

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ПАВЛОДАР МЕМЛЕКЕТТІК ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИНСТИТУТЫ  
ПАВЛОДАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының  
55-жылдығына және  
ф-м.ғ.к., профессор Т.Х. Шаяхметовтың  
80-жылдығына арналған**

**ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МЕКТЕБІНІҢ  
БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ЖАҢҒЫРТУ**

**атты халықаралық ғылыми-практикалық  
конференциясының материалдары**

**Материалы международной  
научно-практической конференции**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ,**

**посвященной 55-летию Павлодарского государственного  
педагогического института и 80-летию  
к.ф-м.н., профессора Т.Х. Шаяхметова**

**I том**

Павлодар  
2017

УДК 378  
ББК 74. 58  
Ж 68

Ж 68 Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының 55-жылдығына және ф-м.ғ.к., профессор Т.Х. Шаяхметовтың 80-жылдығына арналған «Жоғары педагогикалық мектептердің білім беру ортасын жаңғырту» халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары // «Модернизация образовательной среды высшей педагогической школы»: материалы Международной научно-практической конференции посвященной 55-летию ПГПИ и 80-летию к.ф-м.н., профессора Т.Х. Шаяхметова / под общ. ред. А. Нухулы; отв.ред. А.С. Ильясова. – Павлодар: ПГПИ, 2017. – Т 1 – 451 с. – на казахском, русском, английском яз.

ISBN 978-601-267-479-8

Жинаққа Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының 55 жылдығына және ф-м.ғ.к., профессор Т.Х. Шаяхметовтың 80 жылдығына арналған «Жоғары педагогикалық мектептердің білім беру ортасын жаңғырту» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары енді.

Жинақтың негізгі бөлімдері келесі мәселелерге арналған: жоғары педагогикалық білім беру жүйесіндегі түрлендіру үрдістері; түрлендіру үрдістері мәнмәтініндегі педагогикалық білім берудің мазмұны; педагогикалық білім беру сапасын институцияландыру; инновациялық-зерттеу ортаның институцияландыруы әлемдік ғылыми-білім беру нарығына кіру жағдайы іспеттес; инновациялық білім беру моделі негізінде педагогикалық ЖОО дамуының басқару жүйесін жетілдіру; жалпы педагогика мәселелері: білім беру, тәрбиелеу, оқыту әдістемесі; білім беру үдерісіне үштілділікті енгізудің теориясы мен практикасы; компьютерлік сауаттылықты қалыптастырудың мәселелері мен болашағы; «Туған жер» бағдарламасы Қазақстанның өткенін, бүгінін және болашағын қосатын платформа; ата-бабаларымыздың мәдени және рухани мұрасы өскелең ұрпақтың ұлттық бірегейлігін қалыптастыру негізі.

Жинақ жоғарғы және орта мектеп оқытушыларына, магистранттарға, докторанттарға, студенттерге арналған.

В сборник вошли материалы Международной научно-практической конференции «Модернизация образовательной среды высшей педагогической школы», посвященной 55-летию ПГПИ и 80-летию к. ф-м. н., профессора Т.Х. Шаяхметова.

Основные разделы сборника посвящены следующим проблемам: трансформационные процессы в системе высшего педагогического образования; содержание педагогического образования в контексте трансформационных процессов; институционализация качества педагогического образования; институционализация инновационно-исследовательской среды как условие вхождения в мировой научно-образовательный рынок; модернизация системы управления развитием педагогического вуза на основе инновационной модели образования; общие вопросы педагогики: образование, воспитание, методика обучения; теория и практика внедрения трехязычия в образовательный процесс; проблемы и перспективы формирования компьютерной грамотности; программа «Туған жер» – платформа, соединяющая прошлое, настоящее и будущее Казахстана; культурное и духовное наследие предков - основа формирования национальной идентичности подрастающего поколения.

Сборник предназначен для преподавателей высшей и средней школы, докторантов, магистрантов, студентов.

ISBN 978-601-267-479-8

© Павлодарский государственный педагогический институт, 2017.

## **УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ!**

Я рад приветствовать участников международной научно-практической конференции «Модернизация образовательной среды высшей педагогической школы», посвященной 55-летию Павлодарского государственного педагогического института и 80-летию профессора Т.К. Шаяхметова!

К 2050 году Казахстан должен войти в число 30 (тридцати) самых развитых стран мира. Достижение этой цели обусловлено не только уровнем технического прогресса и экономического роста, а социальной модернизацией, человеческим капиталом страны, напрямую зависящей от качественных показателей системы образования. Образование должно обеспечить успешность становления личности, способной решать социально-экономические проблемы.

К решению вопросов повышения качества образования важно подходить с научных позиций, то есть педагогическая наука Казахстана должна быть сфокусирована на системном исследовании актуальных проблем образования, решение которых будет способствовать успешной реализации образовательной политики государства, широко внедряя достижения мировой педагогической науки.

У известного в регионе высшего учебного заведения по подготовке учителей Павлодарского государственного педагогического института есть свои традиции, соответствующие его истории. Одной из традиций, имеющей большое значение, является проведение специальных конференций, посвященных тем, кто отдал свои силы и посвятил свою жизнь развитию данного учебного заведения. Сегодня вы являетесь свидетелями продолжения этой традиции.

Реализация отечественного образования в регионе связана со способностями, знаниями и культурой учителей, педагогов. Все знают, что качественная подготовка специалистов осуществляется в высших педагогических учебных заведениях. В этом отношении, в развитие национальной системы высшего образования Республики Казахстан, комплексное обновление его содержания и качества, внедрение передовых инновационных технологий, внес большой вклад известный педагог, видный ученый, общественный деятель, профессор Тасболат Касенович Шаяхметов.

Тасболат Касенович всю свою сознательную жизнь посвятил системе образования. В период руководства Павлодарским государственным педагогическим институтом он сумел реализовать свое творческое стремление, передовые идеи, особый дар управленца и лидерские качества во благо и развитие нашего вуза. Тасболат Касенович Шаяхметов сумел вложить свой особый дар ответственного отношения к своему делу и бережное отношение к людям в свою деятельность, что

позволило ему в течение почти 20 лет быть ректором известного и одного из старейших в регионе вуза. Сегодня с полной ответственностью можно утверждать, что именно в те годы, когда нашим вузом руководил Т.К. Шаяхметов, были реализованы большие проекты, повысился уровень качества подготовки будущих педагогов, заложены основы нашего современного развития. Об этом вспоминает и много говорит все учительство нашего региона, которое называет Тасболата Касеновича Шаяхметова «Учителем учителей».

Уважаемые участники и гости конференции! Павлодарский государственный педагогический институт празднует свой 55-летний юбилей и данную конференцию посвящает этой дате. Наш вуз имеет опыт построения системы эффективного управления инновационной деятельностью в вузе, который предполагает выявление всех компонентов этой системы и их взаимосвязей, а также причин, побуждающих к ведению инновационной деятельности. Необходимость в проведении инновационной деятельности возникает при переходе на следующий этап жизненного цикла и при достижении зрелости, что переживает вуз, который является истинной кузницей педагогических кадров не только в регионе, но и в республике.

Надеюсь, что результаты нашей конференции будут способствовать достижению выше обозначенных целей, увеличению вклада высшей школы, системы образования в решение как общесоциальных, так и общеэкономических задач.

Уверен, что конференция пройдет в плодотворной и подлинно научной атмосфере, желаю творческого вдохновения и плодотворной работы.

*Ректор ПГПИ, доктор химических наук,  
профессор А. Нухулы*

# УЧАСТИЕ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТАХ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

**О.А. Бокова**

*кандидат психологических наук,  
начальник отдела грантов и проектов  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный  
педагогический университет»,  
г. Барнаул, Россия*

На современном этапе модернизации профессионального образования России и Казахстана одним из актуальных направлений подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе является формирование и развитие национальной идентичности, которая чаще всего понимается как способность и возможность определенного народа сохранять и воспроизводить характерные национальные черты, среди которых наиболее значимыми считаются язык, культуру и соответствующие ей национальные традиции и обычаи.

Традиционно идентичность понимается как отчетливое восприятие человеком своей принадлежности и общности с определенной общественно-личностной позицией, которая базируется на основе принимаемым человеком социальных ролей и состояний его эго, способствуя ассимиляции опыта различных категорий (личностный, социальный, экзистенциальный и т.д.), а также поддержание субъектности и цельности (неразрушенности) личности вне зависимости от позитивных или негативных влияний извне, сохраняя способность к осознанной трансформации личностного опыта и осознания собственной уникальности и ценности. Отдельно следует отметить, что идентичность как психологическая составляющая развития человека формируется в подростковом возрасте и от степени ее функционирования и развития во много зависит поведение взрослого человека как субъекта гражданской активности.

