен Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран // Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми 2013
8. Специальное образование: обзор состояния в Норвегии за 2012 год. Европейское агентство по развитию специального образования. <http://www.european-agency.org/country-information/norway/norwegian-files/NORWAY-SNE.pdf> [Referred on 27.5.2013].

ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДА БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПӘНДЕРІН МОДИФИКАЦИЯЛАУ ҚАЖЕТТІЛІГІ

Шаяхметова А.А., Калилаева А.Т.

Көкшетау қ., Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

k.aidana-92@mail.ru

Бүгінгі таңда еліміздегі мемлекеттік саясаттың маңызды басымдықтарының бірі болып отырған білім беру жүйесінің дамуы. Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптеріне сапалы білім алуға барлығының құқықтарының теңдігі, әр адамның интеллектуалды дамуын, психофизиологиялық және жеке-дара ерекшеліктерін ескере отырып, халықтың барлық деңгейі үшін білімге қолжетімділігі жатады [1].

Жалпыға ортақ білімнің қолжетімді әрі сапалы болуына бағытталған білім беру жүйесіндегі процестердің бірі инклюзивті білім беру болып табылады.

Инклюзивті білім беру - дене бітімінде, психикалық, интеллектуалдық, мәдени, этникалық, тілдік және өзге ерекшеліктеріне қарамастан ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру кеңістігіне енгізуді, олардың сапалы білім беруде кедергілерді жоюды және әлеуметтік ортада бейімделуін және ықпалдасуын көздейді. Оларға: ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар; мигранттар мен оралмандар отбасыларының, аз ұлттар балалары; қоғамға әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар жатады [2].

Ғалымдардың пікірінше, инклюзивті білім беруді кең мағынада кедергілерді жою мен ерекше білім беруге қажеттілігі бар адамдарды оқыту процесіне енгізуге бағытталған білім беру процесі, олардың сапалы білімге тең дәрежеде қолжетімділігін қамтамасыз ету деп қарастырады.

Инклюзивті білім беруді қолдау туралы Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында көрсетілген орта білім берудің инфрақұрылымдық дамуын қамтамасыз ететін міндеттердің бірі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды инклюзивті ортада қолдау, ал орта білім берудің мазмұнын жаңарту аясындағы міндеттердің бірі білім беру ұйымдарын өлшемшартпен бағалау жүйесіне көшуді жүзеге асыру деп көрсетілген [3].

Бұл, өз кезегінде, инклюзивті білім беру ортасын құруды және білім берудің дамуын теориялық және әдістемелік жағынан жетілдіруді қажет етеді.

Алдымен білім беру ортасы ұғымына тоқталар болсақ.

В.А. Ясвин «Білім беру ортасы» ұғымын тұлғаның жан-жақты дамып, қалыптасуына бағытталған мүмкіндіктер жүйесі ретінде қарастырса, И.А. Баева «Білім беру ортасы» категориясын әлеуметтік ортамен тығыз байланысты білім факторы ретінде қарастырады.

Ал, инклюзивті білім беру ортасы бұл- білім берудегі барлық мүмкіндікті қамтамасыз ететін тиімді білім беру процесі. Бұл кез-келген баланың білім

кеңістігіне бейімделуіне мүмкіндік туғызатын, қолайлы психологиялық орта құру арқылы жүзеге асатын жүйе [4].

Қазіргі таңда инклюзивті ортаны қалыптастыру бүкіл әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе. Осы жаһандық мәселеге әлем ғалымдары мынадай анықтама береді: инклюзивтік білім беру дегеніміз - барлық балаларды, соның ішінде мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың түзеу-педагогикалық және әлеуметтік мұқтаждықтарына арнайы қолдау, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат [5].

Алғаш рет инклюзивті білім беру немесе «Білім баршаға» бағдарламасы Біріккен Ұлттар Ұйымының Бас Ассамблеясы мақұлдап, БҰҰ-ның Конвенциясына 2006 жылдың 13 желтоқсанында енгізілді. Бағдарлама барлық балаларға мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беруде негізгі үш бағдарламаны негізге алу қажет.

Олар: жалпы мектептерге арналған типтік оқу бағдарламалары; мүмкіндігі шектеулі балалардың ақаулық типтеріне сәйкес арнаулы білім беру бағытындағы оқу бағдарламалары; мүмкіндігі шектеулі балалардың психофизикалық ерекшеліктерін есепке ала отырып әзірленетін оқытудың жеке бағдарламасы.

Инклюзивті білім беру мәселесі шет елдерде 1970 жылдан бастау алады, ал 90 жылға қарай АҚШ пен Еуропа өздерінің білім беру саясатына осы бағдарламаны толық енгізілсе, елімізде инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы туралы ресми дерек «Қазақстан Республикасының Білім беруді дамытудың 2010-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» алғаш көрсетілді. Бағдарлама негізінде инклюзивті білім беруді жетілдіру мәселелері бойынша 2015 жылға мына міндеттерді шешу көзделген:

- мүмкіндіктері шектеулі балаларды біріктіріп оқытудың модульдік бағдарламалары жасалады;
- мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортада біріктіріп оқыту ережесі әзірленеді;
- түрлі кемістігі бар балалар үшін бірігу нысандары анықталады;
- мүгедек балаларға қашықтықтан білім беруді ұйымдастыру қағидалары әзірленеді.

Мемлекеттік бағдарлама негізінде 2020 жылға қарай мектептерде ерекше қажеттілікті қажет ететін балаларға «кедергісіз аймақтар» құру жоспарланып, 3030 мектепте мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытуға және тәрбиелеуге тең қол жеткізу үшін жағдайлар жасалу міндеті (мектептерде педагог-дефектологтардың, балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің, арнайы жеке техникалық және компенсаторлық құралдардың болуы) алға қойылған. Үйде білім алатын мүгедек балалар жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктері ескеріле отырып, компьютерлік техникамен қамтамасыз ету

сияқты істері жүзеге асырылмақшы. Осылайша мемлекетіміз мүмкіндігі шектеулі жандарды әлеуметтік қорғау, олардың қоғамға етене араласуына, оларды оңалту, жұмысқа орналастыру және жаңа жұмыс орындарын құру, білім алу, оқыту, қайта мамандандыруда қолдан келгенше жағдай жасамақшы.

Білім берудің негізгі бастауыш сыныпта қаланады. Ал, оқыту пәндік білім арқылы жүзеге асырылады. Ендеше, инклюзивті ортада білім беруде бастауыш мектеп пәндерін модификациялаудың рөлі зор.

Модификация(көне латынша *modificatio*, латынша *modus* – өлшем, түр және *facio* – жасаймын) – сытқы орта жағдайына орай өзгеруі [6].

Инклюзивті ортада бастауыш мектеп пәндерін модификациялау бұл баланының қажеттілігін, білім беру жүйесінің аға қойған міндеттерін жүзеге асыруда пәндерді оқытуда өзгерістер енгізілуі.

Инклюзивті ортада бастауыш мектеп пәндерін модификациялауда арқылы ерекше қажеттілікті қажет ететін балаларға қолайлы білім беру ортасын құра отырып, білім сапасын арттыруға мүмкіндік туады. Бұл ерекше қажеттілігі бар оқушыларды оқытуда олардың оқудағы жетістіктерін ғана объективті көрсетіп қоймай, өзін –өзі бағалауда, ортамен теңдік қарым-қатынас орнатуда, мақсат қоюға, жетістікке ұмтылуда негіз болады. Яғни, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін арттыру қажеттілігін негіздейді.

Пәндерді модификациялауда инклюзивті білім берудің негізгі міндеттері мен принциптері негізге ала отырып, жүзеге асырылады.

Саламан Декларациясына сәйкес инклюзивті білім беру саясатының негізгі міндеттері:

- Әрбір бала білім алуға құқылы және оны алуға тиіс.
- Әрбір баланың дара қабілеттері, қызығушылықтары, қажеттіліктері және оқуға деген мұқтаждықтары болады.
- Білім беру жүйесіне оң өзгерістер, яғни осы мұқтаждықтарды қанағаттандыру мақсатына орай өзгерту.

Осыған орай, инклюзивті білім берудің негізгі 8 принципі туындайды. Яғни ол мына принциптер:

1. Адам құндылығы оның мүмкіндігіне қарай қабілеттілігімен, жеткен жетістіктерімен анықталады.
2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті.
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы.
4. Барлық адам бір-біріне қажет.
5. Білім шынайы қарым-қатынас шеңберінде жүзеге асады.
6. Барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді.
7. Әрбір оқушы үшін жетістік кезетуөзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру.
8. Жан- жақтылық адам өмірінің даму аясын кеңейтеді[7].

Аталмыш міндеттер мен принциптер негізінде баланың танымы, білімі, дағдысы, дүниеге көзқарасын жетіліп, адамгершілік, интеллектуалды, мәдени

дамуына және олардың денесінің дамуында мүмкіндік туады. Білім, іскерлік дағдысы қалыптасады [8].

Инклюзивті білім беруді дамытуда әдіснамалық және оқу-әдістемелік қамтамасыз етуге баса назар аударған жөн. Әдіснамалық және оқу-әдістемелік қамтамасыз ету мыналарды көздейді:

- жалпы білім беру процесіне ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғалар қосу аясында оларды әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық педагогикалық қолдауды ұйымдастыру, мүмкіндіктері шектеулі балаларды кіріктіре оқыту және инклюзивті білім беру негіздерін әдіснамалық және оқу-әдістемелік әзірлеу;

- ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың (оқу процесін ұйымдастыру жағдайларына қойылатын талаптар, базалық пәндер және оқыту пәнінің нәтижелері бойынша дағдылар, білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптар) оқу бағдарламаларын, оқу жоспарларын бейімдеу;

- инклюзивті білім беру жағдайында оқушының оқу жетістіктерін бағалаудың критериалды жүйесін бейімдеу, ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту нәтижелерін бағалау және мониторингілеу жүйесін әзірлеу,

- үйде оқыту сапасын бағалау жүйесін әзірлеу;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды оқыту жағдайларына жоғары және кәсіптік, техникалық білім беру бағдарламаларын және үлгілік оқу жоспарларын бейімдеу [9].

Бала құқықтарын қорғау туралы заңда әрбір баланың білім алуға құқығы бар екендігі, және оған тегін жалпы орта және бастауыш кәсіптік білім алуға кепілдік беріліп, Заң Қазақстан Республикасында қабылданған білім беру стандарттары шегінде баланың міндетті жалпы білім алу құқығына кепілдік берілетіндігін негізге ала отырып, барлық балаға тең құқықта сапалы білім беру және сапалы білім алуда пәндерді оқытуды модификациялаудың нәтижелі болары сөзсіз [10].

Білімнің сапасының жоғары болуы, білімді күнделікті өмірде қолда алуы, баланың адамгершілік құндылықтарды бойын сіңіріп, жан-жақты өзгермелі ортаға бейім, шығармашыл, күзиретті тұлға ретінде қалыптастыру әрбір мұғалімнің міндетті борышы.

Олай болса, инклюзивті ортада бастауыш мектеп пәндерін модернизациялау қолайлы білім беру ортасын құра отырып, білім сапасын арттырудың бірден-бір жолы деп білеміз.

Елбасымыз айтқандай, «Менде халықтың тағдырынан бөтен тағдыр жоқ» демекші халқымыздың тағдыры үшін күресі сіз бен біздің басты міндетіміз [11]!

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, 27 шілде 2007 ж.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.

3. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы №205 Жарлығы.
4. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3–18.
5. К.Жарықбаев. Инклюзивті білім берудің мазмұны қандай? // Мектептегі психология, 2010, №5, 18-20 б.
6. Жантану атауларының түсіндірмесөздігі. — Алматы: "Сөздік-Словарь", 2006. - 384 бет. ISBN 9965-409-98-6
7. Саламандекларациясы ЮНЕСКО 1994 ж
8. Педагогика / О 74 Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын — Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. - 482 б. ISBN 9965-808-85-6
9. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от «01» июня 2015 года № 348.
10. «Қазақстан Республикасындағы баланың құқытары Заңы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы №345 Заңы
11. «Егемен Қазақстанда» гезеті, /26.06.2012 жыл/ Махмұт Қасымбеков «Президенттің конспектісі»
12. Мангутова Б.Б. Мүмкіндігі шектеулі адамдар және олардың сипаттамасы. // Психология, социология, дефектология, 2009, №4, 23-26 б.
13. Ж.Жанділдаева. Инклюзивті білім беру мазмұны. // Қазақстан мектебі, 2011, №7, 60-61 б.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА «НРАВСТВЕННОСТЬ»

Шаяхметова А. А., Тукушева Г. Р.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова,
г. Кокшетау

В кратком словаре по философии понятие нравственности приравнено к понятию мораль, гуманизм. «Мораль (латинское *mores*-нравы) - нормы, принципы, правила поведения людей, а так же само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом)» [1, 191].

В.И. Даль толковал слово мораль как «нравственное учение, правила для воли, совести человека» [2, 345]. Он считал: «Нравственный — противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного». «Относящийся к одной половине

духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, к нравственному - добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести» [2, 558].

С годами понимание нравственности изменилось. У С.И.Ожегова мы читаем: «Нравственность — это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [3, 414].

Мораль – это форма общественного сознания, представляющая собой выражение норм, принципов, требований и ценностей, на основе которых общество и личность производят оценки человеческого поведения, явления социальной и духовной жизни. Смысл же нравственного воспитания состоит в том, чтобы превратить общественные моральные требования в личные нравственные ценности как внутренние ему необходимые блага. Исходя из такого понимания, можно выделить следующие компоненты нравственной ценности личности: ценностные ориентации и идеалы, нравственные качества, нравственная культура и поведение личности.

Мыслители разных веков трактовали понятие нравственности по-разному. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства ... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [4, 360].

А Ницше считал: «Быть моральным, нравственным, этическим - значит оказывать повиновение издревле установленному закону или обычаю» [5, 289]. «Мораль - это важничанье человека перед ПРИРОДОЙ» [5, 735].

Проблема нравственности относится к числу вечных проблем, поставленных все ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического, культурного и психологического развития испытывает потребность в личности с определенным уровнем знаний и принципов поведения. Совершенно очевидно, что от самого человека, его внутренних ресурсов и в первую очередь от его нравственных ценностей и установок, от его нового мышления зависит будущее человечество, его выживание, сохранение земной цивилизации. Это повышает ответственность системы воспитания во всем мире за характер общественного воздействия на личность, за формирование гуманистических идеалов, за использование научного потенциала человечества в интересах социального и нравственного прогресса.

Ученые философы, педагоги, психологи требуют гуманного отношения к каждой личности, благодаря чему формируется и развивается нравственное начало личности, образуя нерасторжимое единство друг с другом.

Мыслители эпохи Возрождения, реформаторы, мистики были озабочены проблемой формирования нового человека, подходящего для жизни в создаваемом ими мире. Богатство психолого-педагогических идей, насыщенность ими данного времени обуславливает необходимость пристального его изучения.

В истории философии, размышляя о человеке, всегда затрагивали идею нравственности, проблему «человечности» человека. «Сущность человека проявляется в том, что она нравственна. Нравственность покоится в сущности человека» [6, 33].

Вопрос о человеке и нравственности всегда волновал ученых мыслителей, они имеют длительную предисторию. Мотивы человечности, человеколюбия, мечты о счастье и справедливости пронизаны произведения устного народного творчества, литературы, нравственно-философские и религиозные концепции разных народов, начиная с глубокой древности.

В XIV – XV веках центром идей нравственности была Италия с ее видными деятелями-гуманистами как: Франческо Петрарка, Джон Боккаччо, Лоренцо Вала, Пикоделла Мирандола, Леонардо да Винчи, Рафаэль, Микеланджело и другие. Возродив к жизни множество памятников древности, гуманисты использовали их для развития светской культуры и образованности, они противопоставляли богословско-схоластическому знанию – знание светское, религиозному аскетизму – наслаждение жизнью, уничтожению человека – идею свободной всесторонне развитой личности.

Многие мыслители и художники стали последователями взглядов классиков эпохи Возрождения и внесли свой вклад в развитие нравственной культуры человека: М.Монтень, Ф.Рабле - французские деятели, У.Шекспир, Ф.Бекон – английские деятели, У.Гуттен, А.Дюррер – немецкие деятели и другие.

Французские просветители – философы XVIII в. – П.Гольбах, А.Гельвеций, Д.Дидро и другие - отчетливо связывали идеи нравственности с идеями материализма и атеизма. Об истинно нравственном воспитании как об идеальной гармонии взаимоотношений учителя и ученика в едином порыве стремящихся познанию добра и красоты, сказал великий французский просветитель, философ и педагог – гуманист XVIII в. Жан-Жак Руссо. В своих трудах он рассматривает взаимоотношения между людьми, роли коммуникации, отмечает положительные и негативные качества.

Немецкий ученый – просветитель И.Кант выдвинул идею вечного мира, сформулировал положение, выражающее сущность нравственных идей, человек может быть для другого человека только целью, но не средством.

Критикуя частную собственность Томас Мор, Томазо Кампанелла, Морели и Мабли считали, что лишь заменив ее общностью имущества, человечество сможет достичь счастья и благополучия, и что только тогда между людьми могут быть нравственные отношения: без зависти друг к другу, а с доброжелательными, уважительными отношениями.

Виднейший теоретик социальных утопий XIX века Р.Оуэн отводил большое внимание воспитанию, которое, по его мнению, сможет в будущем превратить несовершенное человечество в сообщество справедливых людей. В «Лекции о рациональной системе устройства» он рисует систему воспитания будущего, с помощью которой можно достичь этого идеала. Прежде всего, воспитание маленьких детей должно осуществляться под присмотром людей, обладающих высокой моралью, лучше других понимающих человеческую природу. Правдивость будет исподволь заботливо внедряться в умы людей: ведь если бы их никогда не учили неправде, они никогда бы и не помышляли выражать ее ни в помыслах, ни в словах, ни в поступках. Отвергает он и страх как метод воспитания. «Страх умоляет, а не стимулирует способности ума и уничтожает многие из высших и тончайших дарований, и только тогда, когда ум совершенно освобожден от всякого рода страха, его способности могут находиться в наилучшем состоянии для того, чтобы получить знания и усовершенствоваться» [7]. Развитию благопристойного поведения и чувства достоинства содействуют, считает философ, доверие к детям со стороны учителей, полное отсутствие не только наказаний, но даже грубого слова. Оуэн считает, что там, где есть грубость, там не может быть и речи о нравственности. Поэтому, говорит мыслитель, нужно научиться владеть своими эмоциями и в совершенстве овладеть искусством общения, как показателем принципа нравственности. Оуэн не только составлял проекты воспитания, но и пытался претворить свои идеи в жизнь.

Традиции нравственности получили развитие в XVIII-XIX веках в России, особенно в литературе, в трудах А.И.Герцена, В.Г.Белинского, Н.Г.Чернышевского, А.Н.Добролюбова, Т.Г.Шевченко, В.Соловьева и других. Они ратовали за свободу человеческой личности, за право человека на удовлетворение потребностей, соответствующих его природе.

Улучшение социальных и бытовых условий возможно лишь тогда, когда люди начнут понимать друг друга, когда будет доверие и уважение между членами общества. Разрешение этих вопросов влекло необходимость поиска путей воспитания личности, отвечающей требованиям нового понимания человека и его взаимосвязи с миром. Таким образом, философы касались непосредственно педагогических проблем. Воспитанию детей они предавали особое значение, понимая, что от культуры, образованности и воспитанности каждого зависит культура общества в целом.

Аристотель писал: «Не следует думать, будто каждый гражданин – сам по себе, нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом [8, 28].

К процессу обучения философы подходили с высокими требованиями. Они были противниками всякого потворства по отношению к ребенку, но считали, что нельзя и не удовлетворять его законных желаний. Взаимоотношения между воспитанниками и воспитателями они видели доброжелательными. Отвергая любое насилие, они утверждали «свободный

человек – считал Платон, не должен учиться науке рабски», «рабская дисциплина создает рабский труд» - подтвердил Джон Локк [8, 32], [8, 45].

Другой исследователь Демокрит предъявлял высокие требования к педагогам-психологам-воспитателям. Он считал, что воспитателями могут хорошо образованные, культурные, обладающие высокими нравственными убеждениями, умеренные, действующие по долгу перед обществом, люди способные действовать в общественной и политической жизни. Также, считает философ, педагоги-воспитатели должны быть приветливыми в общении, особенно с детьми. Потому что детская душа очень восприимчива и ранима, и поэтому в беседе с детьми нужно быть осторожными, чуткими, контролировать эмоции, поддерживать доброжелательный тон, даже при замечаниях. Манера общения учителя ни в коем случае не должна быть угнетающей, подавляющей своим авторитетом ребенка. Беседуя с ребенком, педагог должен быть ласковым и внимательным к своему собеседнику, потому что формирование нравственности и добродетели, по Демокриту и его сторонников, идет через воздействие взрослых, по их примеру [8].

Великий философ Востока Абу Насыр аль-Фараби, в своих этических трактатах поднимал проблемы человеческих взаимоотношений, разработал свою философию человека и нравственного мира в контексте универсальных структур исламского понимания бытия, но это была именно философия человека, т.е. рационально-логическое, а не религиозно-художественное осмысление человеческой проблематики, включая и нравственную.

Подчеркивая особенность социальных связей и отношений в сравнении с природными, утверждая единство человеческого общества, великий гуманист из Отраара писал: «По отношению же к людям, связующим началом выступает человечность, и людям, поскольку они принадлежат к роду человеческому, надлежит поддерживать между собой мир» [9, 72]. Справедливость, любовь, человечность выступают в мировоззрении Фараби как ценности в полной мере присущие земному человеческому бытию.