Идентичность, по мнению О.М. Зотовой, структурируется как «общая память о прошлом, сознание преемственности, общей судьбы данного единства и его культуры, а также субъективное восприятие и понимание общего прошлого каждым поколением – этноистория этого коллектива...» [1, с. 156]. Также национальная идентичность может пониматься как «самосознание народа, концентрированное выражение истории и культуры, психологическое восприятие исторического процесса и духовного развития, всех продуктов коллективного сознательного творчества» [2].

Данное понимание феномена национальной идентичности позволяет определять его как универсальный термин, констатирующий цивилизационные аспекты и одновременно ресурсы любого современного

общества. Это позволяет выявить доминирующий эволюционный тренд (вектор) развития государства, комплекс символов, который структурируется через принадлежность к национальной общности и является базовой основой национального самосознания.

По нашему мнению, именно национальная идентичность создает активную гражданскую позицию человека и способствует его активности и включенности в решение общегосударственных задач, создает условия для формирования и развития государственного мышления и возможности соответствовать национальным интересам государства. Именно поэтому правительством Российской Федерации и Республики Казахстан уделяется отдельное внимание формированию и развитию патриотизма как нравственной ценности и ориентира, трансформируясь в национальную идею и становясь частью национальной стратегии государства. Данная идея, обеспечивая национальную преемственность поколений, направлена на сохранение аутентичности национальной культуры, ее сохранение, распространение и преумножение, актуальности и значимости исторического и культурного наследия.

В этой связи формирование национальной идентичности детей и молодежи возможно через их участие в разнообразных международных проектах. Международные проекты, с нашей точки зрения, дают уникальную возможность межнационального взаимодействия и сохранения чувства истинного патриотизма и осознания гражданского долга, знакомства с культурой другой страны и позиционирование своей родины. Отдельное следует отметить, что международные конкурсы формируют национальную идентичность через прямое в них участие подрастающего поколения и также косвенным способом: в проектах участвуют учителя, которые в дальнейшем реализуют свои научно-методические разработки в образовательном процессе школы или детского сада.

В этом контекст у Алтайского государственного педагогического университета и Павлодарского государственного педагогического института имеется положительный продуктивный опыт в сфере международных проектов в рамках сотрудничества «Россия – Казахстан». В рамках сотрудничества двух вузов были успешно реализованы следующие международные проекты (2016-2017 гг.):

– Международный конкурс проектов обучающихся «Сохранение историко-культурного наследия регионов Большого Алтая»;

– Международный конкурс научно-методических разработок учителей «Образовательные инициативы педагогов в этнокультурном и поликультурном образовании и воспитании детей и молодежи»;

– Международный конкурс научно-методических разработок учителей истории России и Казахстана «Использование элементов национальных традиций и обычаев на уроках с применением новых подходов в преподавании».

Заочный краевой конкурс проектов обучающихся «Сохранение историко-культурного наследия регионов Большого Алтая» был направлен на стимулирование научно-исследовательской деятельности школьников в области изучения и сохранения историко-культурного наследия регионов Большого Алтая. В конкурсе принимали участие обучающиеся с 1 по 11 класс, на конкурс принимаются авторские проекты обучающихся, выполненные под руководством учителя, которые были направлены на решение реальных проблем сохранения историко-культурного наследия. Критерии конкурса были направлены на выявление новизны проекта, которая определялась через способность молодых исследователей формулировать новый аспект выбранной для анализа проблемы, а также самостоятельно устанавливать межпредметные, внутрипредметные и интегративные связи в изучаемом материале; также учитывались соответствие содержания теме и плану проекта, полнота и глубина раскрытия основных понятий проблемы, умение работать с литературой, возможность исследователя сопоставлять различные точки зрения по обозначенной проблеме полнотой использования работ (источников) по проблеме; привлечь наиболее известные и новейшие работы по проблеме (журнальные публикации, материалы сборников научных трудов, архивные источники и пр.).

Конкурс научно-методических разработок учителей средней школы и педагогов дошкольного и дополнительного образования «Образовательные инициативы педагогов в этнокультурном и поликультурном образовании и воспитании детей и молодежи» на выявление и обобщение передового опыта и практик методических разработок в сфере этнокультурного и поликультурного, которые направлены на разработку проблем национальной идентичности и самореализации. Конкурс позиционировал описание методики и технологии проведения авторских учебных и внеурочных занятий, воспитательных мероприятий для определенных целевых групп детей и молодежи по тематике конкурса, способствующий духовно-ценностной и практической ориентации обучающихся и реализуется через учебные предметы, дисциплины, также различные внеурочные факультативные занятия и кружковую работу.

Интересным в плане формирования национальной идентичности детей и молодежи является конкурс научно-методических разработок учителей истории «Использование элементов национальных традиций и обычаев на уроках с применением новых подходов в преподавании», т.к. именно историографический подход наиболее актуален и своевременен для данного направления работы. Конкурс объявлен в рамках подготовки и проведения мероприятий, посвященных празднованию 55-летия Павлодарского государственного педагогического института и 80-летия Алтайского края и приурочен к Международной научно-практической конференции «Интеграция образования в этнокультурное развитие

регионов Большого Алтая и Казахстана», которая прошла в г. Павлодаре при участии делегации из АлтГПУ.

Указанный конкурс позволил совершенствовать профессиональную деятельность учителя истории в условиях модернизации педагогического образования, гармонизировать содержание урока истории на основе использования элементов национальных традиций и обычаев на уроках истории, что способствовало повышению уровня этнокультурного и поликультурного образования школьников Казахстана и России.

Также своевременными в плане формирования национальной идентичности представляются совместные просветительские проекты различного уровня, как единичные, так и систематические. Мероприятия Всероссийского Фестиваля науки организованы совместно с общественным объединением «Павлодарский дом географии»: его участники для школьников г. Барнаула провели интерактивную площадку «Удивительное кругосветное путешествие». Постоянно действующим межнациональным проектом является Центр казахского языка и культуры, который был открыт в 2013 году на базе АлтГПУ на основании договора с Павлодарским государственным педагогическим институтом и активно принимает участие в работе с детьми и молодежью. Также перспективным для сотрудничества России и Казахстана в сфере развития национальной идентичности является национально-культурный международный проект «Единой семьей в Барнауле живем», в котором приняла участие делегация ПГПИ и Павлодарской области.

Подводя итоги вышеизложенному, следует отметить, что указанные проекты могут быть модернизированы, обновлены форматы их проведения. Также возможно систематизировать работу по формированию национальной идентичности детей и молодежи посредством реализации международных мероприятий и проектов подразделений, функционирующих на данный момент в Алтайском педагогическом университете и Павлодарском педагогическом институте. Важной представляется идея об интегрировать совместной деятельности в международное, всеказахстанское и всероссийское образовательное и научное сообщество.

#### **Литература**

1. Зотова О.М. Идея европейского единства и национальная идентичность // Вестник МГУ. Серия 18: Социология и политология. – 1999. – №3. – С. 154-162.
2. Тараков А. Казахстан – пример содружества конфессий и этносов // Казахстанская правда. – 2003. – 8 февр.



## **БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМНІҢ МЕДИАҚҰЗІРЕТТІЛІГІ: МӘНІ МЕН МАЗМҰНЫ**

***П.Б. Сейітқазы***

*Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана қ.*

Ақпараттық заманда медианың адам өміріне, әсіресе жасөспірімдер мен жастардың өміріне ықпал ету дәрежесі күннен-күнге артып келеді. Ал бұл жағдай білім беру жүйесі алдына жаңа міндеттер қойып және адамнан жаңашыл техникалық құралдарды білуін, олармен жұмыс істей алуын талап етеді, сонымен қатар белгілі дәрежедегі сын тұрғысынан ойлауды (бұқаралық коммуникация құралдары хабарламаларын, түрлі медиамәтіндерді түсіне білу), ақпараттық материалды іздеумен, өңдеумен және ұсынумен байланысты өз бетімен шығармашылық жұмыспен айналысу дағдыларын және т.б. қажет етеді.

Бүкіл әлемде орын алып отырған әлеуметтік өзгерістер мен ақпарат тасқыны түрлі медиақұралдарды пайдалану контексінде дәстүрлі түрде қалыптасқан жүйелерді, оқыту әдістері мен технологияларын қайта қарастыруды талап етіп отыр.

Педагогика ғылымы мен тәжірибеде жаңашыл медиалардың білім беруді ұйымдастырудағы мүмкіндіктері, олардың дидактикалық және тәрбиелік әлеуеті жеткілікті түрде пайдаланылып отырған жоқ. Бұл медиабілімнің көптеген түсініктерінің күрделілігімен және мәселенің жеткілікті дәрежеде зерттелмеуімен, аталған саладағы оқытушылар құзыреттілігінің төмендігімен және білім беру ұйымдарының техникалық тұрғыдан тиісті деңгейде қамтамасыз етілмеуімен түсіндіріледі [1, Б. 125-127].

Білім беру саласы да мәдениеттің бір бөлігі ретінде жаһандық ақпараттандыру үрдісін сезінуде. Медиабілімді зерттеуші ғалымдардың пайымдауынша ақпараттық қоғамның дамуы классикалық білім беру парадигмасының орнын басып отырған жаңашыл білім беру парадигманың қалыптасуымен байланысты. Оның негізінде адам туралы іргелі түсініктерге өзгерістер мен білім беру арқылы тұлғаның дамуы жатыр. Жаңа білім беру парадигмасында оқушы – педагогикалық ықпал ету объектісі емес, оқу үрдісін ұйымдастырудың жаңа формалары арқылы қарапайым репродукциядан тыс оқытушымен диалогқа тартылған таным іс-әрекетінің белсенді субъектісі.

Қазіргі адам белгілі көлемдегі білімге ие болып қана қоймай, сонымен қатар өздігінен білім ала білуі маңызды: қажетті ақпаратты іздеп, таба білу, ол үшін түрлі дереккөздерін пайдалана біліп, үздіксіз дамуы қажет. Қазіргі білім беру жүйесіндегі дағдарыс білім беруді ақпараттандыруды тар мағынада түсінумен байланысты. Көп жағдайда, информатиканы білім беру ұйымдарында басқа пәндер мен курстардан оқшаулап оқытылуда. Олай болса, білім беруді ақпараттандыруға қатысты дүниетанымдық және әдістемелік ұстанымдарды қайта қарастыру

көкейкесті мәселелердің қатарында. Бір жағынан оқу орнының түлектері информатика саласында бірқатар білімге ие болу керек. Бұған тек операциялық сфера ғана емес (компьютермен жұмыс, ақпарат базасымен, операциялық жүйелермен жұмыс, интернетпен және т.б.), сонымен қатар тіл мәселесінде, мәдениет саласында орын алып отырған өзгерістермен байланысты социум сипаты, қоғамдағы ақпараттандыру үрдістері туралы ұғымдар да жатады. Осындай дайындықтан өткен мамандар қазіргі ақпараттық қоғамға өз бетімен бейімделе білуі керек. Өйткені, қоғамда кәсіби мәселелерді өз бетімен шеше алатын, өзінің кәсіби бағыты бойынша үздіксіз білім алуға қабілетті, ақпараттық технологиялар, бұқаралық коммуникация салаларында жеткілікті дәрежеде білімге ие мамандарға қажеттілік туындап отыр. Олай болса, медиабілім мәселесі түрлі ғылымдар тарапынан жан-жақты және кешенді түрде қарастырылуы қажет.

Заманауи талаптарға сәйкес, медиабілімді базалық білім беруде әрбір оқу пәнімен кіріктіру – медиабілім берудегі мақсатқа жетудің бір жолы болып табылады. Демек, әртүрлі медиабілім беру міндеттерін шешу мақсатында медианың дидактикалық және тәрбиелік әлеуетін толыққанды түрде қолдана отырып, «сыртқы» ақпараттық ағымдар мен оқу пәні арасындағы ортақ аспектілерді іздестіру маңызды. Ал бұл мәселені тиімді шешудің бір жолы болашақ мұғалімдердің медиамадениетті мен медиакүзиретті маман ретінде дайындалуы.

Медиа (латын тілінен аударғанда «*media*», «*medium*» – *құрал*) – терминін ХХ ғасырда канадалық әлеуметтанушы М.Маклюэн «бұқаралық мәдениет» феноменін түсіндіру мақсатында ғылымға енгізді. «Медиа» – бұқаралық ақпарат пен коммуникация құралдары түсінігіне балама болып табылады. Бұқаралық байланыс құралы ақпаратты құру, жазу, көшіру, сақтау, тарату, қабылдау және бұқаралық аудиторияда өзара ақпарат алмасу сипатына ие [2, Б. 19]. Медианың визуалды (баспасөз, фото, компьютерлік графика); дыбыстық (дыбысжазба) және аудио-визуалды (киноматография, теледидар, видео, ғаламтор) түрлері бар. Негізінен медиа аудиторияға бір бағытта ғана ықпал етпейді. Мысалы, медианың жағымды мүмкіндіктерінің бірі тұлғаға білім беруде, тәрбиелеу мен дамытуда кең көлемділігі, бұқаралық, ақпараттық сипаты, әлемде болып жатқан оқиғалар мен жаңалықтарға бірден әсер ете алу мүмкіндігі және т.б. Сондай-ақ, медианың жағымсыз ықпалы да жоқ емес: ол тұлғаны өзге адамдар тобының пікіріне тәуелді етеді, экрандағы қатыгездік адамның, әсіресе балалардың психикасына кері әсерін тигізеді. Осыған байланысты ХХ ғасырдың 60-жылдарында жетекші мемлекеттердің педагогика ғылымында жастардың, яғни оқушылар мен студенттерге медиамадениет әлеміне бейімделуге, бұқаралық ақпарат құралдарын пайдалануға және медиамағлұматтарды дұрыс талдай білуге үйрететін «медиабілім» бағыты пайда болды [3, Б. 45-46].

«Медиабілім» ұғымы ХХ ғасырдың 80-ші жылдарында КСРО аумағындағы елдердің білім саласында қолданысқа ендіріле бастады.

Ағылшынның «Mediaeducation» сөзтіркесі қолданыста жиі болғанымен, әр түрлі контекстте әр түрлі мағынада қолданылады. Олардың барлығын талдай отырып, медиабілімге төмендегідей анықтама беруге болады:

1) Медиабілім – балалар мен жасөспірімдерге бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалын түсіндіретін және БАҚ әлемімен жасөспірімдер байланысының теориялық мәселелерін қарастыратын педагогика саласы;

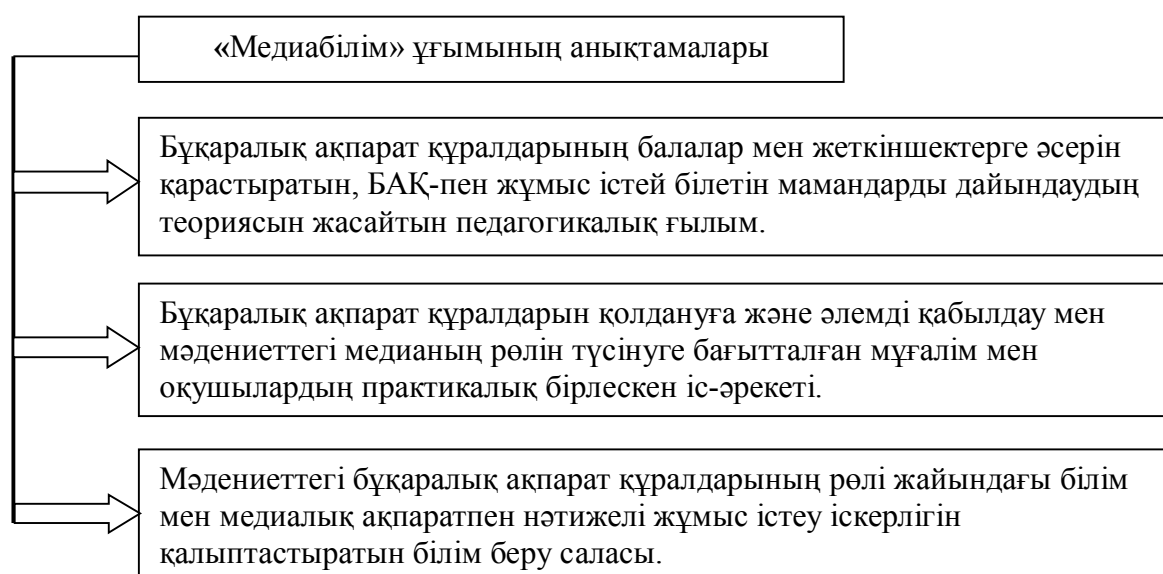
2) Медиабілім – БАҚ-ты пайдалануға дайындық және мәдениет пен әлемді қабылдаудағы медианың рөлі жөніндегі мұғалімдер мен оқушылардың біріккен тәжірибелік іс-әрекеті;

3) Медиабілім – БАҚ-тың мәдениет пен әлемді қабылдаудағы рөлі туралы білім мен медиа ақпаратпен тиімді жұмыс істеу іскерлігін қарастыратын білім беру саласы [4, Б. 59-60].