Борцами за прогрессивные идеи нравственности в отечественном философско-психолого-педагогическом исследовании выступили виднейшие казахские ученые-мыслители: Абай Кунанбаев, Ибрай Алтынсарин, Шокан Уалиханов и другие. Их идеи выражались в общем стремлении к свободе, полноте существования, полнейшему утверждению личности, гуманизации отношений человека с миром. Высокая ответственность воспитания, по мнению философов является идеалом нравственности, который предъявляет высокие требования к педагогам – воспитателям, т.к. именно они должны «сеять» разум, добро, любовь к людям, истинный гуманизм.

Любое воспитание осуществляется через убеждения, доводы, словесное воздействие и потому педагог должен следить за своей речью, мыслями, поведением, также педагог должен обладать глубокими психолого-педагогическими знаниями.

Каждый человек – носитель социальных функций, однако, выполняя эти функции, накладывает на их выполнение свои неповторимые черты – характер,

волю, интересы, потребности, силу своего ума, знания, сознания и самосознания, ценностную ориентацию и мировоззрение. На сколько индивид культурен, тактичен, гуманен в своих отношениях к окружающим его людям во многом зависит успех и полнота жизни каждой личности в целом.

Решающим фактором формирования человека, его качеств, свойств, способностей является окружающий мир предметов и явлений, который несет человеку «истинно человеческое».

На современном этапе интенсивно ведется исследование проблемы нравственных взаимоотношения и общения людей такими философами как: Л.П.Буева, В.М.Соковнин, Г.Д.Каракеев, Е.Д.Жарков, П.Е.Кряжев, В.Г.Афанасьев, С.И.Вавилов и многие другие. Их научные труды внесли определенный вклад в создание теоретической базы для разработки психолого-педагогических проблем, они учитывали влияние «микросреды» на личность, дифференцированный подход к воспитанию конкретной личности – как непереносимое условие успеха нравственного воспитания. Организуя воспитание, считают ученые, важно не только всю совокупность факторов поведения человека, изучить и соответствующим образом изменять социальную среду, но и формировать потребности людей, а не ограничиваться только воздействием на сознание. Организуя воспитательную работу, следует иметь в виду, что, будучи продуктом социальной среды, личность не растворяется в обществе, социальном коллективе. Личность формируется обществом, социальными обстоятельствами, она в такой мере формирует и само общество.

Классические произведения философии дают богатый материал и необходимые методологические установки научно-философского изучения и объяснения человека в его самостоятельности и независимости от объективных сфер его существования, для определения закономерностей и способов его творчески преобразующего и формирующего воздействия на эти сферы.

В научной педагогической литературе указывается, что мораль появилась на заре развития общества и определяющую роль в ее возникновении сыграла трудовая деятельность людей. Без взаимопомощи, без определенных обязанностей по отношению к роду человек не смог бы выстоять в борьбе с природой. Мораль выступает как регулятор взаимоотношений людей. Руководствуясь моральными нормами, личность тем самым способствует жизнедеятельности общества. В свою очередь, общество, поддерживая и распространяя ту или иную мораль, тем самым формирует личность в соответствии со своим идеалом. В отличие от права, которое также имеет дело с областью взаимоотношений людей, но опираясь на принуждение со стороны государства. Мораль поддерживается силой общественного мнения и обычно соблюдается в силу убеждения. При этом мораль оформляется в различных заповедях, принципах, предписывающих, как следует поступать. Из всего этого мы можем сделать вывод, что взрослому человеку порой трудно выбирать, как поступить в той или иной ситуации не «ударив лицом в грязь». В.А.Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека» [10, 120].

Сухомлинский говорил: «Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное». Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания, если человека учат добру - учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро или учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу - все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать». Также он считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [10, 170].

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения, где на каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. Так, в воспитании младших школьников, считает Ю.К.Бабанский, такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научиться следовать им в различных ситуациях, особенно когда учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием.

В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам [11, 352].

Особенностью нравственного воспитания отмечает Н.И.Болдырев, является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс, потому что формирование морального облика протекает в процессе все многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий [12, 102].

Рассматривая систему нравственного воспитания, Н.Е.Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин различают несколько аспектов:

- 1) осуществление согласованных воспитательных влияний учителя и ученического коллектива в решении определенных педагогических задач, а внутри класса – единство действий всех учащихся.

- 2) использование приемов формирования учебной деятельности нравственным воспитанием.

- 3) под системой нравственного воспитания понимается также взаимосвязь и взаимовлияние воспитываемых в данный момент моральных качеств у детей.

4) система нравственного воспитания следует усматривать и в последовательности развития тех или иных качеств личности по мере роста и умственного созревания детей [13, 198].

Так для формирования личности младшего школьника, по утверждению С.Л. Рубинштейна, важное значение имеет вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения. В этом возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках [14, 58]. Проблемам роли планирования как в учебной деятельности, так и в нравственном поведении детей разновозрастных групп было направлено внимание таких ученых как Л.А. Матвеева [15], Л.А.Регуш [16] и многих других. В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Процесс воспитания в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности.

«Практически любая деятельность имеет нравственную окраску», считает О.Г.Дробницкий [17], в том числе и учебная, которая, по мнению Л.И.Божович, «обладает большими воспитательными возможностями», являющаяся для младшего школьника ведущей. В этом возрасте она в большей степени влияет на развитие школьника, определяет появление многих новообразований. В ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности [18].

В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения учебных поручений, например у детей младшего школьного возраста складываются нравственные знания, характерные для учебной деятельности, нравственные отношения, указывает И.Ф. Харламов.

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

Учителю принадлежит приоритетная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни и общественному труду. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду. Проблемы нравственности школьников на сегодняшнем этапе развития общества особенно актуальны [19. 541].

Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.

Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей

используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся [20, 386].

Процесс нравственного воспитания динамичный и творческий: учителя постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование.

Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, И.С.Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

На нравственное формирование личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.

Одна из задач воспитания - правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность школьного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому.

Необходимое звено в процессе нравственного воспитания - моральное просвещение, цель которого - сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков [21, 8-14].

Таким образом, научно-теоретический анализ состояния проблемы нравственного воспитания школьников позволяет сделать вывод о том, что учеными разработаны интересные подходы к данному вопросу, которые можно взять на вооружение с целью эффективности нравственного воспитания школьников.

Литература:

1. Краткий словарь по философии -М: 2011;
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка- М: 1979, т. 11

3. Ожегов С.И. , Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, 2 издание - М: 1995
4. Аристотель. Сочинения в 4-х томах -М: 1984 , т.4
5. Ницше. Сочинение в 2-х томах -М: 1990, т. 1 НИИОП АПН СССР, 1988
6. Хайдеггер М. Гуманные взаимоотношения школы и семьи. Под ред. М.Д.Махлина, Ленинград. АПН СССР, 1989
7. Педагогические идеи Р.Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р.Оуэна. Москва, 1940
8. Аристотель. История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия. Москва, 2004
9. Аль-Фараби. Трактат о взглядах жителей добродетельного города//Философские трактаты. Алма-Ата, Мектеп, 1970. 180 с. 10.
- 10.Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения -М: 1980, т.2, 11.
- Бабанский Ю.К. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1988
12. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1979
13. Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику: Учебное пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 386с.,
14. Рубинштейн С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного школьников. - М.: Просвещение, 1981
15. Матвеева Л. И. Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989.
16. Регуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности (дошкольник-юноша): Учеб. пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983
- 17.Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. - М.: Просвещение,1977.
18. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей// Вопросы психологии. - М.: Просвещение, 1975.
- 19.Харламов И.Ф. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1990.
- 20.Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. - М.: Просвещение, 1979.
- 21.Каирова И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. - М.: Просвещение, 1979.

БАЛА ТІЛІН ЖЕТІЛДІРУДЕГІ КӨРКЕМ ШЫҒАРМАНЫҢ РӨЛІ

Б.А.Шонова., С.М.Алиасқарова

Көкшетау қ., Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті

baxytgul.shonova@mail.ru

Мектеп жасына дейінгі сәбилердің дүние танымын кеңейтіп, ойын өрістетіп, тіл байлығын жетілдіру ісінде көркем әдебиеттің алатын орны

ерекше. Көркем сөз өрнегін балаға тындатып, санасына сәуле түсіру, халық қазынасының музыкалық үнінен нәр алдыру оның ең сәби шағынан, ана әлдиінен басталады.

Балаларға оқылатын шығармалар олардың ой-өрісіне, дүние танымына әсер етерліктей болу үшін мына мәселелерді мұқият ескеру керек:

1. Балаға әңгімелеп айтуға, оқып тыңдатуға, жаттап айтуға тандалған материалдардың олардың даму деңгейіне, жас шамасына лайықты болуы. Отбасында тәрбиеленуші әрбір бөбектің күнделікті іс-әрекеті, оның неге қызығып әуестенетіні, оның алғашқы ұстазы ата-анаға белгілі.

2. Арнайы жинақталған суретті кітапшалар, әңгіме-ертегілердің, макал-мәтелдердің баланың өмірден алған әсерін, білім-дағдыларын, түрлі әдет-дағдыларын айқындай түсіндіріп, тереңдете, кеңейте түсерлік дәрежеде болуы. Шығарманың баланы Отан сүйгіштікке, достық, жолдастыққа, ата-анаға, айналасындағы үлкен-кішіге, ата-әжесіне сүйіспеншілікке, мейірімділікке, бауырмалдыққа, адамгершілікке, мінез-құлыққа тәрбиелейтін дәрежеде болғаны жөн. Яғни шығарманың тәрбиелік жағына баса назар аудару.

3. Оқылатын шығарманың суртеттермен көрнекі бейнеленуі, шығарма кейіпкерлерінің мінез өрекетін, көркем образда бейнелену айқындылығы, нанымдылығы, шынайылығы. Психологтардың дәлелдеуінше балалар оқиғаның басталу, даму процесіне, онын шиеленісіне, оқиғадан-оқиғаның өрістеуіне, өзгерістер мен оның болу себептеріне, шешіміне, кейіпкерлер мінездерінің әр түрлі іс-әрекет үстінде көріну өзгешелігіне қызыға назар аударады. Оқиғаның негізгі себептері туралы ой жүгіртіп, қорытынды жасауға ынталанады. Оқиғасы бала түсінігіне дөп келетін, оған айрықша әсер туғызған шығарманы тыңдап отырғанда бала сол оқиғаға өзі араласып кеткендей әсерленетін болады.

4. Айналадағы балаға танымал дүние, табиғаттың тамаша көріністерін, жыл маусымдарына қарай құбыла түрленетін ғажайып өзгерістерін, пейзаждың суртеттерін, оның себептерін, табиғат пен адам арасындағы заңды байланыстарды балаға айқара ашып, көркем де түсінікті түрде суреттеп беретін, баланы сезімталдыққа, эстетикалық талғампаздыққа баулитын, оның зейін, қабылдау, таным әрекетін қалыптасатындай болуы қажет.

5.Әдеби шығармалардың тілі жеңіл де көркем, балаға түсінікті, олардың сөз қорын жаңа сөздермен байытатындай болуы. Балаға арналған өлең, өсиеттер, бата-тілектер баланың өсу, есею кезеңдеріне қарай баспалдақтап күрделеніп отыратынына фольклорлық мұралардың өзі куәгер. [1: 15]

Атадан ұл туса игі,
Ата жолын қуса игі.
Өзіне келер ұятың,
Өзі біліп тұрса игі,
Жаудан бұққан немені,
Ортасынан қуса игі.
* * *

Қабырғадан қар жауса,
Атанменен нарға күш.

Ел шетіне жау келсе,
Батыр менен ерге күш.

* * *

Атың жақсы болса,
Ер жігіттің пырағы.
Балаң жақсы болса,
Жан мен тәннің шырағы.

* * *

Үй баласы ма деп едім,
Ел баласы екенсің.
Ай маңдайлы арысым,
Талабың алдан өтелсін.
Ауылыңның таңы бол,
Маңдайдағы бағы бол.

Төле би.

Бар жақсысын баласынан аямаған халық -баланы сылаумен өсіре отырып, құлағына бесік жыры әуенін құя берген. Бала есейген сайын ана сүтімен даритын сөйлеу тілін дамытып, тазалыққа, имандылыққа баулап, ізеттілікке, жомарттыққа, әсемдік, сезімталдыққа, ұқыптылыққа, әдептілікке үйретіп, еңбек сүйгіштікке тәрбиелеу - әрбір отбасы, ауыл-аймақ арманы болған. Оған дәлел – халық даналығы: санамақтар, мақал-мәтел, жаңылтпаштар, жұмбақтар баланы ойландырып, толғандыратын өтірік өлеңдер, ертегі, аңыз әңгімелер. Осылардың қай-қайсысы болмасын баланың сезімін селт еткізіп, ойына орала қалады. Тіліне үйіріліп, еріксіз сөзге еліктіреді. Өйткені, ауыз әдебиеті халықтың ұрпағына деген сүйіспеншілігінен, арман-мүддесінен туындаған. Тіл жеңіл, мазмұны түсінікті, ойната сөйлететін шығармаларды тыңдату, сөйлесу кезінде-ақ бала қиналмай жаттап алып айта береді.

Әлди-әлди ак бөпем, Ақ бесікке жат бөпем. Қонақ келсе қой бөпем. Қой тоқтысын сой бөпем. Құйырығына той бөпем! -деп, айтылатын бесік жыры,

Бармақтарың майысып,
Түрлі ою ойысып,
Ұста болар ма екенсің,
Таңдайларың тақылдап,
Сөйлегенде сөз бермей,
Шешен болар ма екенсің? -

деп, сәбидің сегіз қырлы, бір сырлы азамат болуын кездейтін өлеңдер, малсақтыққа, үй жануарларына қамқорлыққа баулитын тілек-бата іспеттес шығармалар:

Тоқтышағым тоғыз тап,
Саулық қойым сегіз тап.
Сегізін де семіз тап,
Құла бием құлын тап,
Құлын таппа, құнан тап, -

деп, такпақтап айтылатын тіркестер жануарларды таныстырумен қатар мал төлден көбейетініне баланың зейінін аударып. малсақтыққа баули, тілек-бата беруді үйретеді, төлдердің қалай аталатынын аңғартып, төлдердің өсу кезеңіне бала зейінін аударады. Осылайша ойнақты иіріммен тақпақтап айтып, өлең шумақтарын жаттап алуға, баланы сөзге тартып, тіл ұстартуға, құлын, құнан, саулық сөздерінің мәнісін түсініп айтуға меңзеп, санауға үйретеді. Көшпелі елдің, күш көлігі де, ішер тамағы мен киер киімі де болған төрт түлік жайында сан алуан өлең, жыр шумақтарын жасаған дана халық өздерінің арман тілегіне, жыл маусымдарымен үндестіре өлеңдетіп, табиғат, адам, қоғам арасындағы байланысты балаға түсінікті түрде өлең-жырмен, мақал-мәтелмен, жұмбақтармен, ертегі аңыз-әңгімелермен сабақтастыра ұғындырып отырғанын халық фольклорынан аңғаруға болады.

Қоғам мен табиғат өмірінің ғажайыптарынан сыр тартып, айналадағы дүниеден, адамдардың тіршілік тылсымынан мағлұмат берерлік, жануарлар дүниесінің қыры мен сырын түсіндіретін, балалардың ойын өрістетіп, қиялын шарықтататын, бейнелі көркем сөздің құдірет күшін танытып, эстетикалық сезімталдыққа баулитын көркем сөз зергерлері сомдаған шығармалар баршылық. Тек осындай рухани байлықты тәрбие тетігіне үйлестіре таңдай білу қажет. Осыған орай, ауыз әдебиетімен қатар осы заманғы балалар әдебиетінің де таңдаулыларына баса назар аударылды.

Классикалық әдебиетте ең алдымен балалар жазба әдебиетінің атасы, педагог-жазушы Ы.Алтынсариннің балаларға арналған шығармаларының алатын орны ерекше. Баланы тәрбиелеу, білім беру мәселесін жан-жақты қамтитын ұлы педагог қаламынан туындаған қысқа әңгімелер, мысалдарының мектепке дейінгі тәрбиеде де маңызы зор.

Ы.Алтынсарин шығармаларының қай-қайсысы да баланы ой еңбегіне бағыттап, дербес әрекет жасауға үйретуді көздейді. Бала өзі тыңдаған шығарма мазмұны бойынша «неліктен?», «не себепті?», «неге?», «қалай?» деген сұрақтарға жауап іздестіру арқылы қарапайым ой қорытындыларын жасауға үйренеді. Өмірге қажеттілігінің бәрі қорам байлығы, адам еңбегімен жасалатынына көз жеткізіп, табиғат пен адам, адам мен жан-жануарлар тіршілігі арасындағы байланысты ұғынатын болады. [2: 23]

Келесі кезекте қазақ жазба әдебиетінің негізін салған дана да дара Абайдың өнеге-өсиеттерін мектепке дейінгі кезеңнен-ақ бала құлағына құйып, зердесіне жеткізу -бүгінгі отбасы, балабақша, барша жұртшылықтың міндеті.

Осыған орай ұлы Абайдың аса бай мұрасынан баланы адалдыққа, адамдыққа, өнер-білімге, эстетикалық талғампаздыққа баулитын «Интернатта оқып жүр», «Әсемпаз болма әрнеге», «Білімдіден шыққан сөз», «Жасымда ғылым бар деп ескермедім», «Желсіз түнде жарық ай», «Жыл мезгілдері» т.б. шығармаларынан үзінділер оқып беріп, тыңдату - көркем тіл өнерін үйрету болмақ.

Қазақтың классикалық әдебиетінің шаңырағын көтеріп, уығын тігіскен Сәкен Сейфуллин, Ілияс Жансүгіров шығармалары да, бала тәрбиесінде маңызды орын алады. Ел әдебиетінің бала түсінігіне лайықты, ойына оралымды

келетін күдіретті күшін аңғарған І.Жансүгіров «Өтірік өлең» атты шығармалары жинағына жазған алғы сөзінде балалар әдебиетін жасау үлгісі ел әдебиеті екенін айта келіп, «ел әдебиетінің ұғымдық жағы, сөз оралымы біздің туғызатын барлық әдебиетіміздің сыртқы тоны болуы керек... Ендігі туатын әдебиеттің ішкі мәні қазіргі әлеуметтік қоғамшыл тәрбиеге қабыса тууы керек» - деп жазды[5]. Ол өз шығармаларында осы идеясын берік ұстағанына төмендегі өлең жолдары куә:

Ал, білек, ал білек,
Балбыраған бал білек.
Аулың толы мал білек,
Атқа тоқым сал білек.
Осы үлгімен «Бөбек бөлеу»:
Бөл-бөл бөбек, бөл бөбек,
Бөгелмей білім біл бөбек.
Білмесең білім бекерсің,
Бет алдыңа кетерсің,
Елге есті ер керек,
Ер жет есей ертерек, -

деп баланы өнер-білімге еліктетіп, қоғам азаматы болуға бата-тілек береді. Заңғар ақынның бұл пікірі бүгінгі өмірде де өз жалғасын тапты.

І.Жансүгіров поэзиясы өзі айтқандай ұлттық ерекшелік, табиғат таңғажайыптары, қоғамдық тұрмыс, елдің тіршілігі тылсымымен үндесіп, сабақтас суреттеледі. Әсіресе балаға түсінікті тілмен жазылған көркемдік сезім тудыратын ойнақы сөз тіркестерімен «Жазғы шілде», «Күз», «Жазғұтыры», «Бұлт», «Мезгіл суреттері», «Жауында» т.б. өлеңдерін атауға болады.

Жауында
Жауын, жауын,
Толастамас сорғалар.
Су болды ауыл,
Малы, жаны қорғалар.
Үйде от жоқ,
Өйткені отын және жоқ.
Тоқтар тоқ боп,
Жоқтарда баспана жоқ.
Желді күн
Гу-гу, гу-гу шықты,
Желдетті де бұлт қуды.
Жел соккан соң жер тіпті,
Жын соққандай жұлқынды.
Жапырағы судырлап,
Тал таранды сұлуша.
Сұлу құрақ сылдырлап,

Салды саусақ бұрымға, -деген өлең жолдары табиғат таңғажайыптарын балаға анық, түсінікті тілмен суреттер, бірде табиғат жылылығын адамның

жүрек жылуымен ұштастырса, бірде кенет өзгерген күн райы кереметін адамның еңбек, тұрмыс тіршілігімен ұштастыратынына осы өлең жолдары куәгер.

Көркем сөз - баланың тілін ұстартып, жүйелі сөйлей білуге баулиды. Сәбидің мінез-құлқын қалыптастыруға негіз болады. Жоғарыда аты аталған акын-жазушылардың шығармаларында балаларға лайықты ертегі, әңгіме, өлең-тапқатарында өмірдің сан-қилы жақтары қамтылады. Кішіге қамқорлық, үлкенге жәрдем, достық пен инабаттылық, мейірбандық пен ыждаһаттылыққа, адамгершілікке тәрбиелейтін үлгі-өнеге, өмір шындығын әдеби шығармалардан ғана көруге болады. Мысалы, бала «Жеті лақ пен қасқыр» ертегісін демін ішіне тарта отырып тыңдайды. Қайталап оқып беруді өтінеді. Өзі сол кейіпкерлердің сөзін жаттап алып, дауыс ырғағына келтіре айтатын болады. Қасқырдың озбырлығына сұстана, жиіркене караса, алданып қалған лақтарға аянышты сезімін төгеді, көзінен бір тамшы жастың да еріксіз мелт еткенін көресіз: Ал «Түлкі мен бөдене» ертегісін тыңдата отырып, бала бөдененің тапқырлығына мәз болып күледі. Оның қулығына риза бола отырып, «түлкі қаншама қу болса да ақымақ, алданып қалды» дегенін естисіз. Қ.Сапарбаевтың «Туған жердің ыстығы-ай», С.Жүнісовтің «Кімнің мекені жақсы» деген суретті кітапшалары баланы туған елге, Отанға деген сүйіспеншілік сезімге баулиды. М.Гумеровтың «Орман дәрігер» жан-жануар дүниесінің еңбегін, бір-біріне жанашырлық қарапайым қамқорлығын, орман құсы тоқылдақтың пайдасын білдірсе, «Бәйге» деген әңгімесінде сәбидің өзіне тән балғын мінезін көз алдына елестетеді.[3:17]

Олай болса, акын-жазушылардың шығармаларын баланың жас ерекшелігіне байланысты таңдап алып, оқып беру, тыңдату, әңгімелеп айтқызу, оның сөз байлығын арттырып, көрген уақиғалар жайында еркін әңгімелеп беруге талаптандырады.