Ресей «Педагогикалық энциклопедиялық сөздігінде»: «Медиабілім – оқушылардың бұқаралық коммуникацияны меңгеруін қарастыратын педагогика ғылымының саласы» деген анықтама берілген. Көптеген ғалымдар бұл анықтама аталған ұғымның мағынасын толық ашпайды деген пікірде, себебі, көп жағдайда мектеп оқушыларының ересек адамдарға қарағанда медиабілім деңгейі әлдеқайда жоғары болады. Өйткені, қазіргі балалар ересектермен салыстырғанда медианы әлдеқайда жақсы меңгерген.

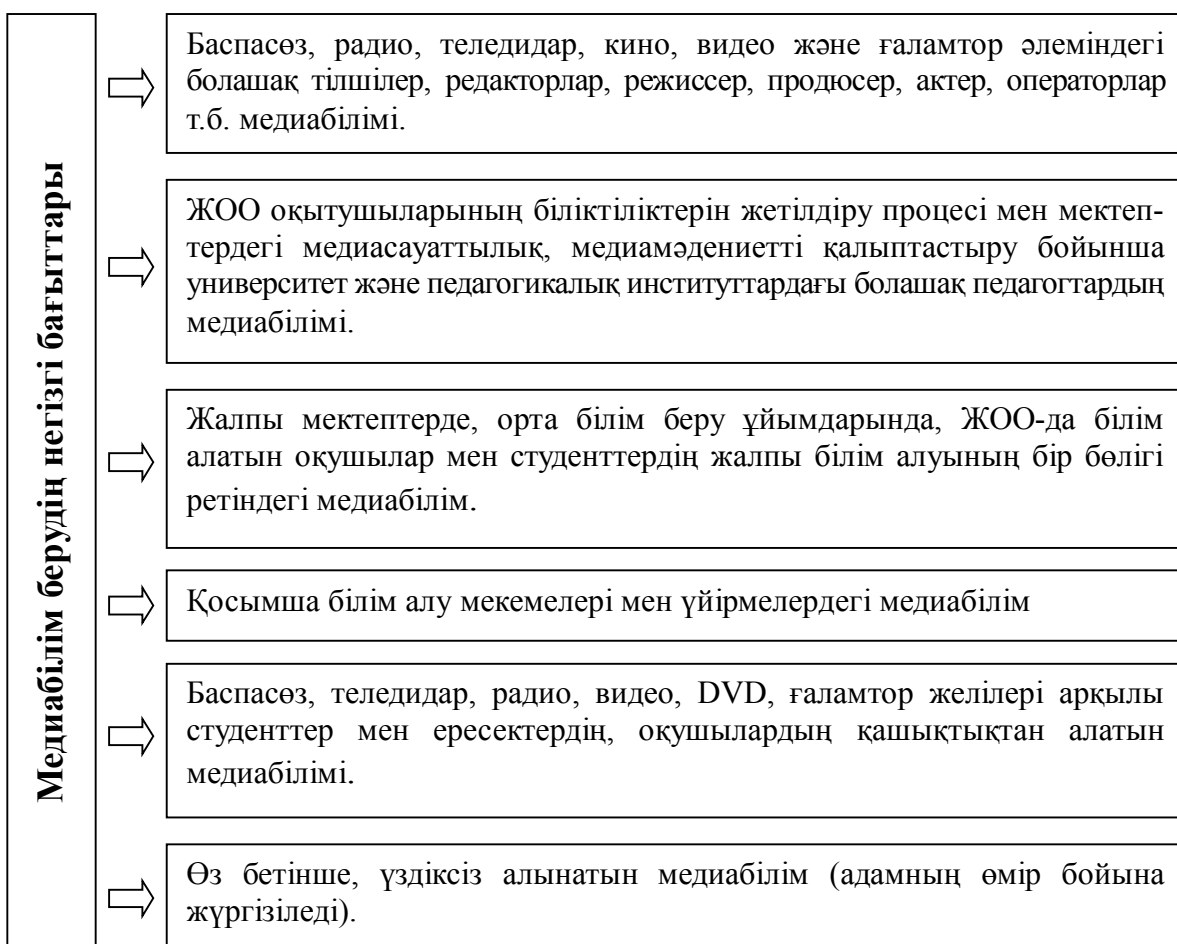
Медиабілім ұғымына байланысты бірқатар ұжымдық және авторлық анықтамалар да кездеседі. Бұл анықтамаларда, медиабілім дегеніміз «медиаөтіндермен» (басылым, ауызша, визуалды, аудиовизуалды) және оларды тасымалдайтын коммуникация құралдарымен жұмыс істей алу іскерлігі деп көрсетіледі [5, Б. 89-91].

Жоғарыда аталған ғалымдардың еңбектерін талдай келе, медиабілім беру ұғымына берілген нақты, әрі мазмұнды келесі үш анықтаманы атап көрсетуге болады:



Сур. 1 – Медиабілім ұғымының анықтамалары

Сонымен қатар, ЮНЕСКО-ның ұсыныстарында медиабілім берудің маңыздылығы бірнеше рет көрсетілді. Атап айтқанда, ЮНЕСКО-ның (2002 жыл) ұсынысында: «Медиабілім беру – кез-келген елдің азаматының өзіндік пікірінің қалыптасуы мен ақпарат алу құқығының бір бөлігі болып табылады. Сондықтан да, медиабілім беруді ұлттық оқу жоспарларынан бөлек, қосымша өзіндік білім алу ретінде енгізілу ұсынылады» деп атап көрсетілген. Осыған сәйкес, медиабілім беруді бірнеше бағыттарға жіктеуге болады:

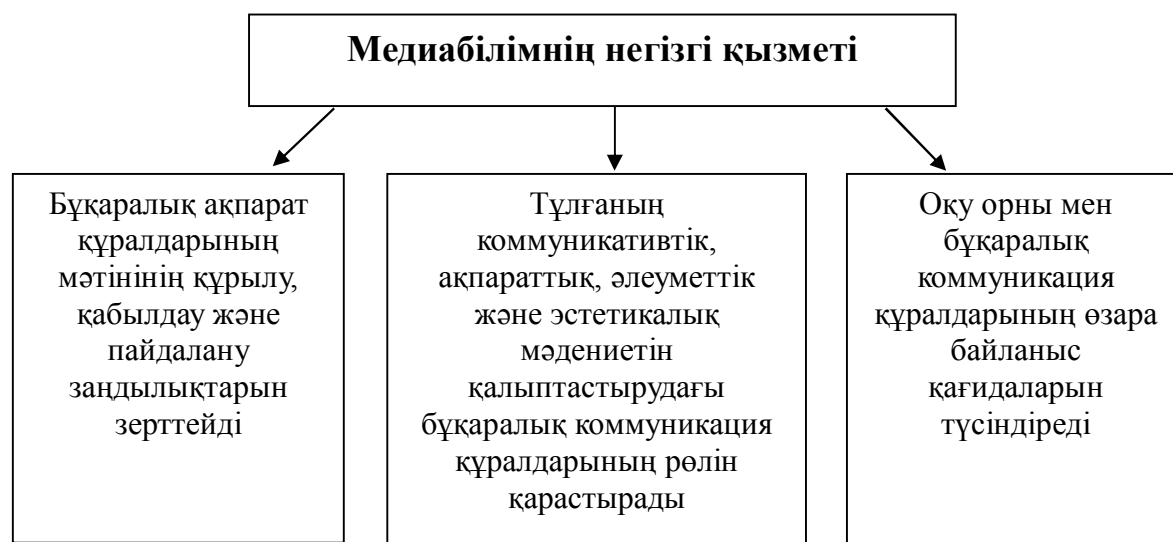


*Сур. 2 – Медиабілім берудің негізгі бағыттары*

Ал медиабілімнің негізгі ұғымдарына тоқталатын болсақ, оларға «бұқаралық байланыс», «бұқаралық байланыс құралы» және «бұқаралық ақпарат құралдары» сияқты ұғымдар жатады. Бұқаралық байланыс – ақпаратты құру, сақтау, тарату, қабылдауды және оның субъекті (коммуникатор) және объект арасындағы алмасуын білдіретін үдеріс. Кітап басып шығару, фототүсірілім және кино – бұл бұқаралық байланыс құралдарының (ББҚ) тобына кіреді. Алайда, аталған құрал бұқаралық коммуникацияның барлық мүмкіндіктерін жүзеге асыра алмады, ақпарат аудиторияға кешірек жететін еді. Мәтіндердің метажүйеге бірігуі, тұтастылық, тұрақтылық пен ақпаратты аудиторияға жеткізудегі оперативтілік

– бұқаралық ақпарат құралдарының (баспасөз, радио, теледидар және ғаламтор) пайда болуымен жүзеге асты. Бұқаралық ақпарат құралдары (БАҚ) – бұл бұқаралық аудиторияға ақпаратты жеткізуші, көшіру, мәтінді сақтау және жүйелеу қызметтерін атқаратын техникалық құралдар. Олар бүгінгі күнде, журналистика мен аудиторияның арасындағы байланыстырушы болып табылады және журналистиканың басты құралы ақпарат беруді пайдалана отырып білім беру, дамыту, тәрбие беру мәселелерін шешуге қатысады [6, Б. 21].

Медиабілім бұқаралық ақпарат құралдары мен педагогикалық аспектідегі коммуникация, олардың әлеммен, қоғаммен және жеке тұлғамен көпсалалы байланысын көрсететін педагогиканың ғылыми-білімдік саласы ретінде бірнеше қызметті атқарады. Негізгі қызметі 3 суретте көрсетілген.



Сур. 3 – Медиабілімнің негізгі қызметі

Медиабілімнің негізгі мазмұндық аспектісіне медиа саладағы өнертану негіздері (медианың түрі және жанры, медианың социумдағы қызметі, медиатіл, медиа тарихы және т.б), теориялық білімдерді қолданудың негізгі салалары мен (бұқаралық ақпараттың кәсіптік құралы, медианы тарататын арналар, медиа саладағы қозғалыстар мен жаңалықтар және т.б), медиаматериалдар негізінде сабақты жүргізудің технологиясы жатады.

Медиабілім беру мен білім беруді ақпараттандыру мақсаттары көп жағдайда (кейбір түсіндірмелерде сәйкес келеді) ұқсас келеді. Дегенмен, бұл екі ұғымның айырмашылықтарын айта кету керек. Білім беруді ақпараттандыру білім беруді модернизациялаудың технологиялық аспектісін қамтыса, медиабілім беруде мазмұндық аспект басым болып келеді. Медиабілім берудің негізі – халықтың қажетті құндылық бағдарларын қалыптастыру (мәселен, азаматтық мәселеге қатысты); ол жастарды оқыту, тәрбиелеу, олардың дүниетанымдық және мінез-құлық ұстанымдарын

калыптастыру болып табылады. Ақпарат пен ақпараттық жүйелер құралдары тәрбие мақсатына жетуге қызмет ете алады. Дегенмен, ақпараттандыру үрдісі жеке дара тұрып, құндылық мәселелерін ғана шешіп қоймай, көкейкесті оқу ақпаратын жеткізудің технологиялық құралы болып қалады.

Осы тұжырым медиапедагогтар ұсынып отырған медиа білім берудегі үлгіде іске асырылады. Оны педагогикалық үлгіден айыру қажет. Педагогикалық үлгідегі құрылымда педагог пен білім алушы медиа бойынша қарым-қатынаста болады. Олар оны зерттеп, медиа жөнінде қосымша мәліметтер алып, бағалайды. Медиабілім беру кезінде мұғалім педагогикалық әсер етудің элементтерімен қатар интерактивті оқыту әдістерін (жобалау әдісі, дебат өткізу) қолданады. Білім алушы өзінің маңызды рөлі яғни білім алушы болып табылады. Бұл ретте, журналистика аудиторияның педагогикалық үлгіде зерделеу пәні немесе оқыту тәжірибесі ретінде болады.

Жоғарыда берілген анықтамаларды тұжырымдайтын болсақ, «медиабілім» – білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған мақсатты және жүйелі іс-әрекет. Яғни, бұқаралық медианы құру мен оны пайдалану бұл – білім беруде өзіндік әсері бар ұйымдастырылған және тұрақты коммуникация үрдісі. Бұл анықтама берілген білім беру түрін жалпы және кәсіби білім беру жүйесінің бір тармағы ретінде қарастыруды талап етеді. Осы орайда, ақпараттық қоғамның дамуында БАҚ рөлінің өсуі, оның негіздерін жұртшылық арасында насихаттау қажеттілігін туғызды. Бүгінгі таңда журналистиканың жұмыс істеу механизмдерін ұғыну – жалпы білім берудің бір бөлігі болып отыр. Бұл медиабілім тұжырымдамасының пайда болуына түрткі болды. Олай болса, медиабілім бұл педагогикалық теория мен практикада білім берудің ерекше бір бағыты ретінде оқушылар мен студенттердің бұқаралық байланыс заңдылықтарын оқуын қолдайтын, сондай-ақ, қазіргі бұқаралық байланыс құралдарын меңгеру мақсатында теориялық білім мен практикалық іскерліктерге үйретуді көздейтін педагогикада қалыптасқан жаңа бағыт [7, Б. 178-182].

Сонымен, бүгінгі күні медиабілім бағыты – мектеп оқушылары мен студенттерге бұқаралық байланыс құралдарының заңдылықтарын үйрететін және медиа әлеміне бейімделуге көмектесетін, бұқаралық ақпарат құралдарының тілін меңгертетін, олардың медиакұрал материалдарын талдау іскерлігін дамытатын педагогика ғылымының арнайы бағыты ретінде қалыптасты. Медиабілім берудің негізгі міндеттеріне: жаңа ұрпақты заманауи ақпараттық жағдайдағы өмірге дайындау; әртүрлі ақпаратты дұрыс қабылдауға, медиамәтінді дұрыс түсінуге, оның психикаға тигізетін әсерін бағамдауға үйрету; техникалық құралдардың көмегімен қарым-қатынастың вербалды емес формалары арқылы байланысқа түсудің тәсілдерін меңгерту және т.б жатады [8, Б. 535-537]. Болашақ мұғалімдердің осы бағыттағы біліктіліктерін жетілдіру мақсатында Қазақстан респуб-

ликасының Білім және Ғылым министрлігі барлық педагогикалық және журналистика мамандықтарының оқу жоспарларына «Медиапедагогика» пәнін таңдау пәнінің бірі ретінде ендіру туралы шешім қабылдады. Медиапедагогика – Қазақстан ғылымы мен педагогика тәжірибесі үшін жаңа ұғым болып табылады. Медиапедагогиканың негізін салушылардың бірі А.В. Федоров медиабілім беруді «медиамен қарым-қатынас мәдениетін, шығармашылық, коммуникативті қабілеттерді, сын тұрғысынан ойлауды, толыққанды қабылдау іскерлігін, медиамәтіндерді түсіну, талдау мен бағалауды қалыптастыру, өзін танудың түрлі формаларына медиатехника арқылы оқыту мақсатында бұқаралық коммуникация арқылы және оның материалдарын қолдана отырып дамыту үрдісі» ретінде қарастырып, медиапедагогикаға байланысты келесі түсініктерді ұсынады: медиабілім беру мен медиасауаттылық туралы ғылым, педагогиканың арнайы саласы, медиабілім беру үрдісінде тұлғаны дамыту заңдылықтарын ашатын сала. Шетел дереккөздерінде медиапедагогика ғылыми пән ретінде қарастырылады. Оның негізгі зерттеу пәні медиа контексіндегі тәрбие мен білім беру болып табылады. Кең мағынада ол түрлі медиалармен байланысты білім мен ғылымның педагогикаға бағытталған саласы [4, Б. 78]. Сонымен қатар, ол педагогиканың арнайы бағыты болып табылады. Оның негізгі бөлімдеріне:

– медиапедагогика оқу үрдісін эмпирикалық тұрғыдан зерттеуге негізделеді және жалпы педагогика, педагогикалық психология, информатика, лингвистикамен тығыз байланысты.