3-тен 4 жасқа дейінгі балалар суретті кітаптарды қызыға қарайтыны мәлім. Сондықтан оларға суреті айқын кітапшаларды көрсетіп, мазмұнын айтып беру қолайлы. Бұл жастағы сөбилерге уақиға сәтті аяқталатын, қорқыныш сезімін тудырмайтын халық ауыз әдебиеті нұсқаларын жатқа айтып беріп, ойната тыңдату тиімді. Мысалы, «Бесік жыры», «Бауырсақ» ертегісін, «Бұл не?», «Түйе, түйе, түйелер», «Торғай», «Санамақ», «Бір қазан сүт», «Бақа» т.б. шығармаларды ұсынуға болады.

5-6, 6-7 жастағыларға көлемдірек ертегі, әңгіме, кітаптан оқып беріп, оқылған шығарманы 30-35 минут бойына тыныш тыңдай білуге, әңгімелеп беруге үйрету қажет.

Сондай-ақ, оқылған әңгіме, ертегі мазмұнына сай бір оқиға туралы демалыста, саяхатта көргені жайында әңгіме құрап айтуға үйрету керек. Мұндайда ата-аналар өздерінің балалық шағы туралы бір қызық жайлы сұрап сөйлесуге болады. Осы айтылған жұмыс түрлері баланы мектептегі оқу ісіне, ой еңбегіне дайындаудың алғы шарты болмақ.

Көркем әдебиетті шығарма мазмұнына, уақиғаның желісіне қарай кейде жатқа айтып, кейде кітаптан оқып, түсіндіріп отыру керек. Бұлай түрлендіру баланы басқаның сөзін ауызша да, кітаптан оқу кезінде де мұқият тыңдата

білуге үйретеді. (6-7 жастағы балаларға көбінесе оқып беру тиімдірек, қысқа өлең-тақпақтарды жатқа айтып тыңдата жаттатқан жөн).

Әдеби шығармаларды оқытқан кезде қоғамдық өмірге, киім-кешек аттарына, іс-әрекетке байланысты кейбір жаңа сөздерді баланың түсінуіне назар аударып, мәнісін түсіндіріп отырған жөн.

Әдебиеттер:

1. Рахметова С. Кіші жастағы оқушылардың жазу тілін дамыту – Алматы, 1998 ж.
2. Ана тілі-газеті сәуір-29 №18—2004
3. С. Қалиев, Қ. Жақырбаев “қазақ тәлім-тәрбиесі”. Алматы—1994.
4. Қазақтың тәрбиелік ой-пікір антологиясы (VI ғасырдан XX ғасырдың басына дейінгі кезең) I том. Алматы. Раун. 1994
5. “Өзіндік таным”. №1. 2005 жыл. 2—6 бет.
6. “Бастауыш мектеп” № 7, 2003 жыл. 40-43 бет.
7. Өмірзақова Г. Оқушылардың шығармашылығын дамыту. «Қазақстан мектебі», № 9 (68-70 б.), 2002
8. Смаилова З. Дамыта оқыту технологиясының жеке тұлғаның дамуына әсері. Бастауыш мектеп» журналы, № 9, 2004 (27-29 б.)

**АРТ – ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ
ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА
АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Какабаева Д.С., Малгаждарова Р.С., Кусаинова Г.Т., Кайникенова Г.К.
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
dinara_s.82@mail.ru

Проблема дезадаптивного поведения детей, является одной из актуальных проблем в современном обществе. Статистические данные за последние десять лет в нашей стране свидетельствуют о том, что показатель подростков проявляющие дезадаптивное поведение возросло. Это обусловлено социально-экономической нестабильностью в нашей стране и странах постсоветского пространства. Особенно опасным для будущего Казахстана является рост преступности среди детей и подростков, обусловленный утратой в современном обществе морально-нравственных норм и ценностей. В зону риска попадают дети, в первую очередь из семей с социально уязвимыми слоями населения [1].

Одним из центров адаптации детей в Акмолинской области, попавших в тяжелую жизненную ситуацию является ЦАН (центр адаптации несовершеннолетних) в городе Щучинск. Центр был создан в 2005 году как приют для детей, оставшихся без попечения родителей в с.Первомайка Астраханского района; в 2008 году переименован в Областной центр реабилитации и социальной адаптации детей и подростков; в 2010 году передислоцирован в г.Щучинск Бурабайского района на основании постановления акимата от 11 июня 2010 года №6/213.

Основной целью, создания центра является оказание специальных социальных услуг детям семей из группы социального риска. Основная цель воспитательной работы данного учреждения: разрушение негативных установок и поведенческих стереотипов личности формирования социально значимых черт качеств личности у детей и подростков. С первых минут нахождения ребенка в организации начинается работа по определению его социального статуса. В настоящее время существует шесть статусов несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей: «отказной», «подкидыш», «отобранный», «сирота», «подопечный» и «бомж».

Определив статус воспитанника, социальная служба проводит диагностическое исследование сложившейся ситуации, в которой оказался ребенок, изучая обстоятельства его семейной жизни, родственные и социальные связи, его привязанности, круг общения. Социальный педагог собирает максимум сведений о жизни ребенка до его помещения в учреждение,

чтобы создать более полную картину причин неблагополучия. С помощью специалистов психологов, воспитателей изучается уровень социального развития самого ребенка. Следующий этап, обсуждение и утверждение механизма проведения работы с ребенком и составляется программа индивидуальной реабилитации воспитанника.

Первоочередная задача, которую ставят перед собой сотрудники организации, - это вернуть ребенка в родную семью, но не просто вернуть ребенка обратно, а максимально улучшить сложившуюся ситуацию в семье в интересах ребенка. Основным критерием оценки ситуации в семье на момент поступления ребенка и в каком направлении работать дальше, является любовь ребенка к родителям и родителей к ребенку. Если эта любовь есть, то сотрудники центра направляют все свои усилия на восстановление семьи.

Одним из эффективных методов работы с данными детьми, являются арт-терапевтические средства коррекции социальных, психологических и педагогических проблем после тяжелой жизненной ситуации в семье [2].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что нами были рассмотрены и систематизированы основные методики, используемые в арт-терапевтическом процессе для коррекции девиантного поведения подростков.

Художественное творчество, как таковое, обладает уникальным воздействием на человека, несет в себе преобразующую силу его внутренним ресурсам, способствует личностному росту и благотворно влияет на психику. Искусство, по словам Н. Ю. Сергеевой, является силой, обеспечивающей человеческому организму баланс и равновесие, эмоциональное благополучие. Феномен «исцеляющих возможностей искусства» лежит в основе такого направления практической психологии, как арт-терапия. Центральной фигурой в арт-терапии является личность, стремящаяся к саморазвитию и расширению диапазона своих возможностей. Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства и другое. При их словесном описании, особенно у детей, могут возникать затруднения, поэтому именно невербальные средства часто являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний, особенно депрессивного характера. То есть можно сделать вывод о том, что арт-терапия позволяет особенно эффективно решать проблемы эмоционально-волевой сферы личности. Наиболее же результативной она оказывается в работе с подростками в силу ряда их возрастных особенностей.

В современной литературе появляется все больше статей и публикаций, в которых раскрываются возможности использования арт-терапии. Л. Д. Лебедева рассматривает в своих работах диагностические и коррекционные возможности рисунка, возникающие благодаря такому механизму, как проекция. А. И. Копытин занимается исследованиями в области групповой арт-терапии и проективной диагностики. В области сказкотерапии широко известны работы Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой и И. В. Вачкова. Н.

Сакович занимается методическими разработками в сфере фототерапии, песочной терапии. Также изучением вопросов, связанных с применением арт-терапии в работе с подростками занимались такие авторы, как В. Петрушин, Д. Соколов, Н. Сергеева и другие.

Как показывает краткий анализ исследований и психолого-педагогической практики, психологи нуждаются в научно обоснованных программах и рекомендациях по вопросам использования арт-терапии в процессе коррекции дезадаптивного поведения личности подростков [3].

Арт-терапия - специализированная форма психотерапии, основанная на занятиях искусством и любой творческой деятельности с введением элементов психодиагностики и психокоррекции, для достижения положительных изменений в интеллектуальном, социальном, эмоциональном и личностном развитии человека. *Терапия искусством включает в себя:* изотерапию, библиотерапию, иммаготерапию, музыкатерапию, вокалотерапию, кинезитерапию [4].

Объектом нашего исследования являлось девиантное поведение подростков, а *предметом* – процесс коррекции девиантного поведения подростков с помощью средств арт-терапии.

Гипотеза исследования была основана на том, что процесс коррекции дезадаптивного поведения подростков будет осуществляться эффективно, если в своей работе психолог будет активно использовать арт-терапевтические методики, разработанные в коррекционной программе.

Цель исследования, была обозначена следующим образом: разработать и апробировать арт-терапевтическую программу для коррекции дезадаптивного поведения подростков в условиях ЦАН (центра адаптации несовершеннолетних) г. Щучинск.

Для решения поставленной цели, мы достигли следующие *задачи*:

1. Раскрыть сущность и охарактеризовать арт-терапию как метод психологической работы с подростками.
2. Раскрыть особенности использования арт-терапии в коррекции дезадаптивного поведения подростков.
3. Рассмотреть основные методики, используемые в арт-терапевтическом процессе для коррекции дезадаптивного поведения подростков.
4. Составить арт-терапевтическую программу коррекции дезадаптивного поведения подростков и обосновать ее эффективность.

Методологической основой нашего исследования являются учение Л. Д. Лебедевой о диагностических и коррекционных возможностях рисунка, а также учение А. И. Копытина о системном подходе в арт-терапии.

Для решения поставленных в исследовании задач были использованы разнообразные методы, дополнявшие друг друга. Эта система методов включила в себя теоретический анализ психологической литературы по теме, изучение практики арт-терапевтической деятельности, наблюдение, опросные методы (беседы, анкеты), психодиагностические методики.

Эксперимент состоял из двух этапов. На первом этапе были проведены диагностические методики: «Карта наблюдений Д. Стотта», «Рисуночный тест Р. Сильвера», «Исследование самооценки», предложенной С. Я. Рубенштейн и модифицированной А. М. Прихожан. Результаты по всем показателям показали высокий уровень тревожности, низкую самооценку и наличие других эмоционально - психологических проблем подростков. Данные можно увидеть в следующей таблице.

Таблица №1

Участвовало - 34 детей	Враждебност ь к взрослым	асоциальност ь	тревожност ь	Враждебност ь к детям	Деформация мативационно - потребностно й сферы
высокий	77%	76,5%	78,5%	69,9%	87,6%
средний	20%	18,5%	9,5%	23,1%	8,4%
низкий	3%	5%	12%	7%	4%

Результаты диагностики показали следующие результаты:

- высокий показатели враждебности к взрослым и деформаций мативационно-потребностной сферы на-77,9%;
- средние показателит асоциотивность и враждебность к детям – 15,9%;
- и низкие показатели тревожности- 6,2%.

После проведенной специальной коррекционной программы под названием «Краски жизни», которая, длилась 6 месяцев по 3 часа в неделю, мы провели второй этап диагностики. Результаты так же можно увидеть ниже.

Таблица № 2

Участвовало - 34 чел	Враждебност ь к взрослым	асоциальност ь	тревожност ь	Враждебност ь к детям	Деформация мативационно - потребностно й сферы
высокий	44%	40%	46%	39,3%	48%
средний	51%	50%	34%	50,7%	44%
низкий	5%	10%	20%	10%	8%

Результаты повторной диагностики выявили успешность использования коррекционной программы, а именно, высокие показатели снизились на - 34%, средние на - 30%, и низкие на - 4,4%.

Результаты по методике «Исследование самооценки».

Таблица №3

Участвовало - 34 детей	Заниженная самооценка 0-45	Нормальная самооценка 46-75	Наиболее благоприятная 60-74	Завышенная Самооценка 79-100
До	30%	10%	12%	48%

коррекционной работы:				
После коррекционной работы:	12%	40%	28%	20%

Результат в среднем уровень самооценки стабилизировался на - 23%.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- программа дала возможность безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулировала проработку бессознательных переживанию детей, обеспечила дополнительную защищенность и снизила сопротивление изменениям;
- через работу с многогранными и неисчерпаемыми символами искусства у многих детей развилась ассоциативно-образное мышление, а также блокированные или слаборазвитые системы восприятия;
- арт - терапия находится вне повседневных стереотипов, а значит, расширило жизненный опыт подростков, добавило уверенности в своих силах;
- арт – терапия сформировало творческое отношение к жизни с ее проблемами и «зигзагами судьбы», дети смогли увидеть многообразие способов и средств достижения цели, развили способности к творческому решению сложных жизненных задач, не ожидая «вдохновения» или особых условий для творчества;
- Дети открыли общие закономерности творческого процесса как в искусстве, так и в жизни, и постепенно смогли объединить два понятия в одно – искусство жить, то есть умение складывать из мозаики событий, явлений, представлений цельную картину окружающего мира, вносить порядок в хаос и сделать из него нечто, имеющее смысл.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что на его основе разработана научно обоснованная арт-терапевтическая программа коррекции девиантного поведения подростков «Краски жизни». Результаты и выводы исследования могут быть использованы студентами, практическими психологами, психологами и педагогами, социальными работниками, а так же родителями детей имеющие эмоционально-психологические и социальные проблемы.

Литература:

1. <http://stat.gov.kz>. Официальный сайт статистики РК.
2. Белякова Е. П. Комплексная эмоционально-стрессовая групповая арт-терапия. — В сборнике: Материалы второй Всероссийской учебно-практической конференции по психотерапии. Москва, 1997.
3. Минутко В. Л. Справочник психотерапевта. М.: Издательство АО «Консалтбанкир», 1999

4. Белякова Е. П. Артсинтезтерапия. — В сборнике: Материалы третьей Всероссийской учебно-практической конференции по психотерапии. Москва, 1998.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Кенжегалиев К.К., Козлова Т.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г.Кокшетау
kulushk@mail.ru, Tanya-ushakova95@mail.ru

Педагогической задачей, которая остается такой же важной, как воспитание ума и передача ученику знаний, умений и навыков, является то, как эти знания будут использованы воспитуемым в дальнейшем. А это в основном определяется эмоциональным отношением субъекта к окружающим его людям и действительности. Одним из социально-одобряемых качеств личности является эмпатия, которая поддерживается общественными нормами жизни, так как позволяет человеку стать социально-адаптированной личностью. Под **эмпатией** понимается способность эмоционально отзываться на переживания других людей, проникать в их внутренний мир, понимать их переживания, мысли, чувства. Другими словами, это готовность и способность сопереживать и сочувствовать [1: 305]. Однако это определение не отражает в полной мере тот смысл, который мы вкладываем в понятие эмпатии в нашем исследовании. Ставя перед собой цель - создать модель эмпатийного учителя, мы планируем собрать данные, посредством анкетирования в школах города Кокшетау, чтобы получить портрет учителя-эмпата глазами не только действующих учителей, но и учеников. Таким образом, изучив все компоненты, входящие в структуру эмпатии учителя, мы получим достоверный путь формирования этого качества для нашего исследования и совершенно новое научное определение эмпатии.

То, что наше государство перешло, вслед за другими, к личностно-ориентированной парадигме образования делает проблему эмпатии в современной школе особенно актуальной, так как предполагает совершенствование процесса подготовки будущих учителей. Современным педагогам необходимо овладеть не только системой психолого-педагогических знаний, но и глубоко понимать внутренний мир воспитанников. Это позволит быть педагогам конкурентоспособными, несмотря на быстрый темп развития государства и меняющихся требований. В программной статье главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» особенность завтрашнего дня состоит в том, что именно конкурентоспособность человека, а не наличие минеральных ресурсов, становится фактором успеха нации. Поэтому любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века. И среди безусловных предпосылок этого выступают такие факторы, как компьютерная

грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость. В нашем исследовании эмпатия находится в перечне качеств, которые составляют культуру педагога [2: 2].

Исследование проводилось в Кокшетауском Государственном университете им. Ш. Уалиханова, в период с 29.01.-28.02. 2018 года. Выборка исследования представлена студентами педагогических специальностей в количестве 126 человек. Были сформированы две группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). В ЭГ вошли 62 студента, результаты которых после проверки всех собранных материалов оказались ниже, чем результаты в контрольной группе. В КГ вошли 64 студента.

Целью нашего исследования является стремление теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить стратегии формирования эмпатии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Первый этап опытно-экспериментальной работы - констатирующий. В данной статье будут представлены результаты первичной диагностики респондентов по нескольким методикам. Данные результаты позволили нам сделать выводы о необходимости проведения следующего шага нашего исследования - формирующего эксперимента.

С целью проведения эффективной диагностики подобран оценочный инструментарий, который позволяет оценить эмпатию с разных сторон и ее уровни в целом.

Для изучения склонности к эмпатии мы использовали три методики: «Опросник А.А. Меграбяна по изучению эмпатии» [3: 110], «Оценка склонности к эмпатии» И.М. Юсупова [4: 1] и методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [5: 202].

Теоретическим концептом методики И.М. Юсупова «Оценка склонности к эмпатии» является феномен склонности человека к сопереживанию как потенциальный эмоциональный отклик на социальные явления и как процесс понимания переживаний другого. Стимульным материалом в тесте являются 36 суждений, с которыми можно дифференцированно соглашаться или не соглашаться, высказывая, таким образом, свое отношение к вербализированным социальным ситуациям.

Результаты исследования были внесены в общую сводную таблицу с целью их дальнейшего анализа (таблица 1). Для облегчения работы и всестороннего анализа полученных данных обработка материала была проведена с использованием компьютерной программы EXCEL.

трем методикам, представленным в виде средних значений

[illegible]

Результаты групп по первой методике И.М. Юсупова представлены на рисунке 1. КГ имеет близкие высокие значения по всем шкалам, кроме «эмпатии со старшими», ЭГ имеет близкие сниженные значения по всем шкалам, кроме «эмпатии с детьми». Однако результаты выделенных групп, согласно методике, находятся в пределах «среднего уровня эмпатии», который определяется автором в диапазоне от 5 до 12 баллов.

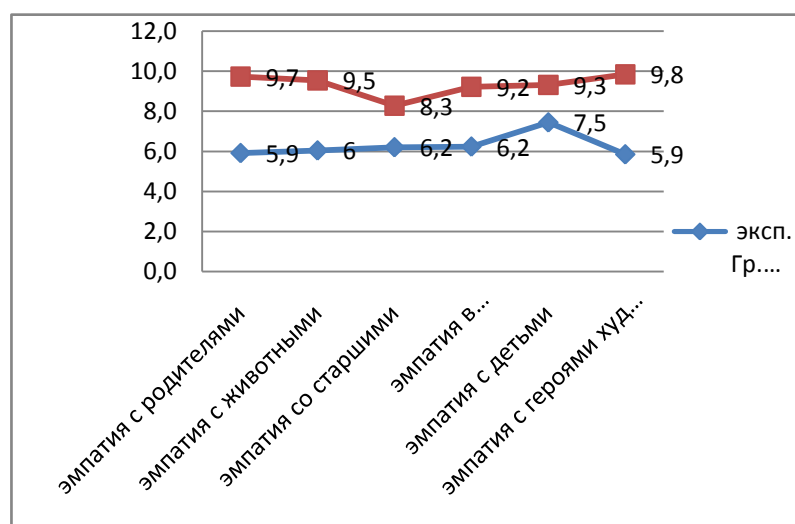


Рисунок 1 - Средние значения показателей уровней эмпатии у студентов до эксперимента по И.М. Юсупову

Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко предназначена для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого. Тестовый материал содержит 36 суждений. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. В данной методике в структуре эмпатии различаются 6 тенденций (шкал): рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии, идентификация в эмпатии. Результаты представлены на рисунке 2. У ЭГ наблюдаются низкие показатели по шкалам «проникающая способность в эмпатии» (важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности) и «идентификация» (умение понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера).

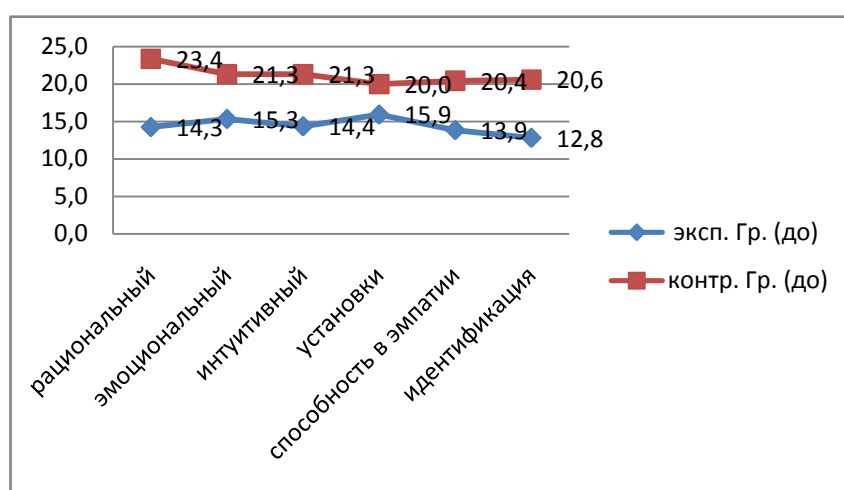


Рисунок 2 - Средние значения показателей уровней эмпатии у студентов до эксперимента по В.В. Бойко

Опросник А.А. Меграбяна по изучению эмпатии измеряет степень эмоционального эмоционального отклика как способность приобщаться к эмоциональным переживаниям другого человека, переживать его эмоциональные состояния как свои собственные, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать в общении необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению партнера и особенностям ситуации.