– медиадидактика оқытудың сапасын қамтамасыз ету, білім беру үрдісін оңтайландыру мен техникалық құралдарды пайдалану арқылы оның нәтижелілігін арттыру мақсатында медианы оқу үрдісінде қолдануға бағытталған. Хоффман бойынша медиадидактика – «педагогикалық мақсаттар мен міндеттерді шешуде «жеке тұлғалық емес медианы» (ақпараттың материалды тасымалдаушыларын) саналы әрі мақсатты түрде қолдану.

– медиатәрбие – қауіпсіз медианы қолдану мәселелерімен айналысады, осыған орай білім беруде медиатәрбиенің медианы қолдану мен оның дидактикалық мүмкіндіктеріне деген қатынасы медиапедагогикалық перспектива тұрғысынан қарағанда айтарлықтай сыни болып табылады, себебі, білім беру үрдісі қатысушыларына медианың ықпалы, олардың мәдениеті мен дүниетанымдарына әсері арта түседі.

Олай болса, заманауи мұғалімге қойылатын негізгі талаптардың бірі оның медиакүзиреттілігі дейтін болсақ, олардың білім алу барысында медиабілім, медиамәдентет сияқты маңызды мәселелерді ескерген жағдайда ғана болашақ маманның медиакүзиреттілігін қамтамасыз етуге болады деп ойлаймын.

### **Әдебиет**

1. Сейітказы П.Б. Болашақ мұғалімдерді БАҚ арқылы тәрбие үрдісіне дайындау. Монография. – Астана, 2009. – Б. 125-127.
2. Маклюэн Г.М. Понимание медиа. Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц». «Кучково поле», 2003. С. 19.
3. Данильчук Е.В. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры будущего педагога. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002, С. 45-46.
4. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2005, С. 59-60.
5. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.
6. Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе: метод. Рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. С. 21.
7. Зазнобина Л.С. Технология интеграции медиаобразования с различными учебными дисциплинами. // На пути к 12-летней школе. –М., 2000. – С. 178-182.
8. Абибулаева А.Б., Аймагамбетова Р.Х. Воспитательно – образовательная роль медиа в профессиональной подготовке будущих специалистов // Алматы, 2012, КазГосЖенПУ, с. 535-537.

## **ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ ПОТРЕБНОСТЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ**

***И.Р. Лазаренко***

*Алтайский государственный педагогический университет,  
г. Барнаул, Российская Федерация*

В настоящее время подготовка педагогических кадров на целевой основе является важным направлением государственной политики по обеспечению развития национальной системы образования в Российской Федерации. Особую актуальность применение механизма целевой подготовки обретает в регионах с заметной составляющей сельских, отдаленных территорий, зачастую, с менее комфортными условиями проживания и работы, нежели в урбанизированных центрах. Данное обстоятельство, в частности, отмечал Д.А. Медведев на селекторном совещании Правительства России с участием глав регионов и ректоров вузов 16 октября 2016 г.: «Рынок труда стал гораздо более мобильным и в целом конкурентным. Люди активно переезжают из города в город, из одного региона в другой, для того чтобы найти подходящую работу, комфортабельную жизнь. Тем не менее, в отдельных отраслях, в отдельных регионах с особыми условиями дополнительные меры по закреплению кадров принять необходимо. Это касается отдаленных уголков нашей страны, где не хватает учителей, врачей, социальных работников...» [1].

К таким регионам, в первую очередь, относятся регионы Сибири и Дальнего Востока. Среди них – Алтайский край, расположенный в юго-



западных пределах Сибирского Федерального округа. Его территория составляет 170 тыс. км<sup>2</sup>, на которой проживает 2,4 млн.чел. (для сравнения с областным субъектом европейской части России – Московской областью – 45 тыс. км<sup>2</sup> с населением 6,8 млн.чел. соответственно). Этим определяется специфика структуры системы общего образования в Алтайском крае. Она представлена 1100 образовательными организациями, из которых более 900 расположены в сельских районах, а из них около 700 имеют статус малокомплектных школ [2].

Такая специфика образовательной системы, в свою очередь, определяет особенности подготовки педагогических кадров регионе. Крупнейшим научно-образовательным центром, реализующем программы высшего педагогического образования в Алтайском крае, является Алтайский государственный педагогический университет. Прежде чем характеризовать особенности его образовательной деятельности, нельзя не отметить одно, на наш взгляд, принципиально отличающее отраслевой региональный вуз от центральных университетов свойство: региональный вуз, принимающий на 90% абитуриентов из своего региона, в содержании и организации подготовки приоритетом имеет учет региональных потребностей; подготовка в вузах федерального значения в большей степени носит унифицированный характер. Данный вопрос нами неоднократно прорабатывался в предыдущих публикациях, и как результат был сформулирован «принцип региональности» – исходное положение в образовательной деятельности педагогического университета, предполагающее такое содержание и такую структуру подготовки, которые отражают образовательное, культурно-историческое и социально-экономическое своеобразие конкретного региона, не нарушая при этом основных принципов государственной образовательной политики» [3, с. 7-14]. Выделенный принцип будет выступать экспертным условием для проведения последующего анализа рассматриваемых моделей целевой подготовки.

Возвращаясь к определению особенностей подготовки педагогических кадров в Алтайском крае с участием Алтайского государственного педагогического университета, отметим основные: двухпрофильность основных образовательных программ педагогического бакалавриата, сопряжение программ уровневой подготовки (бакалавриат – магистратура) в формировании полипредметной педагогической квалификации, поддержание паритетной по сравнению к очной заочной формы обучения (фактически 50% к 50% по контингенту, несмотря на значительную разницу в финансировании), целевой прием и целевое обучение. В русле заявленной проблематики остановимся на последней позиции.

В настоящее время доля целевого приема от общего бюджетного набора по всем формам обучения составляет около 20%. В вузе обучается более 570 студентов-целевиков при общем бюджетном контингенте студентов в 4500 чел. В содержательном и организационном

обеспечении целевого обучения участвуют фактически все структурные подразделения вуза. Между вузом, Министерством образования и науки Алтайского края и региональными муниципалитетами выстроилась система взаимодействия на постоянной основе.

Удачным методологическим обоснованием целевой подготовки в педагогическом университете выступает синергетический принцип. Экстраполяция его положений на деятельность вуза как открытой системы позволяет увидеть механизм взаимодействия федерального и регионального уровней в структурах вузовской подготовки с выходом на синтезирующий результат – обучение будущих педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и федеральными нормативами (в частности статьи 56 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»), с одной стороны, и заказами конкретных образовательных организаций, с другой. В рамках Программы развития образования и молодежной политики в Алтайском крае на 2014 – 2020 гг. в последние годы была выстроена «Региональная модель процедуры целевой подготовки обучающихся по основным профессиональным образовательным программам в сфере образования и смежным областям знания» [4]. В ее основу были заложены известные положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о целевом приеме и целевом обучении, согласно которым право на обучение на условиях целевого приема имеют граждане, заключившие договор о целевом обучении с органом или организацией и принятые на целевые места по конкурсу, проводимому в рамках квоты целевого приема в соответствии с Порядком приема в вузы [5]. Вместе с тем, имеются позиции, конкретизирующие и развивающие данную процедуру.

В частности, рекомендован минимальный размер предоставляемых органом местного самоуправления мер социальной поддержки обучающимся по договорам о целевом обучении: 50% от размера стипендии, получаемой обучающимся в организации высшего педагогического образования, разовая выплата в размере не ниже 10 тыс.рублей, выплачиваемая обучающемуся по окончании учебного года в случае отличной учебы, и другие. Также регламентированы обязательства по трудоустройству – по срокам и выплате компенсации в случае нарушения договора.

Но основным стержнем Региональной модели выступают механизмы профессионально-образовательного сопровождения целевой подготовки. Университет привлекает «работодателя» к экспертизе образовательных программ, в рамках которых обучаются студенты-целевики, определению индивидуальных образовательных траекторий (курсы по выбору, тематика научно-исследовательских работ и др.). По результатам промежуточных аттестаций 2 раза в год вуз информирует муниципальные органы управления образованием об успеваемости студентов-целевиков. В обязанность

университета также входит согласование вопросов, связанных с переводом на другую форму обучения или профиль направления подготовки. Для управления системой целевой подготовки на базе университета создано общественно-профессиональное объединение – Совет по взаимодействию с работодателями, который представляют сотрудники вуза, представители регионального Министерства и руководители 7 образовательных округов Алтайского края.