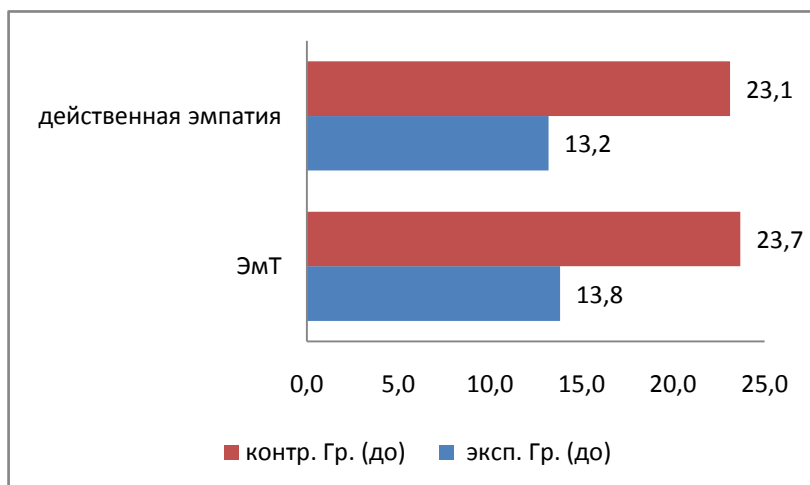


Рисунок 3 - Средние значения показателей уровней эмпатии у студентов до эксперимента по А.А. Меграбян

Опросник позволяет измерить следующие компоненты эмпатии: ЭмТ - эмпатическая тенденция, способность к сопереживанию, впечатлительность. (Эмоциональный уровень эмпатии). ТПр - тенденция к присоединению, способность к проявлению тепла, дружелюбия, поддержки, оказания помощи. (Действенная эмпатия). Результаты описанной методики представлены на рисунке 3. Эмоциональный уровень и действенная эмпатия у групп находятся на одном уровне. Однако, результаты ЭГ существенно уступают результатам КГ.

Вышесказанное позволяет прийти к выводу, что все испытуемые экспериментальной группы нуждаются в психологической поддержке и сопровождении, так как отсутствие компетентной помощи может затруднить формирование действенного компонента эмпатии и развитие личности педагога.

Литература:

1. Психология. Словарь / под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. - М, 1990.-494 с.
2. Программная статья Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» 12.04. 2017 г.
3. Прикладная социальная психология / под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. - Воронеж, 1998. С.618-624.
4. Юсупов И.М. Диагностический опросник склонности к сопереживанию. — Казань, 1988.-24 с
5. Будаговская Н.А., Дубровская С.В., Карягина Т.Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. No 1. С. 202—227

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА

Кудабаева Н.С., Шаяхметова А.А.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
NS2000kudabayeva@mail.ru, aislu_sh@mail.ru,

В Стратегии «Казахстан - 2030» как долгосрочные приоритеты развития суверенного Казахстана выделены национальная безопасность, внутривластная стабильность и консолидация общества. Однако, по словам Президента Н.А. Назарбаева, «...до сильной стабильности, а тем более консолидации и единства ещё далеко, и предстоит большая работа, чтобы все мы чувствовали себя единой семьёй, знали свои цели и двигались к ним согласованно» [1]

Религиозный экстремизм – это оборотная сторона любой религии, ее темная, опасная сторона, действующая под видом влечения к религии, зарождающая и развивая безнравственные взгляды и принципы, влекущие вред интересам лиц или целого общества, заключающиеся в разрушении общепризнанных норм морали и права, препятствующие становлению и развитию институтов демократии и гражданского общества.

Эксперты данного направления полагают, что основными причинами возникновения религиозного экстремизма могут быть идеологические, социальные, экономические, политические, психологические, интеллектуальные факторы [2].

С начала XXI века религиозный экстремизм стал одним из самых обсуждаемых тем на встречах, саммитах, конференциях на уровне глав государств, политических деятелей и религиозных лидеров.

Как известно, экстремизм в самом общем виде характеризуется как приверженность к крайним взглядам и действиям, радикально отрицающим существующие в обществе нормы и правила.

С полной уверенностью можно сказать, что в настоящее время наибольшую угрозу для общества представляет не просто экстремизм, а религиозный экстремизм. Его отличительная черта в том, что он направлен на насильственное изменение государственного строя и захват власти, нарушение суверенитета и территориальной целостности государства; использует религиозное учение и символы как важный фактор привлечения людей, мобилизуя их на бескомпромиссную борьбу [3].

Ни для кого не секрет, что лидеры экстремистских организаций заинтересованы в привлечении людей, особенно молодежи к деструктивной деятельности религиозно-политических экстремистских организаций. В этой связи, актуальной проблемой для всех государств, в частности и Казахстану в целях обеспечения дальнейшего прогрессивного развития государства и общества, является создание стойкого иммунитета у молодежи к воздействию пропаганды религиозно-политических экстремистских организаций.

На современном этапе религиозный экстремизм стал одним из самых опасных и трудно прогнозируемых явлений. После краха прежней идеологии на территории постсоветского пространства, в том числе и Казахстана начался бурный подъем всех религиозных направлений, в том числе и ислама. Это можно было увидеть на фоне роста числа мечетей в стране, открытии исламских учреждений, роста числа верующих, особенно среди молодежи. Но рост числа молодежи в большинстве случаев также обусловлен влиянием нетрадиционных течений, которые на сегодняшний день вербуют молодежь в свои ряды. Эти течения стали угрозой национальной безопасности многих стран [4].

Люди, которые проповедуют нетрадиционное толкование Корана оправдываются тем, что они делают это из-за религиозных причин, желая всего лучшего своему брату мусульманину. Но на самом деле они являются религиозными экстремистами и жестокими террористами, и свидетельства этому являются последние жестокие и бесчеловечные акты террора и экстремизма, происходящие в мире.

Фундаментом согласия и стабильности в обществе стал изначальный выбор в пользу формирования гражданской, а не этнической общности. При этом главным фактором успешности казахстанской модели межэтнического согласия явилось сохранение баланса интересов этнических групп, не допускающего привилегированного положения одних и ущемления прав других. Основной задачей воспитательной работы организаций образования является формирования этнической толерантности молодежи, которая должна осуществляться в разнообразных формах и методах работы

Анализу права человека на свободу совести и построению оптимальной модели государственно-конфессиональных отношений посвящены работы И. А. Куница, А. С. Ловинюкова, Н. А. Трофимчука и др. Актуальны публикации ученых, исследующих соотношение религии, политики и права: СИ. Самыгина, М. Мчедлова, А. Тихомирова и др. Особый интерес представляют публикации, касающиеся сущности религиозного экстремизма, среди которых труды П. П. Баранова, В. Ю. Верещагина, М. И. Лабунца, Н. Н. Афанасьева, А. Нуруллаева и др.

Основными сущностными характеристиками экстремизма являются: нетерпимость к сторонникам иных взглядов (политических, экономических, конфессиональных и др.); попытки идеологически обосновать применения насилия по отношению как к противникам, так и к тем, кто не разделяет убеждения экстремистов; не только апелляция к известным идеологическим или религиозным учениям, но и претензии на их истинное толкование при фактическом отрицании многих основных положений этих учений; доминирование эмоциональных способов воздействия в процессе пропаганды экстремистских идей; создание харизматического образа лидеров экстремистских движений, стремление представить этих лиц «непогрешимыми», а все их распоряжения не подлежащими обсуждению. Учитывая вышеизложенные факты, следует задуматься о том, в каких условиях

социализируется сегодняшняя молодёжь и какие опасности могут и поджидать на пути их духовного и мировоззренческого становления [5].

Сегодняшний Казахстан — государство с полиэтническим составом населения. По данным переписи населения года казахи составляют 63,1 % населения, русские — 23,7 %, узбеков — 2,8 %, украинцев — 2,1 %, уйгур — 1,4 %, татар — 1,3 %, немцев — 1,1 %, других этносов — 4,5 %. Учитывая данный этнический состав населения Казахстана, государство проявляет большое внимание к межнациональному и межконфессиональному согласию своих граждан.

Одним из важных условий развития Республики Казахстан является политическая стабильность, которая обеспечивается рядом факторов, в том числе утверждением в обществе культуры толерантности. Толерантность рассматривается сегодня как принцип терпимости одного социального субъекта к социальным, политическим, этническим, конфессиональным и иным особенностям другого социального субъекта, т.е. как признание мировоззренческого, религиозного, социально-политического, культурного, национального и этического плюрализма. Он предполагает взаимодействие социальных партнеров на основе равенства, открытости социальному опыту другого, сохранения индивидуального своеобразия каждого из них и достижения согласия без ущемления интересов на основе диалога и ненасилия, преимущественно, методами разъяснения и убеждения.

Толерантность в её субъективной составляющей предстаёт как развертывание смыслообразующих нравственных ценностей. Она может выступать в качестве нравственного принципа межличностного взаимодействия, нравственного императива, морального качества личности, состоящего в совокупности установок на диалог, понимание и принятие «другого», входит во все социокультурные формы бытия.

С обретением независимости Казахстан вступил в новый исторический этап развития, характеризующийся глубокими трансформациями во всех областях общественной жизни на фоне подъема национального и религиозного самосознания. Стремление Казахстана обеспечить мирное соседство представителей различных национальностей и конфессий, сохранить стабильность в обществе находит отражение в гибкой политике государства, главной доминантой которой выступает культура толерантности.

Фундаментом согласия и стабильности в обществе стал изначальный выбор в пользу формирования гражданской, а не этнической общности. При этом главным фактором успешности казахстанской модели межэтнического согласия явилось сохранение баланса интересов этнических групп, не допускающего привилегированного положения одних и ущемления прав других. Пройденные годы независимого развития показали, что это самый разумный путь поддержания мирного соседства представителей различных национальностей и конфессий, сохранения стабильности в обществе.

В стране обеспечена уникальная возможность для представителей различных этносов сохранять свое культурное наследие, самобытность,

традиции, язык. Созданы эффективные нормативно-правовые и концептуальные основы межэтнического согласия. Конституция Казахстана гарантирует защиту интересов всех граждан независимо от этнической, расовой, религиозной или иной принадлежности. В ее нормах заложена основа для доверия и взаимоуважения между всеми этническими группами. Важно отметить и тот факт, что в сфере государственного управления активно работают представители различных этносов и национальностей [6].

Краеугольным камнем безопасности, стабильности, поступательного экономического и политического развития страны является и межконфессиональное согласие. Подтверждением тому служит высказывание Президента Казахстана Н.А.Назарбаева во время прохождения очередного съезда лидеров мировых и традиционных религий: «... республика в своей практической политике исходит из того, что только внутренняя свобода человека есть условие межконфессиональной толерантности. Одним из главных инструментов межнационального и межконфессионального согласия стала и созданная Ассамблея народа Казахстана (АНК), в составе которой 818 этнокультурных объединений, 46 этносов имеют свои этнокультурные центры, и именно в Казахстане принят Закон «Об Ассамблее народа Казахстана», не имеющий аналогов в мире.

В рамках конституционной реформы Ассамблея получила право избирать девять депутатов Мажилиса Парламента. Это право следует рассматривать как конституционный механизм не только представительства интересов этнических групп в Парламенте, но и утверждения культуры толерантности во властных структурах. Политика в сфере межконфессиональных отношений проводится Республикой Казахстан с учетом глобализационных процессов. Закон «О свободе совести и вероисповеданий в Республике Казахстан» является одним из первых законодательных актов страны [7].

Все вышеизложенные государственные законы, а также «Концепция этнокультурного развития в Республике Казахстан» - стали основополагающими документами, благодаря которым в различных учреждениях образования (ДОУ, школа, колледж, ВУЗ) проводится систематическая и целенаправленная работа с подрастающим поколением по формированию этнической толерантности, которые будут и в дальнейшем положительно влиять не только на дальнейшее развитие гражданского и демократического общества, но и станут действенными факторами профилактики этнического и религиозного экстремизма.

Литература:

1. Назарбаев Н.А. Казахстан-2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев: Послание Президента страны народу Казахстана.
2. Государственная программа по противодействию религиозному экстремизму и терроризму в Республике Казахстан.

3. Дьяченко С.А. Общественная палата - фундамент гражданских инициатив // Казахстанский путь политического реформирования: сборник материалов «круглого стола»-12 декабря 2007 г. -Алматы: КИСИ при Президенте РК. 2008.
4. Авцинова Г. И. Экстремизм политический // Политическая энциклопедия. В 2 томах. – М., 1999. Т. 2.
5. Арухов З. С. Экстремизм в современном исламе. Очерки теории и практики. – Махачкала. 1999.
6. Еремеев Д. Е. Ислам: образ жизни и стиль мышления. – М. 1997.
7. Абсатова М.А. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников. Автореф. дисс. док-ра. пед. наук. Алматы, 2015.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кукубаева А.Х., Томпышева С.Б.
Кокшетауский университет им. А.Мырзахметова, г.Кокшетау
kukubaeva_2011@mail.ru, sandugash3172@mail.ru

Юношеский возраст является периодом интенсивного формирования личности, активного вступления в различные сферы общественной жизни. Важнейшая задача в это время заключается в формировании профессиональных интересов и намерений, которые связаны с конкретной сферой профессиональной деятельности.

Комплексный, многогранный процесс профессионального самоопределения старшеклассников всегда находится в тесной взаимосвязи с конкретной социально-культурной средой, в которой социализируется ребенок, а также формируется как личность [1]. Интерес старшеклассника к различным профессиональным областям, а также мотивы выбора будущей профессии во многом определены условиями социума, окружающими его, то есть образом жизни, традициями, социальными и культурными ценностями [2].

Проблема профессионального самоопределения современных старшеклассников, восприятия их профессионального «Я», то есть тех, кто завтра окажется на рынке труда и станет производительной силой общества, является чрезвычайно важной и актуальной на сегодняшний день. Профессиональное самоопределение личности является сложным и длительным процессом, который охватывает огромный период в жизни каждого.

Процесс профессионального самоопределения предполагает саморазвитие, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение стандартов в форме идеального образа профессионала. Личностное человеческое самоопределение основывается на

развитии социально развитых концепций об идеалах, нормах поведения и деятельности. Сегодня социальная ориентация определяет во многом профессиональное человеческое сознание, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор [3].

Справедливо высказывание Е. А. Климова: «Профессия – это судьба, жизненный путь человека это и образ жизни, и образ мыслей, и стереотипы восприятия мира, и социальный тип человека» [Климов Е.А.: 112].

В современном обществе профессий необозримо много (десятки тысяч). Ориентироваться в мире профессий без информационной поддержки невозможно — ни подрастающим людям, ни взрослым. Сложность выбора обусловлена и тем, что содержание работы профессионала, как правило, недоступно внешнему наблюдению и передаче в форме «картинки». Например, зооинженер размышляет над составлением наилучшего кормового рациона для молочного стада; оптик «ловит» при обработке линзы ничтожные доли миллиметра; учитель, объясняя урок, одновременно наблюдает за классом, обращая внимание на «горячие точки», известные только ему, — как это изобразить на картинке?

Средство, с помощью которого можно одолеть трудности обсуждаемого рода, — осведомленность (информированность) человека. Каждый, учившийся в школе, осведомлен об очень многом. Но знание о современном обществе нельзя признать добротным, если у человека не сформировалось ясных, расчлененных, упорядоченных представлений о многомиллионном ядре общества — о людях - «делателях», о профессиях и о профессионалах. А между тем вот этой-то информации нет даже в самых полных энциклопедических словарях. «Агрономия» есть, «агронома» нет. «Ткачество» есть, «ткачихи» нет. «Точение» есть, «токаря» нет. Об учителе сказано меньше, чем о птичке колибри. О многих профессионалах обычные энциклопедии молчат. Когда профессионалы все же выделены, речь кратко идет об их трудовой функции, но не о личностных качествах. Одним словом, информацию о мире профессий в целом (о пространстве выбора профессии) получить довольно трудно [5, с.21].

Свою профессию люди, как правило, любят и знают. Проявляют в работе творчество. Представляют, каким должен быть специалист. Но другие, «чужие», профессии нередко априори полагаются менее интересными, менее достойными. Вопрос о выборе профессии стоит перед любым старшеклассником. Эта проблема особенно актуальна в связи с изменениями, происходящими в нашем обществе. О множестве новых профессий (а их насчитывают более 7 тыс., и каждый год происходит обновление) школьники практически не имеют информации, да и традиционные профессии претерпевают существенные изменения.

До 90-х годов XX века в педагогике профессиональное самоопределение рассматривалось в основном как идея профессиональной ориентации. С течением времени менялись требования, а вместе с ними изменяли свое содержание и понятия. Как и многие научные понятия, понятие «профессиональное самоопределение» не может быть застывшим, данным раз и

навсегда. Оно развивается по мере того, как меняется представление общества о целях, задачах, методах, формах и, вообще, о сущности профессионального самоопределения.

В отечественной психологии ряд авторов (С.А. Кугель, О.М. Никандров, Г.А. Журавлева, Ф.Р. Филиппов, Л.Я. Рубина, О.В. Леднева, В.Т. Лисовский, О.В. Падалко) изучали проблему профессионального самоопределения в контексте социализации личности как процесса вхождения в социальные структуры, усвоения культурных ценностей общества (социологическое направление).

Профессиональное самоопределение в подходах зарубежных авторов не выделяется как самостоятельное понятие, а рассматривается в общем контексте существующих теорий развития карьеры. Так в рамках карьерного консультирования наряду с другими вопросами анализируется проблема выбора профессии, поиска наиболее подходящего вида деятельности.

Характерной особенностью психодинамических теорий (У Мозер, Е. Бордин, А. Роу, Р. Хоппоки др.) является акцентирование особого внимания на значении бессознательной мотивации, различных форм потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов, в процессе выбора профессии и дальнейшем профессиональном пути.

По мнению А. Роу, в результате взаимодействия родителей с детьми происходит формирование потребностей, определяющих профессиональный выбор. Содержание потребностей обусловлено, прежде всего, ранней атмосферой родительского дома и типом детско-родительских отношений, которые через удовлетворение или фрустрацию первичных потребностей формируют индивидуальную потребностную структуру [6, с. 114].

Бессознательное побуждение, сформированное в раннем детстве, способствует выбору такой карьеры, в которой эти потребности могут быть выражены и удовлетворены. Такие параметры взаимодействия родителей с детьми, как эмоциональное приятие/неприятие, наличие/отсутствие контроля и стимулирование/нестимулирование активности ребенка, соответственно определяют тип ориентации профессиональных интересов: индивидуная/предметная, защитная/незащитная, на других/на себя. Профессиональный компонент составляет весьма значимую часть самоопределения. Проблема профессионального самоопределения – ключевая проблема психологии профессионального становления личности и личностного самоопределения индивида вообще.

В концепции А. Маслоу самоактуализация как стремление личности совершенствоваться, проявлять себя в значимом для нее деле выступает в качестве центрального понятия [7, с.108]. Дж. Холланд описывает профессиональную идентичность как четкое представление человека о своих личностных свойствах, интересах и талантах, которое способствует выбору подходящей профессии и дает уверенность в принятии профессиональных решений [8, с. 547].

В теориях развития (Э. Гинзбург, Д. Сьюпер и др.) также уделяется

внимание профессиональному выбору, который рассматривается как одна из стадий профессионального развития. По мнению Э. Гинзбурга, профессиональный выбор – это длительный, продолжающийся более десяти лет процесс, включающий в себя ряд взаимосвязанных решений. Этот процесс необратим, так как более ранние решения ограничивают дальнейшие возможности. Заканчивается профессиональный выбор компромиссом между внешними (престиж) и внутренними (индивидуальные особенности и т. п.) факторами [9, с.19].

Профессиональное развитие – последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания. Основываясь на работах предшественников – Ш. Бюлер, Э. Гинзбурга и др., Д. Сьюпер [10, с. 245] разработал ступенчатую модель профессионального развития. По мнению автора, профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз, при этом особенности профессионального развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т. д. Профессиональное развитие состоит, в сущности, в развитии и реализации «Я-концепции». Развивая идею «конгруэнтности Я-концепции и профессии», Д. Сьюпер отмечает, что профессиональным развитием можно управлять как через формирование интересов и способностей, так и через влияние на «Я-концепцию».

Вопросы создания профориентационных условий для развития личностных качеств, мотивов, интересов активно разрабатывались Е.А. Климовым, С.Н. Чистяковой, Н.С. Пряжниковым, Л.М. Митиной, Е.А. Головахой, А.В. Голомштоком (профориентационное направление). Изучению профессионального самоопределения как части жизненного самоопределения человека, взаимосвязи с развитием самопознания, становлением собственной активности самоопределяющейся личности посвящены работы С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, К.А. Абульхановой-Славской, П.А. Шавира (жизнедеятельностное направление). В работах Е.М. Борисовой, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова делается акцент на рассмотрение профессионального самоопределения как длительного динамического противоречивого процесса, сопровождающего человека всю его жизнь (направление профессионального развития).

А.Н. Леонтьев сформулировал определение профессионального самоопределения в качестве сложного динамического процесса формирования личностью системы ее фундаментальной взаимосвязи с профессиональной рабочей средой, развитием и самореализацией духовных и физических способностей, формированием им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистичного изображения себя в качестве профессионального сотрудника [11, с. 14].

В соответствии с мнением А.К. Марковой, профессиональное самоопределение - это определение человеком себя в соответствии с развитыми

и принятыми профессиональными критериями в обществе и самим человеком [12, с. 118]. Н. В. Самоукина считает, что «... вопрос о профессиональном самоопределении и самореализации появляется тогда, когда центром взаимодействия «человек – профессия» безоговорочно является человек, и связано с проблемой активности молодых людей» [13, с. 29].

Осуществляя анализ профессионального самоопределения, Е.А. Климов считает его «... как важное проявление психического развития, как активный поиск возможности для развития, формирования себя как полноправного участника сообщества, способного сделать что-то полезное, сообщества профессионалов» [14, с. 85]. Он указывает, что это не единичный акт принятия решений, а постоянно чередующиеся выборы. Выбор профессии становится наиболее актуальным в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы, когда идет пересмотр проблем и коррекция профессиональной жизни индивидуума. Е.А. Климов отмечает, что профессиональное самоопределение не сводится к одновременному акту при выборе профессии и не заканчивается с завершением обучения в выбранной ими специальности, она продолжается в течение профессиональной жизни.

Профессиональное самоопределение связывают с личностными смыслами и ценностями многие авторы. Е.Ю. Пряхникова описывает сущность профессионального самоопределения как «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [15, с. 364].

Говоря о жизненной перспективе, Е.И. Головаха отмечает, что именно ценностные ориентации, жизненные планы и цели составляют ее ядро, без них она теряет свою регулятивную функцию [16, с. 256]. По мнению Е.А. Климова, результат работы педагога, занимающегося профессиональным самоопределением, проявляется в том, что подрастающий человек становится готовым к самостоятельному и сознательному обдумыванию своего профессионального будущего. Это обдумывание должно согласоваться с социальными нормами и важнейшими общечеловеческими ценностями.

П.А. Шавир рассматривал профессиональное самоопределение в качестве процесс развития личности, подчеркивал ее движущую силу или психологические условия профессионального самоопределения. Данные психологические условия он поделил на две группы. Первая группа включает в себя «черты личности, которые позволяют успешно решать проблемы выбора профессии» [17, с. 82].

Тщательное внимание исследователей к этой проблеме обусловливается в соответствии с рядом факторов. Во-первых, важность успешного профессионального самоопределения для личного роста, социального, финансового, психологического и физического благополучия каждого человека. Во-вторых, это важность старшего школьного возраста для формирования профессионального самоопределения, когда ведущим типом детской деятельности является учебно-профессиональная деятельность и содержание его социальной ситуации развития и направлена в основном на формирование

профессионального самоопределения в качестве основного психического новообразования этого возраста.

На сегодняшний день актуальность данной проблемы увеличивается, как для самого человека, так и для всего общества в целом. Экономические реформы в Казахстане привели к значительным изменениям на современном рынке труда и в профессиональной занятости. Это изменило общую структуру занятости за счет увеличения доли работников, участвующих в оказании инновационных, ИТ, инженерных услуг, которые имеют дело со сложной высокотехнологичной продукцией. Отмечается повышенный спрос на многофункциональных специалистов.

Повысилась роль творческого труда, основанная на способности думать концептуально, ориентироваться в лавине информации, способности принимать нестандартные решения в ситуациях конфликтной или неполной информации. В условиях быстро растущей экономики возросла потребность в улучшении мобильности рынка рабочей силы, периодической смене профессиональной деятельности. Итак, на современном этапе готовность к профессиональному самоопределению является не только условием для личностного, социального, физического и эмоционального благополучия человека, но и его жизненной необходимостью, которая обеспечит ему оптимальное функционирование в сложном, быстро меняющемся мире, успешной социализации в изменяющемся обществе, активную адаптацию к современному рынку труда.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. – 2011. – №1(5). – С. 104-110.
2. Арон И.С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития. // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 3 (11). – С. 20-27.
3. Арон И.С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития. // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 3 (11). – С. 20-27.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: уч. пос. / 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
5. Гинсбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. // Вопросы психологии. 1988, №2 – 19-27 с
6. Основы профориентологии: учеб. пособие / С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова. – Москва: Академия, 2009. – 176 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация. // Психология личности: тесты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и А.А.Пузырея. - М.: МГУ, 2007. – С. 108-118
8. Голланд Дж. Explorations of theory of vocational choice and achievement: //A four-year prediction study // Psychological Reports, 12, P. 547-594
9. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9-11 классы / С.О.

- Кропивянская, П.С. Лернер, О.Д. Пало и др. – М.: ВАКО, 2009. – 160 с.
10. Super D. E. Vocational development. N. Y., 1957. 391 p.
11. Оникко А.А. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях новой системы образования // Диалог культур: традиции и новации: тез. докл. и сообщ. науч. конф. 8–10 апр. 2010 г. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. — с.114 – 118
12. Маркова А.К. Психология профессионализма: учебное пособие/ под ред. Марковой А.К./ – М.: Знание, 1996. – 230 с.
13. Самоукина Н. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие/ Самоукина Н. / - СПб.: Питер, 2-изд, 2003. — 224 с.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: уч. пос. / 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
15. Пряжников Е.Ю. Профориентация: учебное пособие для студ. Учреждений высшего профессионального образования – 6-е изд., стер. – М. Изд. центр «Академия», 2013 г. – 496 с.
16. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности// Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 256-269
17. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности/ Шавир П. А./ – М., 2001. – 95 с.

О ПРИМЕНЕНИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Стукаленко Н.М., Богданова З.Р., Тамемова Е.М., Понятова О.М.
Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау
Многопрофильная гимназия №5 «Тандау», г. Кокшетау

Для выявления условий успешного развития творческих способностей детей необходимо, в первую очередь, изучить возможности личностно-ориентированного подхода. *Личностно-ориентированный подход* — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [1].

По своей сути личностно-ориентированный подход соответствует задачам развития творческих способностей детей. Во-первых, личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. Во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у детей социально типичных свойств, а для развития в каждом из них

уникальных личностных качеств. В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, способствующее преобразованию субъектно-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками.

В настоящее время система образования претерпевает значительные изменения. Потребность современного общества в гармонично развитых, активных, самостоятельных, творческих людях определяет современный переход к новой, личностно-ориентированной образовательной парадигме. Личностно-ориентированное образование является тем форматом образования, который позволит рассматривать образование как ресурс и механизм общественного развития. Вместе с тем ориентация на личность учащегося в современной массовой школе еще не повсеместна. Сущность личностно-ориентированного подхода все еще является предметом споров теоретиков и практиков.

Глубокий анализ характеристики личностно-ориентированного подхода позволил выяснить основные понятия, лежащие в основе его фундаментальной концепции, которые должен знать каждый педагог, применяющий данный подход в педагогической деятельности, в том числе и для развития творческих способностей детей. К основным понятиям теории личностно-ориентированного подхода можно отнести следующие:

1) индивидуальность — неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;

2) личность — постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;

3) самоактуализированная личность — человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрывающий свои возможности и способности;

4) самовыражение — процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

5) Я-концепция — осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношение к себе и окружающим;

6) педагогическая поддержка — деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением.

Личностно-ориентированный подход в учебно-воспитательном процессе — это концентрация внимания педагога на целостной личности обучающегося, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития. Личностно-

ориентированный подход в образовании подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных; образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику; выделение групп учащихся по знаниям, способностям; распределение учащихся по однородным группам: способностям, профессиональной направленности; отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности [2].

Личностно-ориентированный подход предполагает усиление роли ученика в обучении, его деятельностную направленность. Цели, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы раскрываются с точки зрения интересов и склонностей ученика, предоставляя ему возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в каждом из изучаемых курсов. Личностная ориентация в данном случае направлена не на ученика, а исходит от него самого. Выделяют самое главное в характеристике личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании: подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов самого ребенка. При использовании данного подхода педагоги обязаны прилагать усилия для развития индивидуальности ребенка, его задатков, наклонностей, способностей и дарований. По своей сути личностно-ориентированный подход во многом схож с индивидуальным подходом в образовании. Существуют и другие аналогии между личностно-ориентированным подходом и прежними методологическими ориентациями. Е.Н.Степанов [3] выделяет следующие компоненты, из которых складывается личностно-ориентированный подход в образовании. С этой целью необходимо охарактеризовать три составляющие данного подхода.

Первая составляющая — основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом образовательной деятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой ориентации в педагогической деятельности. К основным понятиям личностно-ориентированного подхода можно отнести следующие: индивидуальность, личность, самовыражение, Я-концепция и пр.

Вторая составляющая - исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания учащихся. В совокупности они могут стать основой педагогического кредо учителя или руководителя образовательного учреждения. Рассмотрим основные принципы личностно-ориентированного подхода. *Принцип самоактуализации* заключается в том, что в каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей. *Принцип индивидуальности* означает создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога — это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать

индивидуальные особенности ребенка, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член школьного коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ. *Принцип субъектности* означает то, что индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе и школе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания и обучения детей. *Принцип выбора* отражает тот факт, что без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе. *Принцип творчества и успеха* заключается в том, что индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности учащегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я». *Принцип доверия и поддержки* демонстрирует решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка.

Третья составляющая личностно-ориентированного подхода - это технологическая составляющая, которая включает в себя наиболее адекватные данной ориентации способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской [4], составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов учения и поведения. При этом важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно-ориентированными технологиями обучения учащихся. Вера в ребенка, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка.

Существуют разные взгляды на способы развития творческих способностей детей. В педагогической среде распространенным является мнение о том, что творческие способности учеников эффективно формируются

в результате выполнения специальных творческих заданий, например: добавить рифму, решить хитроумную задачу, взятую из книги, и т.д. Такое понимание творческого развития ребенка основано на применении знакового, субъект-объектного подхода в обучении. Ученик рассматривается как пассивный объект педагогического воздействия, а задание, которое дает учитель - как инструмент такого воздействия. При данном подходе недостаточно учитывается инициативность самого обучаемого, мотивационно-смысловой фактор - внутренняя мотивация, являющаяся определяющей в творческом процессе.

Процесс выполнения навязанного творческого задания, как правило, не становится личностно-значимым. Он обычно связан с мотивацией достижения (получением высокой отметки) или социального одобрения (похвала учителя), следовательно, не способствует формированию творческой личности, не приводит к созданию оригинальных творческих продуктов, в которых отражаются интересы ребенка, воплощается его уникальный индивидуальный опыт. Это объясняется тем, что на основе анти-субъектного подхода, психика ребенка рассматривается как совокупность отдельных психических функций, то есть учитель в процессе обучения пытается развивать его интеллектуальные, мнемические способности и т.д., в том числе и творческие, упуская из виду саму личность ребенка как целостного свободного субъекта, уделяя недостаточно внимания формированию у школьников познавательной потребности и активной жизненной позиции создателя, творческой личности. Несомненно, что важную роль в развитии творческих способностей играет личностно-ориентированный подход.

Литература:

- 1 Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе - Ростов н / Д: Феникс, 2006.-332 с.
- 2 Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
- 3 Степанов Е. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности// Воспитание школьников. - 2003. - № 2. - С. 3.
- 4 Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно - ориентированного воспитания // Педагогика. - 2001. - № 1. - С. 17-24.

О КРЕАТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ

Стукаленко Н.М., Тамемова Е.М., Богданова З.Р.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау

В современной психологии одаренность в целом и детскую одаренность в частности рассматривают как общую предпосылку творческого развития и

становления творческой личности, выделяя несколько ее структурных компонентов [1].

1) Доминирующая роль познавательной мотивации: у детей, не обладающих высоким творческим потенциалом, развитие основывается на другом типе мотивации — мотивации достижения, которая обеспечивает только ту степень и направленность исследовательской активности, которая способствует удовлетворению в основном прагматических потребностей, достижению практических целей и завершается по мере удовлетворения потребности или завершения деятельности, в то время как исследовательская мотивация у одаренного ребенка не насыщаема.

2) Исследовательская, творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем: исследовательская активность одаренного ребенка к 3-5 годам преобразуется в более высокие формы и выражается в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Одаренные дети проявляют интерес к исследованию отношений, причин и следствий, обнаружению связей, даже не явно представленных. Развитие определяется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы, которые определяют избирательность по отношению к новому. С 5-6 лет основным структурным компонентом одаренности и творческого развития становится проблемность. Она обеспечивает открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий, в собственной постановке новых вопросов и проблем. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность. В 8-12 лет процесс поиска и исследования завершается решением проблем, обнаружением скрытых, явно не заданных элементов и отношений. Трудность открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблемы. Решение такой «нерешаемой» проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемой на основе интуитивного использования «не относящихся к делу» побочных продуктов деятельности, латеральных форм мышления.

3) Возможность достижения оригинальных решений: оригинальность составляет обязательный структурный компонент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других, стандартных решений. Оригинальность определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему; новой собственной позицией по отношению к заданной проблеме; отказом от стандартных «очевидных» гипотез. Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения.

4) Возможности прогнозирования и предвосхищения: поиск решения проблемы представляет собой процесс достижения ответа на поставленный вопрос и включает большее или меньшее количество преобразований. Определение промежуточных целей и вопросов на пути к обнаружению неизвестного составляет стратегию поиска. Поиск определяется мерой предвосхищения, антипатии, прогнозирования оптимальности каждого

последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый компонент общей одаренности и обеспечивает возможность более быстрого достижения решений.

5) Способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки: интегральным структурным элементом одаренности является оценочная, измерительная функция всех сложных психических структур. Принципиальное значение имеет оценочная функция для психического развития. Оценочная функция лежит в основе формирования определенных эталонов в перцептивной, интеллектуальной, эмоциональной сферах, определяет эстетические и нравственные предложения. На основе оценки делается выбор, и принимаются решения. Способность к оценке включает возможность понимать чужие мысли, развивать собственные мысли, действия и поступки. Способность и оценка обеспечивают возможность самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного ребенка в самом себе и своих способностях, своих решениях, чем определяется самостоятельность, неконформность и некоторые другие личностные и интеллектуальные качества одаренного ребенка. Данные личностные образования составляют единую интегральную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях интеллектуального развития.

Большой интерес представляет также другая концепция одаренности, разработанная одним из самых известных в мире специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли [2]. Он предложил трехкруговую модель одаренности, которая включает следующие компоненты.

1) Способности выше среднего или талант. При этом высокие интеллектуальные способности являются необходимым, но недостаточным условием для высоких достижений.

2) Приобщенность к задаче предлагает настойчивость, усердие, волевые усилия. Дж. Рензулли отмечает, что существует период высокого приобщения к задаче и период низкой приобщенности. Эти периоды соответственно связаны с высокой и низкой продуктивностью деятельности.

3) Креативность понимается как своеобразие поведения личности, которое выражается в оригинальных способах получения продукта, в новых подходах к решению проблем, создании оригинального продукта.

Одаренность в данном случае проявляется как результат взаимодействия всех трех факторов, которые выступают как взаимосвязанные переменные. Модель Дж. Рензулли построена на свойствах, отмечаемых у взрослых, реализовавших свои творческие возможности. Однако это порождает много нерешенных вопросов: не ясна природа существующей связи детской одаренности и гениальности взрослого, что требует специальных как психолого-педагогических, так и психогенетических и нейропсихологических исследований.

Как естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности, рассматривает креативность известный американский

психолог П. Торренс [3]. Разработанные им на основе собственной концепции одаренности методики диагностики креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей. Понимая, что высокие показатели креативности еще не гарантия высоких творческих достижений в дальнейшем, они лишь свидетельство высокой вероятности их появления, напоминающую модель Дж. Рензулли, состоящую из трех условно пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям; творческим умениям; творческой мотивации. Максимальный уровень творческих достижений возможен при сочетании всех трех факторов.

Другой модифицированный и дополненный вариант Дж. Рензулли предлагает Дж. Фельдхьюсен [4]. Он разработал модель одаренности, включающую интеллектуальные и личностные факторы: выдающиеся общие способности; специальные таланты в какой-либо области; я-концепция; мотивация. По его мнению, в основе общей одаренности лежат общие способности, включающие: способность хорошо мыслить, эффективно перерабатывать информацию; достигать понимания; решать проблемы; использовать метакогнитивные системы. Я - концепция и самоуважение, по Дж. Фельдхьюсену, является компонентом одаренности и таланта, которые при наличии других личностных и социальных факторов способствуют реализации одаренности и таланта. Дж. Фельдхьюсен считает, что многие компоненты одаренности поддаются развитию, и это развитие может быть оптимизировано.

Согласно многофакторной модели одаренности высокие достижения рассматриваются как продукт одаренности, личностных характеристик и социального окружения. Одаренность понимается как индивидуальный, когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной (или более) из следующих областей: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные и психомоторные возможности. Фундаментальное, интегральное личностное свойство, обозначаемое как «творческая одаренность», «человеческий потенциал» можно назвать «одаренностью». Данное понятие указывает на то, что это некая универсальная, потенциальная возможность реализации личности в творчестве. Одаренность как система включает в себя ряд компонентов. В основе теоретической модели одаренности лежит ставшая традиционной природа факторов: креативность, способности выше среднего уровня мотивация. К этим факторам присоединяются три основные сферы: психосоциальная, когнитивная и физическая, которые представляют обычно выделяемые, относительно автономные сферы, в которых проявляется одаренность.

Из всего вышеизложенного следует, что одаренность не сводится лишь к высоким количественным показателям умственного развития, а понимается как сплав компонентов, взаимосвязанных между собой: личностных качеств и отдельных способностей, интеллектуального развития и креативности. Таким образом, представления об одаренности, как о врожденном и сугубо интеллектуальном явлении, сменилось новыми теоретическими концепциями.

Одаренность не идентична высокому интеллекту, хотя высокий интеллект является одним из условий одаренности. Важнейшим компонентом одаренности является креативность (творчество), развитие которого обеспечивает выявление возможностей личности, ее самовыражение, самореализация. Одаренность вовлекает целостную личность человека; его интересы, мотивы, чувства, волевые проявления и другие стороны личности. Творческий потенциал личности является основой одаренности. При этом он не реализуется автоматически, без влияния условий жизни и социального окружения.

Литература:

- 1 Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.- М.: Педагогика, 1971
- 2 Рензулли Дж. Избранные психологические труды. В 2 томах. - М., 1986.
- 3 Торренс П. Об умственной одаренности.- М.: Просвещение, 1980.
- 4 Фельдхьюсен Дж. Общая психология. — М., 1996. - 465 с.

***«ПЕДАГОГТАРДЫҢ БІЛІКТІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ ДЕҢГЕЙЛІК
КУРСТАРЫ: БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН ЖАҢАРТУДАҒЫ РОЛІ» секциясы***

***Секция «УРОВНЕВЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГОВ: РОЛЬ В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»***

**ON MODERNISATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE INTERNATIONAL PROJECT
«ACADEMICA» (ON THE EXAMPLE OF KSPI, KOSTANAY)**

N.Y.Kifik, M.V. Sukhov, V.V.Danilova
Kostanay state pedagogical institute, Kostanay
Kifik_nataly@mail.sukhov-m@mail.ru
vukvuk85@mail.ru

Modernization of educational programs became the starting point in the international "ACADEMICA" project "Accessibility and harmonization of higher education in Central Asia through the modernization of the curriculum and development" [1].

Participation in this project for our institute reveals great opportunities, first of all, it is the experience of interaction with other universities in the field of modernization of educational programs. This opportunity is due to the fact that one of the objectives of this project is the integration of university curricula in partner countries from Central Asia in terms of their compatibility and identity. Work on the compatibility of educational programs is carried out through the analysis of individual programs, in our university, the program on the specialty "Informatics" is taken as the basis, it mainly reflects the needs in the stated subject of the project. Partners of KSPI for this project are higher educational institutions from Kazakhstan, Uzbekistan, Turkmenistan, Bulgaria, Spain, Italy, Austria.

The beginning of work in this project was connected with demonstration of the possibility of our educational environment, the possibilities of material and technical equipment. Also we determined possible variations to achieve the tasks set in the project. Further steps in the implementation of the project were to analyze both the educational programs themselves, which are subject to modernization, and work with teachers included in the educational process for implementing the ideas of it. The development of the modern system of higher education of the Republic of Kazakhstan is built on a number of priorities, the key among which are: the transition to trilingual education, informatization of the educational process, taking the use of modern educational technologies of education into account. These positions resonate with the basic requirements of the ACADEMICA project. The disciplines were selected, which will be modernized taking the general recommendations of the project into account. First and foremost, this discipline, which is part of the

compulsory component, is "Information and Communication Technologies" in the amount of three credits, which is studied in all specialties of the university.

Modernization of training programs involves the following stages of development. First of all, this is the development of a training course, namely: preparation of text materials on topics, preparation of presentation material for each topic, audio recording of each topic in a special program. This course is presented in English and Russian.

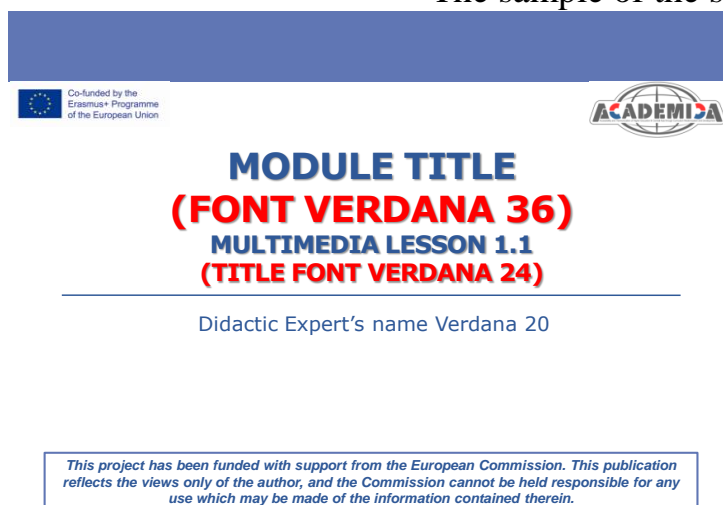
Each partner identified the topics for development. Participants of the Project from KSPI developed three topics, included in one module. Module 3 - Pedagogical aspects of e-learning. The following themes were developed: Theme 1 - Difference between traditional and distance learning, Topic 2 - Features of distance learning organization, Topic 3 - Interaction between teacher and student [2]. Initially, all materials were prepared in Russian, analyzed, processed, slides were created for textual material, and then all material was translated into English.