В рамках организации целевого обучения предусмотрена организация учебной и производственной практик на базе образовательных организаций «работодателя». В целях более глубокого погружения в профессиональную среду, ранней адаптации к условиям конкретных образовательных организаций, временного закрытия педагогических вакансий разработана и реализуется «Региональная модель длительной выездной педагогической практики». Обязательными условиями участия студента-целевика в данном проекте являются: привлечение студентов старших курсов, прохождение практики в школах «своего» муниципалитета, замещение временной педагогической вакансии на условиях организации практики и заключения срочного трудового договора, перевод на индивидуальный учебный план, период практики – от 1 семестра до 1 учебного года, использование технологий дистанционного обучения. При направлении на длительную практику между вузом и муниципалитетом заключается дополнительный договор, в котором прописываются социальные обязательства по оплате проезда, прохождению медосмотра, организации практики, трудоустройству, аренде жилья, коммунальных услуг, материальной помощи и т.д. Трудоустроившимся студентам-выпускникам, прошедшим во время обучения длительную педагогическую практику в малокомплектных школах, в рамках участия в конкурсе на губернаторский грант (200 тыс. руб.) предусмотрен дополнительный бонус.

В развитие Региональной модели целевой подготовки заложена процедура постдипломного профессионально-образовательного сопровождения молодых педагогов – в рамках деятельности Ассоциации молодых педагогов Алтайского края, ежегодного конкурса профессионального мастерства «Педагогический дебют», ежегодного форума «Молодой учитель. Формула успеха». Последний проект появился по инициативе Алтайского государственного педагогического университета и на первом этапе имел статус регионального. В марте 2018 г. планируется его проведение уже в общефедеральном масштабе. Популярность форума заключается в эффективной организации трендовых для системы образования интерактивных площадок, в рамках которых молодые педагоги могут выступить в качестве спикеров, экспертов, совместно создать интересные профессиональные продукты. Форум имеет постоянную дискуссионную площадку на университетском сайте [6].

Вместе с тем, для нас очевидным является несовершенство существующей процедуры целевой подготовки в аспектах нормативного, финансового и организационного обеспечения. В частности, далеко не

всегда в рамках квоты целевого приема в вуз приходит мотивированный на педагогическую профессию студент. Вопросы вызывает частое несоблюдение участниками договорных отношений взаимных обязательств по социальному обеспечению и трудоустройству. Имеющаяся судебная практика наглядно показывает о неразвитости системы правового регулирования целевой подготовки [7]. При организации целевого обучения по индивидуальным образовательным траекториям возникают трудности по дополнительной оплате научно-педагогических работников. Далеко не каждый «работодатель» проявляет готовность к профессионально-образовательному сопровождению целевого обучения.

В связи с этим возможность включения в федеральный эксперимент по целевой подготовке педагогов Алтайского края с непосредственным участием Алтайского государственного педагогического университета в рамках модели, разработанной научно-педагогическим коллективом Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, вызвал в региональном педагогическом сообществе значительный профессиональный интерес. В описании экспериментальной модели ограничимся ссылкой на авторитетный источник [8, с. 93–98] и сделаем краткий обзор процесса апробации данной модели в Алтайском крае.

Вхождение в эксперимент началось во взаимодействии педагогического университета с Министерством образования и науки Алтайского края по вопросам организации целевой подготовки педагогов. В первую очередь были подготовлены и утверждены необходимые нормативные и методические документы: межведомственные приказы о начале апробации и утверждении ее план-графика, о формировании межведомственной рабочей группы; договоры о целевом обучении и проведении комплексного экзамена готовности (КЭГ); 3-х сторонний договор о целевом обучении; договор о сетевом взаимодействии между педагогическим университетом и образовательной организацией общего образования; программы комплексного экзамена готовности (КЭГ).

Следующим шагом стала работа по вовлечению студентов в апробацию. Подбор студентов осуществлялся по критерию наибольшей актуальности предметных педагогических вакансий в школах Алтайского края. Таковыми являются вакансии учителей начальных классов, русского и литературы, иностранных языков, математики и информатики. Поэтому в группу участников апробации вошли 17 студентов соответствующих программ подготовки: 11 бакалавров и 6 магистрантов очной формы обучения, бюджетного набора, из них – 9 студентов – бакалавры 2-го и магистранты 1-го курсов и 8 студентов – бакалавры и магистранты выпускного курса. Претендентами на участие в апробации стали студенты, мотивированные на педагогическую работу и желающие получить гарантии трудоустройства в школах конкретных муниципалитетов Алтайского края.

Условием вхождения в программу целевого обучения явился КЭГ, состоящий из 3 частей: междисциплинарный экзамен по педагогике и психологии; подготовка и защита курсового проекта по предмету; предоставление портфолио по результатам образовательной и профессиональной деятельности студентов.

Программы КЭГ готовились при соотнесении критериев сформированности компетенций (ФГОС ВО) и готовности выполнять трудовые действия (функции) будущих педагогов по соответствующим предметным направлениям. Для экспертизы программ КЭГ привлекались действующие учителя и руководители 4 школ г. Барнаула.

Междисциплинарный экзамен проводился при помощи компьютерного тестирования (AST-тест). Подготовка и защита курсового проекта велась под руководством преподавателя университета и представителя образовательной организации. Для данной части экзамена привлекались 4 муниципальных общеобразовательных организации г. Барнаула, с которыми в январе 2017 г. были подписаны договоры о сетевом взаимодействии. Курсовой проект предполагал теоретическую часть по предмету и методическую часть по реализации учебных или воспитательных занятий в данной образовательной области. Защиты проходили в рамках образовательного процесса школ, т.е. в реальных профессиональных условиях. В портфолио вошли следующие материалы, подтверждающие результаты образовательной и профессиональной деятельности: результаты промежуточных аттестаций, характеристики по итогам педагогических практик, грамоты и другие отличительные знаки. Портфолио функционирует в электронной образовательной среде. Вход – по персональному логину и паролю студента.

По итогам КЭГ каждому студенту была выставлена общая оценка, затем проведено рейтингование. По результатам данной оценочной процедуры 1 участник апробации выбыл из списка как не набравший необходимого количества баллов, т.е. в апробации осталось 16 студентов.

В соответствии с алгоритмом предлагаемой для апробации модели целевой подготовки после проведения КЭГ состоялась процедура подписания 3-х сторонних договоров. Договоры были заключены с органами муниципального управления образованием Алтайского края: 7 договоров – г. Барнаул, 9 договоров – муниципалитеты сельских районов Алтайского края.

После заключения договоров со специалистами органов управления образования были внесены коррективы в учебные планы студентов-целевиков с учетом потребностей в предметной квалификации конкретных образовательных организаций каждого муниципалитета, и студенты были переведены на индивидуальные учебные планы.

Часть студентов (7 человек) в период с февраля по май 2017 г. обучались дистанционно, в том числе с использованием программной оболочки MOODL, совмещая учебу с профессиональной деятельностью

педагога. Практики организовывались на базе соответствующих муниципальных школ. Нельзя не отметить, что 3 студента проходили длительную выездную практику с временным замещением педагогических вакансий в малокомплектных школах. В настоящее время студенты проходят промежуточную и итоговую аттестации.

Несмотря на незавершенность процесса апробации, по имеющимся результатам крае можно сделать ряд предварительных организационно-методических выводов.

В контексте реализации типовой процедуры организации целевого приема и обучения несколько искусственно выглядит процедура проведения конкурса среди студентов на целевое обучение. И дело здесь не столько в устоявшейся традиции, а в достаточно объективных обстоятельствах, имеющих социальные знаменатели. Во-первых, в регионе договоры заключаются не от лица регионального Министерства, а с конкретными муниципалитетами. Договорные отношения строятся на принципе «землячества», т.е. изначальной социальной адаптации студента по месту жительства. Хотя имеется понимание, что при наличии весомых социальных гарантий «работодателя» и организации конкурса на престижные целевые места результат подготовки будет иметь более высокие показатели. Во-вторых, традиционный подход целевого приема оставляет более высокий шанс в прохождении по конкурсу для сельских абитуриентов по ряду востребованных профилей (например, «иностраный язык» и «физическая культура» на 1 место в рамках приема на общих основаниях претендует 7-10 чел.).

С большим трудом шло подписание 3-х сторонних договоров, т.к. данная модель официально не утверждена, и, муниципалитеты и студенты, подписывая его, проявляли большую осторожность. Региональное Министерство организовало по данному поводу селекторное совещание с участием представителей Алтайского государственного педагогического университета. Есть опасение, что какая-то часть договоров все же не будет реализовано на этапе трудоустройства.