To assimilate the proposed program in English, preparatory work was carried out with the teachers. Namely, two-week English language courses were held, during which the level of readiness of teachers, their ability to independently master the course, and, of course, the degree of readiness for working with students was revealed. The conducted English course showed different preparedness of teachers for conducting disciplines in English. So the most prepared teachers included: K.T. Tobylov, Z.S. Ersultanova, A.A. Aitbenova, Sh.S. Ospanova. During the course of the English language, the teachers were introduced to a variety of methods that can be used in training sessions with students. In the course of the questionnaire, the teachers appreciated the English language courses and the level of the training sessions.

The next stage for teachers was the independent study modules of the curriculum, including the features of developmental learning. Teachers listened to audio lectures according to all topics. Lectures were accompanied by presentation material for each topic (Figure 1)

Figure 1

The sample of the slides

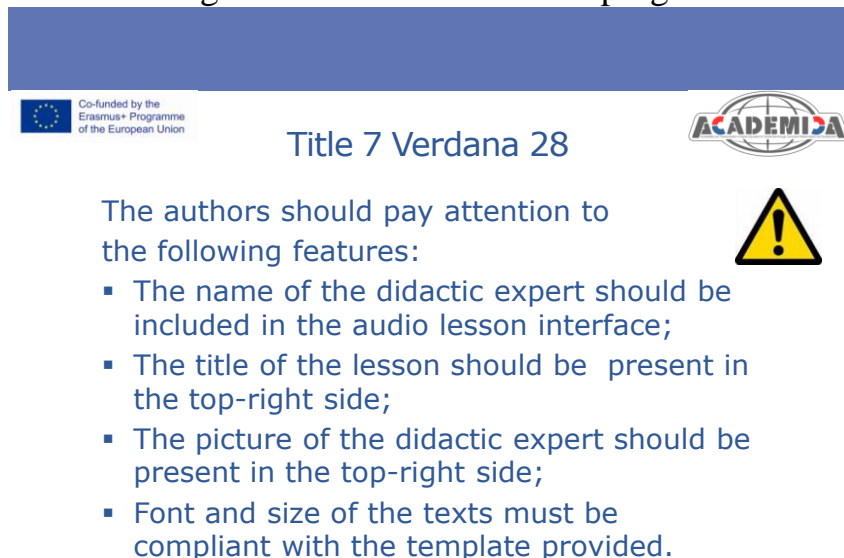


Studying the whole range of materials offered by the project consortium, teachers should develop their discipline on the same parameters that they listened and studied independently by analogy.

At the first stage, it was necessary to prepare a textual material, to develop slides for each topic in accordance with the requirements. All the developed materials were translated into English. And then all the materials were recorded in a certain program in English (Figure 2).

Figure 2

The recording of lectures in the chosen programme



Thus, the systematic implementation of the ACADEMICA project is taking place. And it is important enough that this project is supported at all levels: local, regional and national. It is reflected in the following items:

- Inclusion of Kazakhstan as an equal partner of the project;
- Creation of equal conditions for the implementation of project stages;
- Principle of complementarity of cooperative subjects within the framework of the project;
- Introduction of active teaching methods into the educational process of higher educational institutions of Kazakhstan;
- Since 2016 of the school year, the discipline "Information and Communication Technologies" for all specialties of the "Education" group in English was introduced in all higher educational institutions of the RK;
- Orientation of the state educational concept for the modernization and informatization of training;
- Support of the faculty of higher education in the aspect of modernization of curricula in accordance with the requirements of the national level;
- Availability of the needs of university students in modernized approaches to the organization of educational activities through ICT;
- The implemented results of the project will be reflected in the educational process, as they logically fit into the general outline of the modern education system;

- The policy of the modern state of the Republic of Kazakhstan is aimed at informatization of the educational process, activation of educational activities, increasing competitiveness of modern graduates; It should be noted that the modernization process takes place at all levels of the activities of the teachers involved in the Project: educational-methodical and scientific (SWS, SWST). Thus, the following actions were carried out by the teachers of the KSPI:
 - Modernization of the syllabus in the discipline "ICT" (in English);
 - Introduction of new methods of teaching ICT (brainstorming, assignments for critical thinking, quests, blogs and social networks);
 - Creation of training groups in the social network vk.com;
 - Organization of active forms of learning activities (discussion, debates).
- As prospective prospects for the Project, we will list the following aspects:
- Increase the level of ICT literacy of students of the KSPI (ICT literacy is the use of digital technologies, communication tools for accessing and managing information [3]);
 - Development of new skills and abilities in the field of computer technologies;
 - Formation of a coherent, harmonious personality of the student of KSPI.
- Completion of the project involves a detailed monitoring of students' work on modernized Syllabi.

Bibliography:

1. ACADEMICA // Accessibility and Harmonization of Higher Education in Central Asia through Curriculum Modernization and Development // The Organization of the Academic Year in Higher Education 2015/16
2. ACADEMICA // Electronic course for university teachers.
3. Henner, E.K. Formation of ICT competence of students and teachers in the system of continuous education. - Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2008.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-КОУЧА И СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеев Л.А.

КГУ «Новоишимская средняя школа №1», с. Новоишимское района имени
Габита Мусрепова Северо-Казахстанской области

alekseenko.lyudmila@list.ru

Главным приоритетом развития Республики Казахстан на сегодняшний день признано образование. Основная цель реформ образовательной системы – ее адаптация к новой социально-экономической среде. В своей статье «Взгляд в

будущее» Н. Назарбаев обращает внимание на то, что «образование - самый фундаментальный фактор успеха в будущем. В системе приоритетов молодежи образование должно стоять первым номером».

Ключевой фигурой трансформаций в сфере образования становится учитель.

Какой педагог нам нужен сегодня?

В условиях обновления содержания среднего образования к профессиональной компетентности педагога предъявляются качественно новые требования. Учитель становится ключевой фигурой осуществления изменений. От уровня понимания им основных идей происходящих инновационных процессов, от его готовности осуществлять эти изменения зависит эффективность обновления казахстанской школы. В данной ситуации возрастает мера ответственности самого педагога и системы повышения квалификации. Важнейшим становится вопрос «Как учить?», а уже затем — «Чему учить?».

Качественные изменения в любой области нашей жизни, а тем более в образовании невозможны без формирования нового взгляда учителя на свое место и роль в учебном процессе. И в этом изменении педагогу помогает кембриджский подход, основанный на ключевых принципах конструктивистской теории [1: 150]. Как известно, одной из ведущих идей Кембриджской Программы является «обучение обучению». Для внедрения в практику идей 7 модулей учителю необходимо создать образовательную среду, благодаря которой учащиеся будут активно участвовать в учебном процессе, а не пассивно принимать информацию [1: 150].

Перечитывая слова Ш.А. Амонашвили, что учителя «принуждают детей заучивать и запоминать огромный груз мёртвых знаний», что «именно на этом отрезке жизни растущий и взрослеющий человек мог бы получить мощное развитие талантов и способностей, познавательных мотивов и взглядов, составить в себе целостную картину мира», понимаешь, что высказывание, как нельзя лучше отражает роль педагогов, прошедших уровневые курсы повышения квалификации.

Требования современного общества, темпы экономического развития нашего государства и, в целом, всего мира, ставят перед каждым сертифицированным учителем множество задач в обучении современной казахстанской молодежи. Ведь как отмечено в результатах мировых исследований в области образования, учителя, обладающие соответствующими профессиональными качествами, необходимыми компетенциями и концептуальным пониманием процессов преподавания и обучения, способны качественно изменить образование молодежи [1: 4] .

По моему мнению, каждый учитель, внедряющий в практику идеи Программы Кембриджа, должен организовать такой учебный процесс, в котором ключевое место отводится активной, разносторонней, самостоятельной и познавательной деятельности учащихся. Но для эффективности такого процесса нужно помнить, что развитие личности ребенка напрямую связано с тем, насколько едины в сотрудничестве с ребенком семья и школа. Партнёрство

семьи и школы должно работать в интересах ребёнка, разделяя ответственность за его образование и развитие.

Взаимодействие с родителями всегда было неотъемлемой и важной частью деятельности школы. Школы делают первые шаги по внедрению обновленной программы образования, и уже первый опыт показывает заинтересованность многих родителей в тех изменениях, которые происходят в школе.

Профессионализм педагога и доверие к нему родителей – это мост в создании долгосрочного сотрудничества семьи и школы в условиях реализации стандартов обновленного образования.

Известный педагог Т.Воликова указывает о разнообразии форм работы учителя с родителями:

Индивидуальные: посещение семей учащихся на дому, беседы с родителями в школе, дни консультаций родителей в школе;

Групповые: (родители могут объединяться в группы по образованию, педагогической культуре, по поведению и показателям успеваемости их детей.) Здесь выделяются: взаимная работа учителя и родителей на уроках, когда родители помогают учителю вести урок; и работа с активом.

Коллективные: классные собрания, общешкольные родительские собрания, родительские конференции по обмену опытом воспитания, консультации, вечера вопросов и ответов, совместные внеклассные мероприятия и т. д.

Содержание всех форм работы школы с семьей заключается в организации активного воспитательного их взаимодействия, направленного на всестороннее развитие подрастающего поколения.

Мне хотелось поделиться опытом из своей педагогической практики. Я работаю учителем в сельской общеобразовательной школе, в которой обучается около 800 учащихся. Текущий учебный год стал в моей семье очень значимым: моя дочь переступила порог среднего звена. Значимость события было обусловлено еще и тем, что с 2017 года 5 и 7 классы школ Республики Казахстан перешли на обновленную программу образования. С какой же опаской воспринимали родители информацию о новшествах, вводимых в образовании. Мамы и папы своих чад не понимали, как же можно учиться в школе, не принося в дневниках оценки, не воспринимали такие аббревиатуры СОР, СОЧ, понятие «функциональная грамотность». Для них все это казалось чем-то чужим, страшным. Дружно все скандировали: «Верните нам советскую систему образования». Родителям пытались объяснить, что обновленная система образования предусматривает активные формы работы и творческий подход к обучению, а непривычное сидение учеников за партой на протяжении всего учебного процесса. Я была свидетелем того, как тяжело родителям приходится воспринять всю новую информацию.

Находясь под впечатлением, после собрания, на глаза попались слова И.В.Гребенщикова: «Родители должны обладать педагогической культурой. Под педагогической культурой понимается такой уровень педагогической подготовленности родителей, который отражает степень их зрелости как

воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей. Основная роль в повышении педагогической культуры принадлежит целенаправленному научно-педагогическому просвещению, которым занимается тот же классный руководитель или учитель» [3 : 25]

Вышеназванные слова натолкнули на мысль: необходимо ознакомить родителей с сегодняшними преобразованиями образования не через лекции и доклады, а через практическую деятельность. Я, как учитель-коуч 2 (основного) уровня, организовала и провела родителям класса, где обучается дочь, тренинги с коучинговым подходом *«Как методы критического мышления влияют на развитие функциональной грамотности учащихся»*. Из 25 родителей класса на первый коучинг пришли 16, что составило 64%, на второй – 20 человек (80%). Основная цель тренингов: показать, как посредством применения методов критического мышления можно развить навыки функциональной грамотности учащихся в рамках обновления содержания образования.

Хотелось бы отметить, что на первом тренинге при проведении эмоционального настроения, где была предложена игра «Триада», родители нехотя принимали участие, но на втором занятии уже с улыбкой на лицах вступили в игру «Друзья по часам», что не могло не радовать.

В ходе проведенных занятий родители познакомились с одним из приемов критического мышления «кластер». Они узнали, что это особая графическая организация материала, позволяющая систематизировать и структурировать имеющиеся знания. В центре записывается ключевое слово и от него расходятся стрелки - лучи, показывая смысловые поля того или иного понятия. В сопровождении презентации кратко ознакомились с понятием «функциональная грамотность», «критическое мышление», после чего и составили кластер самостоятельно. Отрадно было услышать фразы: «Вот теперь я понимаю, как мне оказать помощь своему ребенку. Как выделить основные понятия из прочитанного текста». Как известно, главным в работе с текстом является осмысление информации. Практика показывает, что у современных школьников с этим, нередко, возникают большие проблемы. Одним из основных приёмов осмысления информации является постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них. К сожалению, многие учащиеся испытывают затруднения при формулировке вопроса. А нужно ли их учить задавать вопросы? Перефразируя высказывание Элисон Кинг, можно утверждать, что «умеющие задавать вопросы, умеют мыслить». Вот и родители после просмотра мультфильма «Как старик корову продавал» для осмысления содержания просмотренного учились составлять вопросы по ромашке Блума. Не буду скрывать, что постановка оценочных и творческих вопросов вызвала затруднение.

Хочется отметить, что больше всего родителей увлекло задание по составлению синквейна. Это творческое занятие, которое при всей своей простоте помогает развивать системное мышление и аналитические способности, вычленять главное, формулировать свои мысли, расширять

активный словарный запас, что является необходимым для развития навыков функциональной грамотности учащихся. Отцы и матери с удовольствием работали с текстом, используя прием эффективного чтения «Инсерт», который предполагает маркировать текст специальными значками:

V — я это знаю;

+ — это новая информация для меня;

- — я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал;

? — это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения.

Признаюсь, что после проведенного занятия, я и родители получили полное удовлетворение от совместной работы. Этому свидетельствуют листы обратной связи. Не скрою радости, что родители, посетившие тренинги, пришли к выводу, что все задания способствуют развитию функциональной грамотности учащихся в рамках обновления содержания образования, позволяют детям четче формулировать свои мысли, лучше запоминать изученное.

В результате проведенных занятий дети, чьи родители посетили тренинги, стали намного лучше готовиться и в конце четверти показали неплохие результаты после проведения СОЧ. В перспективе я предполагаю привлечь остальных родителей, так как, по моему мнению, каждый родитель должен быть педагогически просвещенным, потому что обучение начинается в стенах дома.

Хотелось бы отметить, что знания, полученные в результате изучения Программы 2 (основного) уровня, способствовали улучшению не только практической деятельности учителей, но и сыграли немаловажную роль в обучении родителей. Ведь, как известно, функциональная грамотность школьников может быть реализована только в триединстве сотрудничества: учитель – ученик – родители.

Литература:

1. Руководство для учителя. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014;

2. Воликова Т. В. Учитель и семья. – Москва, 1987 – 111 с.

3. Гребенщиков И. В. Школа и семья. – Москва, 1985. – 115 с.

4. <https://videouroki.net/>

5. <http://pandia.ru/text/78/528/96294.php>

6. <https://drive.google.com/file/d/0B2b9nHYtvaiMSzJXbFhGTXdIcTA/view?usp=sharing>

СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРКМЕНИСТАНЕ

Годжаева О.

Туркменского государственного института культуры

ogulsonagodzhaeva@mail.ru

Исходя из реалий и требований развития современного общества, которое влечет за собой в первую очередь совершенствование системы образования, так как ни одна реорганизация общества не обходится без реорганизации системы образования.

Современный технический прогресс вторгся во все отрасли народного хозяйства. Использование информационных и компьютерных технологий нашло применение в промышленности, сельском хозяйстве и социальной сфере. Невозможно представить себе также и современную систему образования без использования мультимедийных средств.

XXI век называют веком высоких компьютерных технологий. Бурное развитие новых мультимедийных технологий и их внедрение наложили определённый отпечаток на развитие современного образования студентов. Концепция модернизации современного образования определяют новую парадигму образования, ориентированную на развитие личности, формирование общих и профессиональных компетенций.

15 сентября 2017 года Президент Туркменистана подписал Постановление о развитии Концепции цифровой образовательной системы страны – электронного обучения (SanlyBilim), в которой выделены основные задачи в этой области, являющиеся одними из приоритетных направлений политики страны в подготовке профессиональных молодых кадров и нового поколения учёных.

Концепция разработана на основе Конституции Туркменистана, Законов Туркменистана «Об образовании», «Об электронном документе», «Об информации и ее защите», «О правовом регулировании развития Интернет и оказания интернет-услуг в Туркменистане», а также других нормативно-правовых и программных актов сферы образования.

Основные цели концепции – совершенствование деятельности образовательных учреждений, обеспечение всех ступеней образования высококачественной электронной информацией, широкое применение цифровых ресурсов, обогащение содержания обучения и обеспечение соответствия его качества мировым стандартам.

Используя только традиционные технологии средства обучения, решить эти задачи сложно. Для профессионального образования это означает смену приоритетов в расстановке целей образования. Одним из результатов обучения в учебном заведении должна стать готовность будущих специалистов к овладению современными мультимедийными средствами и способность актуализировать полученную информацию для дальнейшего самообразования.

Этому способствует и международное сотрудничество между высшими учебными заведениями, осуществляемое в рамках проекта Эразмус+, являющийся продолжением проектов ТасисТемпус и ЭразмусМундус, начал работать в 2015 году. И его первым проектом, реализующийся в Туркменистане, проект – «Доступность и гармонизация высшего образования в Центральной Азии через модернизацию учебных программ» /АКАДЕМИКА/. Этот трехгодичный проект осуществляется в рамках централизованной деятельности «Повышение потенциала в высшем образовании».

Цель проекта АКАДЕМИКА – внести вклад в модернизацию и усовершенствование высшего образования в сфере технических наук в Казахстане, Туркменистане и Узбекистане через сближение с европейскими образовательными стандартами и передовым опытом в высшем образовании. На первый взгляд, вузы из Туркменистана, принимающие участие в работе проекта АСАДЕМИКА, далеки от техники. Но использование современных компьютерных технологий в сфере культуры стало повсеместным, особенно для таких специальностей, как световое и звуковое оформление, режиссура ТВ, оператор кино и ТВ, информационное обеспечение науки и техники. Институт культуры – единственное высшее учебное заведение, которое готовит специалистов в этой области.

В стране проводятся большие реформы в экономике, которые в первую очередь задевает банковскую сферу. Введение электронного документооборота, электронного денежного оборота наряду с техническим оснащением, которое решается на государственном уровне, требует и соответствующей подготовки кадров. Институт финансов – также единственное высшее учебное заведение в банковской и финансовой сфере.

Участие Институтов культуры и финансов в данном проекте мы видим в двух направлениях – обучение новым компьютерным программам и применение мультимедийных средств в системе образования.

Ожидаемые результаты проекта включают разработку Тренинговой карты АКАДЕМИКА, предназначенной для выработки у лекторов вспомогательных и ключевых компетенций и навыков для их активного вхождения в глобальное цифровое и образовательное пространство; технологической и образовательной среды, обеспечивающей гибкий доступ к возможностям обучения; модернизированных учебных программ по техническим наукам, объединяющих современные подходы и содержание на основе ИКТ; установку транснациональной системы сотрудничества между университетами и предприятиями в целях обмена инновационным опытом, совместной научной деятельностью и передачей знаний.

Сам проект реализовывается в двух этапах. На первом этапе проекта европейскими университетами были разработаны учебные Модули по современным методикам преподавания, которые и были изучены преподавателями вузов Центральной Азии – участниками проекта. То есть сами преподаватели выступили в роли «студентов», которые посетили «виртуальные занятия», а также сдавали экзамены в виде тестов и выполнили курсовой проект

– подготовили по преподаваемым ими дисциплинам новые учебные программы и материалы.

На втором этапе по отобранным в каждом вузе дисциплинам подготовлены учебные материалы, которые осваиваются уже настоящими студентами в дистанционном режиме. Этому будут способствовать оборудованные в рамках проекта лаборатории.

Работа проекта перешла в завершающую стадию, которая позволяет уже подводить первые итоги, говорить о результатах. Несомненно, успех проекта в туркменских вузах заключен в реальном использовании мультимедийных средств в обучении, что позволил заложить основу Образовательного портала, который будет использован в качестве примера для реализации Концепции Цифрового образования. Повысилась активность и преподавателей и студентов в общении с электронными носителями информации, тем самым повысилась их мотивация к учебе. Как и все, что делается впервые, не обошлось без определенных трудностей, которые заключались в технических проблемах электронного обучения через Интернет, принимая во внимание объем получаемой информации за сравнительно короткий промежуток времени. Были и определенные «страхи» преподавателей, привыкших к традиционной системе обучения перед виртуальным пространством, которые впоследствии были преодолены.

Такие проекты, как АКАДЕМИКА, будут иметь свое продолжение в работе преподавателей университетов и учебе социально- адаптированных студентах.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ В МОДЕРНИЗИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИНАХ ВУЗА В СООТВЕТСТВИИ С ЭРОЙ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «АКАДЕМИКА»

Макеева Л.А.

Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г. Кокшетау

ludmila_mak_72@mail.ru

В Кокшетауском университете имени Абая Мырзахметова в рамках международного проекта «АКАДЕМИКА» программы Эрасмус + в период 2015-2018 гг произведена модернизация учебных дисциплин – введение в учебный процесс информационно-коммуникационные и цифровые технологии.

Цель проекта «АКАДЕМИКА» - внести вклад в модернизацию и совершенствование высшего образования в сфере технических наук в Казахстане.

Проект «АКАДЕМИКА» позволит изучить и получить передовой международный опыт стратегии цифрового внедрения.

Каждый преподаватель должен продемонстрировать владение базовыми навыками в области информационных технологий (компьютерная грамотность). Тем, кто нуждается в помощи, предлагается возможность прохождения дополнительного обучения. Поощряется неформальное профессиональное развитие путем самостоятельной подготовки в специализированной аудитории для преподавателей, оснащенной необходимыми технологическими средствами, и планирование расписания таким образом, чтобы преподаватели обязательно могли работать вместе.

Исходя из специфики педагогической деятельности преподавателя (сочетание педагогической деятельности с научно-исследовательской работой), в качестве структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза следует выделить: знания и умения в области преподаваемой дисциплины.

Компетентный преподаватель непременно должен владеть научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, чего, однако, недостаточно, вопреки представлениям преподавателей, не имеющих педагогического образования. Компетентный преподаватель - хороший методист, профессионально владеющий методами и методикой (образовательными технологиями), позволяющими ему представить учебный материал в виде системы познавательных задач, решение которых направлено на овладение студентом содержания изучаемой дисциплины.

Педагогическую компетентность преподавателя составляет совокупность знаний, умений и педагогических и научно-исследовательских способностей, необходимых ему для выполнения функции обучения и воспитания студентов.

Использование цифрового оборудования для встреч, семинаров, конференций, выставок, социальных и общественных мероприятий позволит преподавателям высших учебных заведений повысить профессиональные и квалификационные характеристики педагога в открытой глобальной образовательной среде.

Применение цифровых технологий в образовании в соответствии с существующими республиканскими и международными стандартами определяет роль новых навыков и компетенций в формировании глобальной сетевой культуры в медийной среде, важность развития критического мышления в работе с информацией, нацеленность на использование открытой глобальной сети знаний для обучения каждого преподавателя на протяжении жизни.

Дифференциация электронного учебного материала преподавателем в зависимости от личности обучаемого способствует наиболее эффективному усвоению знаний и раскрытию потенциала личности.

Цифровая компетентность – готовность и способности личности применять инфокоммуникационные технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера) на основе овладения соответствующими компетенциями, как системой знаний, умений,

ответственности и мотивации. Видами цифровой компетентности являются: информационная и медиа компетентность; коммуникативная компетентность; техническая компетентность; потребительская компетентность.

В Кокшетауском университете имени Абая Мырзахметова имеются цифровые электронные ресурсы, способствующие развитию навыков и компетенций у преподавателей вуза (таблица 1).

Таблица 1. - Цифровые электронные ресурсы, применяемые преподавателями специальности «Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды»

Цифровые электронные ресурсы	Навыки	Компетенции
Программа «Эра-воздух»	Умение проводить расчеты эмиссий (выбросов) загрязняющих веществ в атмосферный воздух от различных производств в соответствии с действующими в Казахстане методиками расчета; подготовить высококачественную карту-схему местности, используя современный графический редактор; создать и выпустить полный комплект документации тома предельно-допустимые выбросы, включая ситуационные карты-схемы местности с нанесенными на них изолиниями и полями концентраций, источниками загрязнения, территорией предприятия, границами санитарно-защитных и жилых зон.	Применять полученные знания и умения на профессиональном уровне, пользоваться нормативно-технической документацией в области охраны атмосферного воздуха, проводить расчет категории источников, подлежащих контролю на существующее положение, изучать материал, необходимый прогноза, моделирования, прогнозирования экологических процессов; нормативно-технической документации, загрязнения и нарушения баланса атмосферы, видов загрязняющих веществ.
Электронные образовательные ресурсы по преподаваемым	Формируются теоретические и практические умения для подготовки студентов участие в проведении мероприятий по	Осуществление контроля за эксплуатацией природо- и трудовых

дисциплинам согласно рабочего учебного плана (ЭОР)	обеспечению безопасности жизнедеятельности и защите окружающей среды, предупреждению и ликвидации природных и техногенных чрезвычайных ситуаций и т.д.	средств и спасательной техники, за соблюдением норм, правил и стандартов охраны труда, защиты в чрезвычайных ситуациях и охраны окружающей среды, регламентирующим производственные процессы и оборудование, спасательные работы и технику, ликвидацию последствий аварий, катастроф и экологический бедствий.
Электронные учебные пособия	Умение составлять тезисы лекций, которые раскрывают полное содержание тем по курсу, включая контрольные вопросы по каждой теме, лабораторные работы, семинарские занятия, включая разделы по решению задач, задания по теме, контрольные вопросы.	Применять информационный материал на преподаваемых дисциплинах для совершенствования профессиональных знаний студентов

В дальнейшем применение цифровых электронных ресурсов преподавателями вуза будет использоваться не только для реализации учебно-методических и научных вопросов, но также способствовать в дальнейшем расширению предприятий и организаций для прохождения практики, оказывающих влияние на природосоставляющие, техногенные, социальные, информационные системы и их компоненты; водные, земельные, биотические и прочие ресурсы, также для трудоустройства выпускников.

В Вузе открыт свободный доступ к Республиканской межвузовской электронной библиотеке Республики Казахстан (РМЭБ). Имеется доступ пользователей библиотеки к электронным полнотекстовым ресурсам, обеспечивающим всесторонний охват литературы из всех областей науки, к примеру, Springer Link, Elsevier, Science Direct, открыт бесплатный доступ к базе данных Polpred.com Обзор СМИ, которая активно используется читателями. Также предоставлен постоянный бесплатный доступ к Электронной библиотечной системе издательства «Лань-Трейд» (Санкт-Петербург).

В современном условиях при стремительном развитии и совершенствовании информационно-коммуникационных технологий, в качестве интерактивных методов обучения ППС кафедры рассматривают и компьютерные обучающие программы, цифровые образовательные ресурсы, блоги педагогов.

КЕРІ БАЙЛАНЫС ҚАЛЫПТАСТЫРУШЫ БАҒАЛАУДЫҢ МАҢЫЗДЫ КОМПОНЕНТІ РЕТІНДЕ

Пазылова Г.Ш., Мусина А.Д.

Көкшетау қаласындағы «Педагогикалық шеберлік орталығы» филиалы
gpazilova@mail.ru, musina.aigul@mail.ru

Уақыт талаптарын негізге ала отырып, қазіргі сабақты құрылымдаудың басты шарты білімді мұғалімнен оқушыға беру үдерісін қарастырмай, оқуды оқушының өзіндік бақылауы мен өздігінен білім алу тәсілеріне бағыттау. Яғни, заманауи мұғалім сабақтың өң бойында оқушылардың қалай оқитынын бақылауда қалыптастырушы бағалауды жоспарлайды. Ендігі тек пәндік білім беріп қана қоймай, алған білімдерін тәжірибеде қолдана білуі қажет. Яғни оқушы білім беру үдерісінің белсенді қатысушысы болады.

Қалыптастырушы бағалау мәселесін зерттеушілер Брангерт-Драунс, Кулик пен Морган және Элавар мен Корно өз жұмыстарында: «қалыптастырушы бағалау – оқушылармен кері байланыстың үздіксіз легі», «оқушының алға жылжуы үшін жеткілікті ақпараттың болуына байланысты өзінің жеке жетістіктері мен кемшіліктерін білуіне көмектесетін орынды түсініктемелер және анық та түсінікті ұсыныстар» деп түсіндіреді [1, 37-б.].

П.Блэк пен Д.Уильям «Қара жәшік» ішіндегі» атты көпке танымал мақаласында қалыптастырушы бағалауды жақсарту оқушылардың үлгерімін арттыратынын көрсетті. Қалыптастырушы бағалау арқылы оқытуды жақсарту үшін негізгі бес факторға сүйенуді ұсынады:

1. Оқушыларға тиімді кері байланыс беру.
2. Оқушыларды өз оқуына белсенді қатыстыру.
3. Сабақ жоспарлау кезінде соңғы бағалау нәтижесіне сүйену
4. Бағалау үдерісі оқушының оқу мотивациясына және жалпы оқуына тигізеді
5. Оқушыларды бағалау үдерісіне қатыстыру [2,93-б].

Жоғарыдағы зерттеушілер атап көрсеткендей, оқушылардың оқуына кері байланыстың ықпалы жоғары. Жақсаруға қол жеткізудегі ең ықпалды қару – кері байланыс (Дж. Хэтти, 2009 ж.)

Кері байланыс – оқу үдерісінің барысы туралы түсінік қалыптастырудың бірден бір құралы, оқу міндеттері мен мақсатына жету деңгейін анықтауға мүмкіндік береді, мұғалімді оқушының жетістіктерін, кемшіліктерін түсінуге

әсер ететін және ілгерілеу үшін нақты ұсыныс беретін ақпарат. Тиімді кері байланысты ұйымдастыру табысты оқытудың негізі болып табылады.

Кері байланыс- белгілі бір әрекетті немесе оқиғаны түсіну, игеру, онымен келісіп, келіспейтіндігін көрсететін белгілі бір әрекет немесе оқиға туралы пікір, баға беру, жауапты реакция.

Кері байланыс не үшін керек? Өмірде өзіміз туралы маңызды ақпаратты біз басқа адамдардан аламыз: ескертпелер, ұсыныстар, мақтаулар. Көп жағдайларда біз бұл ақпараттарды тым эмоционалды қабылдаймыз немесе құлақ қағыс етпейміз. Дегенмен, сырт пікірлер адамға өзінің қайда және қандай екендігін білуге көмектесіп, болашақ әрекеттеріне түзету енгізіп, дамуына мүмкіндік береді.

Тиімді кері байланыс ұсына білу – тәлімгердің маңызды дағдыларының бірі, білім алушының нақты жағдайда толық іс-әрекетінің көрінісі. Сондай-ақ, аталған үдерістің маңызды құраушысы оның әрекеттерінің тиімділігін талдау мен оны болашақта жетілдіру тәсілдері болып есептеледі. Тәлімгердің білім алушыны сынау қауіптігін тудырмау үшін, кері байланыс ұсыну ережесін ұстану қажет. «Марат, сен дұрыс орындаған жоқсың» – бұл кері байланыс емес, білім алушы нақты ненің дұрыс орындалмағанын, мұғалім нені көргісі келгенін білмейді.

Кері байланыс – әңгімелесуші өзінің әрекетін өзі өзгертуге дайын болуына бағытталған дау-дамайсыз сынның әдістемесі.

Кері байланыстың үш кезеңін айқындайды:

- 1) кері байланыс ұсынылатын жағдайды сипаттау;
- 2) аталған жағдай мен оның салдарына өз көзқарасын сипаттау;
- 3) әңгімелесушінің ұқсас жағдаяттарда алдағы нәтижеге әрекет етуіне ұсыныс, жұмыстың тиімділігін арттыру тәсілдері.

Кері байланысты ұсынғанда төмендегі қағидаттарды ұстанған дұрыс:

1. Теңдестірілген, позитивті бағытталуы.

Білім алушы кері байланыс оның білім алуына көмек беретіндігін сезінуі тиіс. Егер ол тым сыни болса, ол одан іштей бас тартуы мүмкін, ал егер мақтау жағы аса басым болса, оны қамқорлық ретінде түсініп, қабылдамауы да мүмкін.

Кері байланыс білім алушы үшін жағымды сәттер мен «жетілу нүктесі» сипаттамасынан үйлестірілуі тиіс. Теңгерімді көзқарасты ұстану, білім алушы үшін кері байланысты қолайлы ету оның кәсіби және тұлғалық өсуіне жігерлендіруден тұрады.

2. Нақтылық.

Кері байланыс – ол білім алушының нені айтып, нені айтпағандығын, орындаған, орындамағандығын талқылау емес. Тәлімгер үнемі нақты фактілер, әрекеттерге жүгінуі тиіс. «Сіз үнемі...», «Сіз ... жасауға бейімсіз» т.б. жалпылама фразалардан аулақ болыңыз.

Кері байланыс *ненің* айтылғаны, *қалай* жасалғанына қатысты, *неліктен* дегенге қатысты емес. Біреудің себептері туралы болжамы жасау, әңгімеге сенімсіздік пен қастық ахуалын тудырады. Осыған қатысты мысал: «Сіз кеше

АВС әдісі бойынша зерттеу жасадыңыз, ал мен басқа қағидатты ұстануды сұрағанмын».

3. *Іс-әрекетке бағыттаушылық, бағаның қойылмауы.*

Кері байланыс ұсынуда назарды тұлғаға емес, іс-әрекетке айқындау қажет.

Біз адамдар туралы не ойлайтындығымызға емес, олардың не істеп жатқаны туралы айтуымыз керек. Сөйтіп, біз біреулерге «сен жиналыста басқалардан қарағанда көп сөйледің» деген ойды «сен мылжынсың» дегеннің орнына айта аламыз. Бірінші фраза өзгеруге мүмкіндік беруге бағытталатын болса, екінші фраза – тек мінез ерекшелігінің бағасы. Бағаның болуы пікір білдіруде ақпаратты қабылдау көлемін төмендетеді және айтылғандарға қайшылық келтіреді. «Гульнар, бұл жобада сен жаман көмекшісің» фразасынан кейін адам психологиялық «жабылып», нақты ненің дұрыс жасалмағандығын да қабылдамауы мүмкін. Бізге білім алушыны сын арқылы сөндірмей, керісінше үдеріске тарту қажет.

4. *Уақытылы.*

Оңтайлы қосымша күш беру қағидаты – оқытудағы ең тиімдісі, және «Бүгін сен барлық жұмысты өте жақсы орындадың», уақытында кері байланыс ұсыну – тәлімгердің жасайтын ең жақсы әрекеті. Ең жаманы мәселен, тәлімгердің бір апта өткеннен кейін Асхаттың жасаған макеті оған қаншалықты әсер еткендігін есіне түсіру.

5. *Белсенділік.*

Қойылған сұрақтарға өзі жауап берген жағдайда адам жақсы білім алады. Қателерді өздігінен жөндеуге мүмкіндік беріңіз: «Қалай ойлайсың, сен жұмысты қаншалықты орындадың, 100%? Бұл жерде нені басқаша орындауға болар еді? Басқа нұсқалары бар ма?» №1 кесте

№1 кесте. Пікір айту мысалдары

1. Кері байланыс (жұмысты жақсартуға, ненің дұрыс орындалғанын, немесе әлі де еңбек етуді қажет екендігін түсінуге мүмкіндік береді)	<ul style="list-style-type: none"> ■ «Сен макетті стильге сәйкес өте жақсы орындағансың, жазбасы үйлесімді, келесі жолы дәл осы стильді ұстан. Жарайсың!» ■ «Есеп біз талқылаған жоспар бойынша жазылған. барлық үш маңызды критерий ескерілген, ал төртінші критерийге қатысты әлі жұмыс жасау қажет. Менімен келісесің бе?» ■ «Сатып алушымен сыпайы түрде сөйлесу қажет деген қорытындыға келдік. Қалай ойлайсың, қалпақтағы адаммен қаншалықты сыпайы сөйлестің? Сол туралы айтшы.»
2. Мадақтау (білім алушы нақты ненің жақсы орындалғанын, және нені жақсы орындай бастағаны туралы ештеңе түсінбейді)	<ul style="list-style-type: none"> ■ «Жарайсың!» ■ «Өте жақсы»
3. Сын (білім алушы қандай қате жібергенін, нені жақсарту керек екендігін білмейді)	<ul style="list-style-type: none"> ■ «Ештеңе шықпады!» ■ «Кім бұлай жасайды?»
4. Кері байланыстың жоқтығы (білім алушы қалай және қай бағытта даму	<ul style="list-style-type: none"> ■ «Аха...» ■ «Жарайды...»

Білім алушы әрекетінің нәтижесіне пікір білдірмес бұрын, кері байланыс ұсынудың қағидаттарын еске түсіріңіз.

Сын айта отырып, біз адамды агрессия көрсету арқылы қорғануға, ақталуға, немесе өзін кінәлі сезінуге мәжбүрлейміз. Сын ешбір конструктивті әрекетке апармайды. Негізінен кері байланыстың үш негізгі қызметін ажыратуға болады: әрекеттерді түзету мен реттеу, тұлға аралық қатынастарды реттеу, өзін өзі тану құралы. Сондықтан оның мазмұны жағымды, позитивті болу керек. Кері байланыстың негізгі идеясы жасалған істі бағалау емес (оның жақсы не жаман жасалынғандығын анықтау), керісінше, не жасалуы керектігін көрсету.

Тренерлік тәжірибе көрсеткендей:

Кері байланыс әрқашан екі жақты, және дана педагог өзінің педагогикалық дағдыларын әрқашан жетілдіретінін есте сақтау МАҢЫЗДЫ;

Тәжірибе көрсеткендей, кері байланыстың тиімділігі жұмыстың мықты жақтарын көрсеткенде және оның жақсарту тұстарына ұсыныстар беретінін түсіну МАҢЫЗДЫ;

Кері байланысты өткізуде оның шым-шытырық пікір алмасу болып кетпеуін бақылау МАҢЫЗДЫ;

Дау туындаған жағдайда, кері байланысты кешіктірмей, әрқайсысына қолдау беріп, таласты тоқтау МАҢЫЗДЫ;

Сынды өте абайлап тұжырымдау МАҢЫЗДЫ. «Сіздікі дұрыс емес», «Бұл дұрыс жауап емес» фразаларынан аулақ болу.

Жалпылама емес, анық, нақты кері байланыс беру дағдыларын дамыту МАҢЫЗДЫ; Мәселен, жұмыстағы нақты «жақсы» болғанын көрсету.

Кері байланысты өз оқытуыңыздың тұрақты тәжірибеге айналдырып отыру МАҢЫЗДЫ.

Әдебиеттер:

1. Шакиров Р.Х., Буркитова А.А., Дудкина О.И. Оценивание учебных достижений учащихся. Б.: Билим, 2012.
2. «Мектептегі мұғалім көшбасшылығы» Жалпы білім беретін мектептердегі педагогика кадрларының біліктілігін арттыру бағдарламасы. МАН. – Астана: Педагогикалық шеберлік орталығы, «НЗМ» ДББҰ, 2017.
3. Hattie, J. (2009). Visible Learning. London and New York: Routledge.
4. <https://kk.wikibooks.org/wiki/>
5. <http://www.ascd.org/publications/books/108019/chapters/Types-of-Feedback-and-Their-Purposes.aspx>

ТЕХНОЛОГИЯ «КОУЧИНГ» В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Сураганова Д.Х.

Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск
dana_suragan@mail.ru

Образование в настоящее время ориентировано на развитие и воспитание личности, которое характеризуется как «совокупность свойств, присущих определенному человеку и составляющих его индивидуальность»[11]. Для достижения цели по воспитанию личности, считается возможным рассмотреть традиционные образовательные технологии и выбрать наиболее эффективную технологию, соответствующую требованиям современного общества и способную подготовить и воспитать личность.

В условиях постоянного изменения информационного поля создается необходимость изменения подхода в содержании образования, в частности, в области обучения иностранному языку.

Прежде чем понятие личности стало употребляться все чаще, мир менялся и человек ассоциировал себя с обществом. Согласно Г.М.Андреевой, он пережил нестабильные социальные ситуации. Особую остроту в ситуации социальной нестабильности приобретает проблема социальной идентичности, в рамках которой строится личность. По отношению к проблеме социальной идентичности так же часто, как и по отношению к экономической и политической ситуации в нашей стране, употребляется термин «кризис» [7]. Кризис идентичности Г.М. Андреева определяет «как особую ситуацию сознания, когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность» [1: 223]. Таким образом, человек рассматривался не как обособленное и автономное [3], а как часть социума.

В настоящее время прослеживается совершенно иное отношение к понятию «личность». Оно выступает как основное понятие во многих сферах жизни, в том числе в сфере образования, где оно занимает центральное место и особенностью современной школы, всех ее уровней, является признание личностно-ориентированного подхода в обучении. В современной науке у такого понятия, как личностно-ориентированный подход нет единого толкования. О нем говорили как психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), так и педагоги (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, Т.И. Кулыпина, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.), которые рассматривали и анализировали развитие личности в процессе обучения. Так например, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский говорили о том, что в основе школы должно лежать развитие личности.

Эту идею поддерживает Н. А. Алексеев говоря о том, что личностно-ориентированное обучение рассматривается сегодня как специфическая

педагогическая деятельность для создания учащимся оптимальных условий для развития их способностей, духовного начала, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации [8: 3].

М. Гиндер, говоря о данном подходе, отмечает следующее, когда акцент делается на содержании, учитель должен использовать многосенсорные техники, чтобы каждый учащийся мог сам выбирать привычный для него процесс. Способность определить подходящий стиль научения - основа успеха [5: 4]. Именно в этом и заключается основа личностно-ориентированного подхода.

Исходя из вышеизложенного основная задача педагога, прежде всего, научить ребенка ориентироваться в большом потоке информации, мотивировать его на приобретении новых знаний в условиях модернизации образовательного пространства.

Как утверждает М. Вертгеймер, «для этого нам необходимо помочь ребенку развить мышление, а мышление направляется желанием, стремлением дойти до истины, докопаться до истоков ситуации; перейти от неопределенного, неадекватного отношения к ясному, прозрачному видению основного противоречия в ситуации» [2: 242].

Для того, чтобы добиться такого результата современному учителю нужно подобрать особенный стиль преподавания, поскольку наша задача не просто передать знания, а направлять его на самостоятельное обучение, для того, чтобы он смог ориентироваться в большом информационном пространстве.

Одним из эффективных технологий, определяющих степень личностно-ориентированного подхода и уровня знаний, на наш взгляд, является использование технологии «коучинг».

Коучинг как профессия появился в Америке в 80-х годах XX века. Более 20 лет назад Томас Леонард, занимавшийся финансовым планированием понял, что его наиболее успешные клиенты хотели от него чего-то большего, чем финансовое положение. Они хотели освоить стиль жизни, который в полном объеме включает в себя планирование собственной жизни. Речь идет о целостном осознании жизни, об устранении дисбаланса и другими жизненными составляющими. Т. Леонард стал называть коучами профессионалов, которые стали выполнять эту работу [5: 6].

До этого термин применялся только в спортивном контексте. Т. Леонард объединив все разрозненные знания о коучинге в формальную структуру знаний и методов, в 1992 году организовал виртуальный университет коучинга, который на сегодняшний день является самой большой организацией, обучающей коучингу. К 1996 в сфере персонального коучинга работало около 2000 специалистов.

В дальнейшем, коучинг стал развиваться, прежде всего, как бизнес-направление. Его основоположником был Джон Уитмор из Великобритании [6: 44]. Согласно его концепции суть коучинга заключается в раскрытии потенциала личности или группы совместно работающих людей для максимизации собственной производительности и эффективности. Свою

практическую модель коучинга он разработал на основе методов, изобретенных спортивным тренером Тимоти Гэлвей. Она способствует повышению самомотивации, ответственности, более полному раскрытию способностей. Данная модель в силу своей эффективности стала развиваться очень быстро. Сегодня коучинг – это индустрия и важный элемент около тысяч успешных компаний делового мира [7: 54].

В настоящее время содержание понятия «коучинг» продолжает развиваться, расширяться, занимая новые сферы деятельности.

Согласно Тимоти Гэлвей, сущность коучинга: раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности» [10].

По Дж. Грину, «коучинг» – это содействие позитивным изменениям, помогающий людям развить свой потенциал, т.е. «коуч» (в нашем случае учитель) содействует улучшению выполнения деятельности, самостоятельному научению и личностному росту.

Цель «коучинга» – установить более тесную связь с личностью, благодаря чему можно стремиться к высокому результату [6: 10]. В образовательном процессе Дж. Гриндер считает необходимым персонализировать свой подход к каждому ученику [5: 12].

Как отмечают многие педагоги, технология «коучинг» предполагает работу с индивидуальным подходом, поскольку данная технология направлена на то, чтобы помочь обучающемуся найти решение самостоятельно, а не находить решение вместе с ним.

Такие педагоги как Т. Б. Корнилова, А. А. Касимова выделяют основные инструменты «коучинга»:

- конструктивный диалог
- эффективные вопросы
- внимательное слушание
- интуиция [13].

Используя

вышеупомянутые инструменты технологии «коучинга» помогают обучающимся не просто ориентироваться в образовательном процессе, но и подготовить, воспитать личность, способную реализовать себя в современном мире.

Обновленное содержание программы образования Республики Казахстан предполагает, на наш взгляд, использование данной технологии на уроках иностранного языка.

Так например, согласно программе 5 класса предполагается рассмотрение произведения казахской литературы «KozyKorpeshandBayanSulu», рекомендуемое учебно-методическое пособие (далее УМК) - учебник издательства Oxford University Press содержит большое количество разнотипных упражнений на все виды деятельности, а также задания, страноведческого характера и по межпредметным связям (CLIL), предлагаются упражнения на формирования языковых компетенций. Содержание УМК ориентировано на разноуровневый подход учащихся, что позволяет дифференцированно подойти в построении занятий по

иностранному языку. Более того, следует отметить, что учебник предполагает пошаговое обучение с целью формирования у учащихся речевых навыков, а также преодоления коммуникативного барьера.

В данном пособии предложено краткое изложение произведения «KozyKorpeshandBayanSulu» на английском языке. Стоит отметить, что произведение ранее изучено детьми на уроках казахской литературы. В тексте предложения построены с использованием такой грамматической конструкции как простое прошедшее времени (PastSimple).

Учитывая вышеизложенное, обучение языковым структурам возможно с опорой на изученный материал с применением инструментов технологии «коучинг».

Итак, урок английского языка возможно построить следующим образом:

Этап введения строиться посредством использования такого инструмента как конструктивный диалог между учителем и учащимися, а также возможно использование таких инструментов как интуиция и эффективные вопросы.

Введение (начало урока):

- Soon we will have St. Valentine's Day. What famous lovers do you know?

Possible answer: Romeo and Juliet, Ruslan and Ludmila etc.

- Look at the picture. Who are they?

Kozy Korpesh and Bayan Sulu.

- What do you know about them?

- When did they live?

- Where did it happen?

(отметим, что учитель задает вопросы в прошедшем времени, выделяя интонацией вспомогательный глагол)

- Read the text. Try to answer these questions.

Если при традиционном обучении, грамматический материал теме излагает сам учитель, описывая технологию, позволяет учащимся самим формировать правила использования той или иной конструкции. По теме, предложенной ранее, предполагается изучение простого прошедшего времени. Хочется отметить, что материал усваивается учащимися лучше в данном случае.

На следующем этапе урока при введении нового материала, следует необходимым использовать такие инструменты как внимательное слушание с использованием так называемых эффективных вопросов:

Children, look at the text. Read it carefully. And find all the verbs in the text, you know, that the verb is always on the second place in the affirmative sentence.

(Children look for the verbs)

- What is special do you find in these verbs?

Possible answer: some of the verbs have the same ending – ed

- What about other verbs?

Possible answer: other verbs are fully changed.

Таким образом, применение технологии «коучинг» на занятиях английского языка способствует учащимся самостоятельно формулировать

правила, опираясь на вопросы, интуицию, конструктивный диалог. Необходимо отметить, что роль учителя меняется, он уже не в роли наставника, а «коуч».

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-Пресс. 2005.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс. 1987.
3. Герген К. Движение социального конструкционизма в современной психологии. – М. Мысль. 1995.
4. Грант Э., Грин Дж. Коучинг принятия решений. – СПб.: Питер. 2005.
5. Что такое коучинг? Размышления в форме диалога. – М.: Институт психологического консультирования Теменос. 2005.
6. Дж. Уитмор «Коучинг как стиль менеджмента». – М.: Дело. 2005.
7. Рыбкин И.В. Коучинг Социального Успеха. – М.: Институт общегуманитарных исследований. 2005.
8. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. – СПб.: Питер. 1995.
9. Дауни М. Эффективный коучинг. – М.: Добрая книга. 2005.
10. Лебедева Н. Н. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла. // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 3
11. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. - Т., 1997.
12. <http://tolkslovar.ru/l3099.html>
13. <http://prosto-coach.ru/instrumenty-kouchinga>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Шорникова О.Н., Сагинбаева К.К.

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
shornikova.olga@gmail.com

Широкое развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и компьютеризации является глобальной тенденцией развития современного образования общества. В современном динамично развивающемся мире ИКТ являются двигателем экономического развития, способствуют созданию новых рабочих мест, продвижению прогрессивных технологий в производстве и управлении.

Учитывая это, Правительство Республики Казахстан выделяет это направление в качестве стратегического приоритета экономического развития и повышения уровня благосостояния населения [1].

В системе высшего образования информационные и коммуникационные технологии призваны обеспечить выполнение необходимых и достаточных условий удовлетворения потребностей современного молодого поколения, привыкшего жить и учиться в информационно насыщенной среде. А также в получении качественного и доступного образования, отвечающего запросам и требованиям информационного общества. Следовательно, в системе высшего образования существует объективная необходимость развивать и совершенствовать методы использования информационных и коммуникационных технологий.

В связи с этим, имеется необходимость формирования новых требований к профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, получившей название «информационно-коммуникационной компетентности» или сокращенно «ИКТ-компетентности», которая ориентирована на эффективное практическое применение информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

При этом следует отметить, что ИКТ-компетентность – в значительной степени не только знаниевая, но и преимущественно личностно-деятельная характеристика преподавателя, подготовленного к мотивированному и привычному использованию всей совокупности и разнообразия средств и методов, предлагаемых информационными и коммуникационными технологиями, в их профессиональной деятельности.

Решение задачи повышения уровня ИКТ-компетентности профессорско – преподавательского состава вуза может принести положительные результаты лишь в случае всестороннего изучения и использования как отечественного, так и зарубежного опыта.

Так, например, в странах Западной Европы в качестве мотивации для преподавателей и сотрудников высших учебных заведений в повышении ими своего уровня владения средствами информационных и коммуникационных технологий используются различные, в том числе и индикативные, методы оценки уровня профессиональной ИКТ-компетентности преподавателей, включенные в процедуры экспертной оценки деятельности высших учебных заведений.

Новые информационные и коммуникационные технологии во многом разрушают рамки традиционного образования, создают возможности преодоления возрастных, временных и пространственных барьеров, позволяя каждому учиться в течение всей жизни. В связи с этим в последние годы очень много говорится об «открытом образовании».

В ближайшем будущем дальнейшее продвижение информационных и коммуникационных технологий приведет к широкому распространению электронных библиотек, открытых виртуальных университетов, глобальных виртуальных кампусов, научных и учебных лабораторий удаленного доступа как основы создания единой образовательной и научной среды для всего мирового сообщества.

Например, Лекция, как один из основных элементов традиционной системы преподавания, предполагает передачу систематизированного потока

информации по двум каналам: звуковому и зрительному. Так, например, в лекциях по техническим дисциплинам преобладает аудио-видеоинформация. Однако, по статистике, человек воспринимает зрительно 83% всей поступающей к нему информации, на долю слуха приходится 12%. Поэтому увеличение визуальной информации, используемой при проведении лекций по дисциплинам, целесообразно по многим причинам:

- использование на лекциях аудиовизуальной информации увеличивает процент усвоенной информации;

- использование видеозаписи при проведении лекций позволяет формировать видеоархивы и аудиовизуальные материалы, которые можно применять на лекциях по соответствующим темам;

- использование визуальной информации значительно повышает убедительность и эмоциональность преподавания, в свою очередь, вызывая больший интерес к предмету, способствуя более сознательному и активному его изучению;

- особое значение приобретает преподнесение информации в виде видеофильмов (их применение на лекциях оказывает эмоциональное воздействие на процесс формирования личного отношения студентов к тем или иным явлениям общественной жизни, на процесс формирования мировоззрения);

- в последние годы образная информация, которую дают кино и телевидение, заняла существенное место в общем потоке информации, получаемой человеком (привычность восприятия информации таким путём может облегчить усвоение трудного материала);

- в лекциях по теоретической тематике используется иллюстративная информация, отражающая новые события в жизни общества (в качестве таких иллюстраций используются фрагменты телевизионных и аудио-видеопрограмм).

Таким образом, важность и целесообразность использования информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания и обучения обусловлены их способностью эффективно содействовать обеспечению как необходимых, так и достаточных условий для получения качественного образования.

Решение проблемы комплексного информационно-технологического переоснащения высшего образования связано с двумя группами взаимосвязанных задач:

во-первых, с комплексной разработкой и внедрением технологий эффективной деятельности всех участников образовательного процесса (преподавателей и студентов) – в системах управления качеством высшего образования. Это задача коллектива методологов и методистов-технологов в области качества высшего образования;

во-вторых, с комплексной автоматизацией основных информационно-технологических процессов, поддерживающих эффективность деятельности всех участников образовательного процесса в вузах.

На сегодняшний день в нашем университете актуальными задачами с

позиции внедрения информационных технологий в учебно-методический процесс являются:

- совершенствование и наполнение информационного пространства вуза учебным и информационным материалом;
- более широкое использование информационных технологий в образовательном процессе;
- переработка имеющегося учебного и методического материала в электронную форму и создание информационной базы данных;
- создание условий эффективного использования возможностей информационной среды Интернет и т.д.

Переход к информационной парадигме образования в высшей школе актуализирует проблему возможностей использования в ней новых информационно-коммуникационных технологий. Такие инновационные технологии позволяют значительно расширить и оптимизировать учебный процесс подготовки специалистов.

Литература:

1. Государственная программа «Цифровой Казахстан» - Постановление Правительства Республики Казахстан № 827 от 12.12.2017. г. Астана.

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

«ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА» секциясы Секция «ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА»

Alimzhanova A.K., Bekenova D.U. (Kokshetau, Kazakhstan). Basic questions of the method of teaching english in preschool institutions	3
Kinzhikeyev Sergey, Nguyen Dinh Dung, Kale utku, Wangai Agnes, Dr. Daniel Rohacs, Dr. Jozsef Rohacs (Budapest, Hungary). Pedagogical competence - Research & Development & Improvement for Engineering students	8
Алимжанова А.К., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Международный опыт в области инклюзивного образования: Италия	16
Альберти Э.В., Аргынов А.Х. (Кокшетау, Казахстан). Некоторые аспекты формирования гражданской идентичности у младших школьников	21
Альберти Э.В., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Мировой опыт внедрения инклюзивного образования: Англия	24
Амирлан С.Е., Ергешова С. (Нүкіс, Өзбекстан; Түркестан, Қазақстан). Ұлттық өнер арқылы оқушылардың эстетикалық қабілетін арттыру	30
Амренова Ж.Е., Кенжеғалиев Қ.К. (Көкшетау, Қазақстан). Қазақ халқының тыйым сөздерінің онтологиясы	33
Амирханова А.К. (Көкшетау, Қазақстан). Ағылшын тілін ерте жастан оқытуда туындайтын мәселелер	39
Аргимбаева А.К., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). К вопросу об образовательных потребностях детей аутистов	43
Аргимбаева А.К., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Теоретико-методологические особенности преподавания естествознания в начальной школе	49
Аюлов А.М., Савченко И. П., Каримов Б. К. (Кокшетау, Казахстан). ИКТ – залог повышения качества образовательных услуг в современном вузе	55
Бөдеев М.Т., Қарынбаева М.Ж., Алиев Б.А. (Қарағанды, Қазақстан) «Мәңгілік Ел» жалпыұлттық идеясы арқылы қоғамды біріктіретін белсенді жастар тәрбиелеу	60
Ганиева Т. А. (Кокшетау, Казахстан). Экономическое воспитание дошкольников в семье	63
Ганиева Т. А., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Особенности развития инклюзивного образования в дошкольных организациях Казахстана и России	68
Длиббетова Г.К., Молдабекова С.К., Сыздыкова Б.Р. (Астана, Кокшетау, Казахстан). К вопросу о полиязычном образовании в Казахстане	71
Журба Л. В. (Кокшетау, Казахстан). Внедрение подхода «Исследование урока» в практику казахстанских учителей	75
Жусупбекова Г.Г., Стукаленко Н.М. (Алматы, Кокшетау, Казахстан). Психолого-педагогические особенности развития речевой деятельности младшего школьника в учебном процессе	80
Заманбекова А.З. (Көкшетау, Қазақстан). Абай Құнанбайұлының педагогикалық мұраларын оқу-тәрбие жүйесінде пайдаланудың тиімді жолдары	85
Захай Б. (Көкшетау, Қазақстан). Практикум сабағында студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру	90
Зиязиева Л.Р., Кайкенова А.А., Данкина Г.Р. (Кокшетау, Казахстан). Реализация компетентностного подхода в организации самостоятельной работы студентов	93
Зулкарнаева Ж.А., Акентаева М.С. (Көкшетау, Қазақстан). Балаларды мектепте және отбасында тәрбиелеудің педагогикалық – психологиялық ерекшеліктері	96

Зулкарнаева Ж.А., Мажитова С.С. (Көкшетау, Қазақстан). Мектеп пен отбасы тәрбиесіндегі ынтымақтастық қарым-қатынас жүйесі	101
Ильясова К.С., Ильясов Б.Р. (Кокшетау, Казахстан). Развитие познавательного интереса у дошкольников в процессе исследовательской деятельности с объектами неживой природы	105
Кенжеғалиев Қ.К., Нұржан М.А. (Көкшетау, Қазақстан). Ұлттық ойындардың оқушылардың патриоттық сана-сезімдерін қалыптастырудағы мән-маңызы	108
Қожрақова А. С. (Атырау, Қазақстан). Қазіргі мұғалім және инновациялық педагогикалық іс-әрекет кезеңдері	112
Кожушенко Т. С. (Кокшетау, Казахстан). Формирование социальных навыков дошкольников в семье	117
Кожушенко Т. С., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Особенности инклюзивного образования в Германии	122
Крамаренко Б. В. (Кокшетау, Казахстан). Анализ учебников педагогики с позиций тезаурсного подхода	128
Кудабаева Н.С., Черненко Ю.В., Кусаинова А.Ж. (Кокшетау, Казахстан). Образовательная среда вуза как фактор формирования профессионально компетентной личности будущего педагога	133
Мажитова С.С., Зулкарнаева Ж.А. (Кокшетау, Казахстан). В.А. Сухомлинский о духовно-нравственном воспитании молодежи	136
Малдыбаев У. С., Шигибаева А.А., Тулегенова Ж.А. (Кокшетау, Казахстан). Индивидуальное обучение: исторический аспект	141
Масалимова К.К., Кенжеғалиев К.К. (Кокшетау, Казахстан). Из опыта работы инклюзивного обучения и проблемы инклюзивного образования	148
Меңлібекова Г.Ж., Навий Л., Өмірзақ А.С. (Астана, Көкшетау, Қазақстан). Үздіксіз педагогикалық практиканы ұйымдастырудың негізгі мәселелері	152
Мурзина С.А., Конуспаев Н.А. (Кокшетау, Казахстан). Системный подход к профилактике наркомании как форме девиантного поведения молодежи	156
Навий Л., Болатбекұлы Сұлтанбек (Көкшетау, Қазақстан). Шоқан Уәлихановтың педагогикалық идеялары	161
Навий Л.Н., Султанбекова А.Ж. (Көкшетау, Қазақстан). Білім беруде интерактивті технологияның тиімділігі	164
Нұржан М.А., Кенжеғалиев Қ. К. (Көкшетау, Қазақстан). Дене шынықтыруды оқыту үдерісінде оқушылардың бойындағы патриоттық сана-сезімдерді қалыптасырудың мүмкіндіктері мен ерекшеліктері	167
Оразбаева К.О., Амангуль Консолхан (Көкшетау, Қазақстан). Мектепке дейінгі балалардың тілін дамытудың әдістері	173
Оразбаева К.О., Мейрамбек Шәріп (Көкшетау, Қазақстан). Қазақтың ұлттық ойындары арқылы білім беру мекемелерінде дене тәрбиесін дамыту	178
Рахметова Ш.С., Курманова М.Е. (Петропавловск, Казахстан). Сущность и содержание понятия «языковая компетенция»	183
Сабиров А. Р. (Атырау, Қазақстан). Инновациялық педагогикалық технология мазмұны және негізгі өлшемдері	187
Стукаленко Н.М., Дударева М.А. (Кокшетау, Казахстан). О методическом сопровождении профессиональной подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования	192
Стукаленко Н.М., Исмагулова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Развитие экологического образования в условиях полиязычия и междисциплинарности	196
Сулейменова З.Е. (Көкшетау, Қазақстан). Формативті бағалау стратегияларын жоғары оқу орнында қолдану тәжірибесінен	199
Тасбулатова Ж.С., Кошанова М.Т. (Кокшетау, Казахстан). Готовность будущих учителей к инновационной деятельности	204

Чагочкина Е.А. (Петропавловск, Казахстан). Обучение студентов пониманию эмотивной лексики в процессе чтения художественных текстов на английском языке	208
Шаяхметова А.А., Ильясова К.С. (Кокшетау, Казахстан). Об особенностях инклюзивного образования в Норвегии	212
Шаяхметова А.А., Калилаева А.Т. (Көкшетау, Қазақстан). Инклюзивті ортада бастауыш мектеп пәндерін модификациялау қажеттілігі	219
Шаяхметова А. А., Тукешева Г. Р. (Кокшетау, Казахстан). Психолого-педагогические аспекты феномена «нравственность»	223
Шонова Б.А., Алиасқарова С.М. (Көкшетау, Қазақстан). Бала тілін жетілдірудегі көркем шығарманың рөлі	232

«ПСИХОЛОГИЯ» секциясы
Секция «ПСИХОЛОГИЯ»

Какабаева Д.С., Малгаждарова Р.С., Кусаинова Г.Т., Кайникенова Г.К. (Кокшетау, Казахстан). Арт – терапевтические средства коррекции дезадаптивного поведения детей в условиях центра адаптации несовершеннолетних	239
Кенжегалиев К.К., Козлова Т.А. (Кокшетау, Казахстан). Диагностика уровней эмпатии у будущих педагогов	244
Кудабаева Н.С., Шаяхметова А.А. (Кокшетау, Казахстан). Психологические условия профилактики религиозного экстремизма	249
Кукубаева А.Х., Томпышева С.Б. (Кокшетау, Казахстан). Психологические особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте	253
Стукаленко Н.М., Богданова З.Р., Тамемова Е.М., Понятова О.М. (Кокшетау, Казахстан). О применении личностно-ориентированного подхода в развитии творческих способностей детей	259
Стукаленко Н.М., Тамемова Е.М., Богданова З.Р. (Кокшетау, Казахстан). О креативной одаренности и творческом мышлении	263

«ПЕДАГОГТАРДЫҢ БІЛІКТІЛІГІН АРТТЫРУДЫҢ ДЕҢГЕЙЛІК КУРСТАРЫ: БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН JAҢА РТУДАҒЫ РОЛІ» секциясы
Секция «УРОВНЕВЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ: РОЛЬ В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

N.Y.Kifik, M.V. Sukhov, V.V.Danilova (Kostanay, Kazakhstan). On modernisation of educational programmes within the framework of the international project «ACADEMICA» (on the example of KSPI, Kostanay)	268
Алексеев Л.А. (с. Новоишимское, Казахстан). Роль учителя-коуча и семьи в развитии функциональной грамотности школьников в условиях обновления содержания образования	271
Годжаева О. (Туркменистан). Современные задачи высшего образования в Туркменистане	276
Макеева Л.А. (Кокшетау, Казахстан). Формирование навыков и компетенций в модернизированных дисциплинах вуза в соответствии с эрой цифрового образования в рамках международного проекта «АКАДЕМИКА»	278
Пазылова Г.Ш., Мусина А.Д. (Көкшетау, Қазақстан). Кері байланыс қалыптастырушы бағалаудың маңызды компоненті ретінде	282
Сураганова Д.Х. (Петропавловск, Казахстан). Технология «Коучинг» в рамках личностно-ориентированного подхода	286
Шорникова О.Н., Сагинбаева К.К. (Кокшетау, Казахстан). Проектирование и разработка цифровых средств обеспечения образовательного процесса в вузе	290

«Шоқан Оқулары - 22» атты
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
«Уалихановские Чтения - 22»

MATERIALS
of International practical science conference
" Shoqan Oqulary - 22"

Том 2

Редакционно-издательский отдел
Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
Подписано в печать 24.04.18 г. Объем 17,9 п.л. Тираж 100 экз.

Заказ № 36

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің
баспаханасында басылған
Отпечатано в типографии

Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
Наш адрес: Казахстан, Акмолинская обл., г. Кокшетау,
ул. Ақан-сері, 24 РИО КГУ им. Ш. Уалиханова
e-mail: www.kgu.kz