Вместе с тем, нельзя не отметить очевидные положительные эффекты реализации данной модели. В ней переносится акцент от «организационно-принудительной» (в плане трудоустройства) к организационно-мотивационной (в плане обучения) установке целевой подготовки педагогов. Здесь заложены механизмы поиска и отбора потенциально сильных, имеющих педагогическое призвание студентов.

Близкой к Региональной модели Алтайского края оказалась направленность проекта Мининского университета по организации целевой подготовки как индивидуального образовательного маршрута обучающегося с надежным профессионально-образовательным сопровождением. Данный подход будет способствовать повышению ответственности «работодателя» в подготовке педагогических кадров, оказывать очевидное влияние на качественные показатели развития региональной системы образования в

целом, так и отдельных образовательных организаций. Важным элементом выступает постдипломное сопровождение молодых педагогов в развитии системы наставничества.

В рамках индивидуализации обучения важным является не только обеспечение выделенного нами принципа региональности, но и актуализация необходимости сопряжения бюджетов разных уровней, подкрепления федерального финансирования региональным по запросам конкретных образовательных организаций. Например, в случае, когда при подготовке учителя русского языка и литературы для школы требуется педагог-библиотекарь. В настоящее время расходы по получению дополнительной квалификации берут на себя обучающийся и университет (из внебюджетного фонда). В перспективе – дополнительную услугу должен оплачивать муниципалитет.

Трехсторонний договор, на наш взгляд, имеет более серьезные гарантии по выполнению обязательств со стороны «работодателя» и обучающегося. В «трехсторонней» системе отношений педагогический университет получает статус арбитра по ряду вопросов как в плане финансирования дополнительных образовательных запросов, так и в плане социальных гарантий для обучающихся. В противном случае «третья сторона» (вуз), может отказаться от подписания договора.

Положительный эффект конкурсного подхода в организации целевой подготовки нами отмечался выше, как реальный механизм повышения качества педагогического образования.

В целом, экспериментальная модель целевой подготовки имеет прогрессивную направленность как в рамках определения профессиональной мотивации и профессионального обучения будущих педагогов, так и их закрепления по месту трудоустройства и профессиональной адаптации.

### Литература

1. Материалы селекторного совещания Правительства России «О повышении эффективности целевого обучения и целевого приёма» 16.10.2016. – Режим доступа: <http://government.ru/news/24903>.

2. Алтайский край. Итоги 2016 года. Общее образование. – Режим доступа: [http://www.educaltai.ru/about\\_main/report](http://www.educaltai.ru/about_main/report).

3. См., напр.: Лазаренко И. Р. Региональный контекст проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в педагогическом вузе / И.Р. Лазаренко // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – №6.

4. Постановление Администрации Алтайского края «Об утверждении государственной программы Алтайского края «Развитие образования и молодежной политики в Алтайском крае» на 2014-2020 годы» №670 от 20.12.2013.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012.

6. Алтайский государственный педагогический университет / Поддержка молодого педагога. – Режим доступа: [http://www.altspu.ru/jr\\_ped\\_support/jr\\_ped\\_forum](http://www.altspu.ru/jr_ped_support/jr_ped_forum).

7. Федеральный центр образовательного законодательства / Обзор судебной практики по целевому обучению (за январь–февраль 2017 г.). – Режим доступа: [http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/analitika/detail.php?ELEMENT\\_ID=6376](http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/analitika/detail.php?ELEMENT_ID=6376).

8. Федоров, А.А., Седых, Е.П. Моделирование процессов целевого обучения и трудоустройства в системе педагогического образования / А.А. Федоров, Е.П. Седых // Психологическая наука и образование. – Т. 20. – №5.

## **Т. ШАЯХМЕТОВ – МЕМЛЕКЕТ ҚАЙРАТКЕРІ**

***Б. Сағындықұлы***

*филология ғылымының докторы, профессор,*

*ПМПИ, Павлодар қ.*

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтында жыл сайын «Шаяхметов оқулары» атты республикалық ғылыми-теориялық конференция өткізу үрдіске айналған-тын. Туған күні қарсаңында ұйымдастырылатын ғылыми шара өзінің алтыншы шығарылымында үнсіз қалды (2014 жыл). Іздеушісі бар, тілекшісі толық азаматқа қатысты іс-шара неліктен тыңдаушыларын жинай алмады? Бұл жағы бізге белгісіз. Белгілісі сол, әр бес жыл сайын мұндай оқу түрі халықаралық дәрежедегі іс-шараға айналуы керек болатын. Бірақ ол болмады. Дұрысы болдырмады. Бүгін өткенді кінәлау керек болмас, бірақ Аршабековтің осы бір тұлға есіміндегі оқуларды жауып тынғанын айту ләзім.

Біле білгенге Т. Шаяхметов «Ұстаздардың ұстазына» баланған жан еді. Қайталап айтқандай болайын, Тасболат аға туралы естеліктерді ақтарып отырсаң, тәнті болар тірек сөздер көп. Танымал тұлға Ерлан Арын ол кісіден «Ұстаз парасатын» көреді; Токмұхамед Сәлменұлы Садықов «Парасаты биік азамат» деп бағалайды; «Үлкенді сыйлап қол берген, кішіні қолдап жол берген азамат» деп таныған Рысты Мағауияқызы Жұмабекова Тасболат ағаны «Туған жерінің адал перзентіне» балайды; «Крупный организатор Высшего образования» дегенді ақсақалымыз Қ.Ф. Загупаров тілге тиек етеді; «Главный учитель педагогической элиты Павлодарского Прииртышья» тіркесін А.Д. Фрезоргер айтыпты. Мұның бәрі тау-тұлға Тасболат ағаның еліне сіңірген қызметін жан-жақты аша алады деп білеміз.

Аға алдындағы інілік парызды орындаймын деп, сіздердің алдарыңызға бесінші рет шығып тұрмын. Бұл да менің «юбилейлік выступлением» екен. Бақсам, Тасболат ағама қатысты біраз мәселелерді көтеріппін: еңбегіне сай азаматтығын, қайраткерлігін, танымдылығын тарта отырып, ой-тұжырымдарын түгендеппін. Кейде ойлаймын: математикаға қатысым жоқ, ол факультеттегі әріптестерім реніште шығар деп. Мүмкін, осындай себептерден де шығар, Т.Шаяхметовке арналған конференция бағдарламасынан баяндама тізімнен түсіп, сырт қалған жағдайлар болды. Дей тұрғанмен, аға рухы, аға тәлімі өшпесін деген тілекпен қайта мінбеге көтерілдім. Бүгінгі күнге дейінгі жеткізілген ой



орамдарым ол кісінің аруағы алдындағы, туған-туыс, жерлестерінің алдындағы інілік, әріптестік, азаматтық парызымды атқарғаныма серік бола алады деп сенемін. Бұл бір жағы.

Екіншіден, аға есімі ескірмейді. Аға есімі жыл сайын осындай тұлғалық конференцияда айдай жарқырап, күндей күлімдеп тәнті ететін болады деп сенейік. Аға қайтқаннан кейінгі уақытта жазылмаса да, заңдай болып қатталған бір мәселе бар: студентке арнайы стипендия ұсынылып, еңбек ардагерлері түрлі сыймен марапатталады. Дәл осы күні аға аруағы аунап, еліне, жеріне ризашылығы білінеді. Дәл осы күні ел боп еңкілдеп еске аламыз, артында бар оңалар деп тәубе етеміз, ертеңі айқын деп көңіліміз марқаяды.

Әр адамның тағдыры қандай адамның жол сілтеуінен басталады ғой. Бозбала болып, киелі институттың табалдарығын аттағанымда, таудай боп Тасболат ағам қарсы алып еді. «Жұмысқа шық, еңбек істе, елеулі бол» деген де сол азамат-тын. Ол кезде елемеген шығармыз, бірақ «тау алыстаған сайын биіктей түседі» – демеуші ме еді?! Нағыз тау тұлға азаматты енді-енді тани бастағандаймыз. Тани алдық па екен?! Мүмкін, ертең әкесі шыққан биікке шығып есімі еленер. Сонда танырмыз. Мүмкін, оқу-әдістемелік, ғылыми, патриоттық тәрбиенің іргесін қалаған ұжымы аға атын ұлықтар. Сонда танырмыз.

Ұжым дегеннен шығады. Шындыққа тура қарасақ, қаласаң да, қаламасаң да, бір кездері өзі бас болған ұжымда Шаяхметовті білетіндердің біртіндеп азайып, білмейтіндердің қарасы көбеюде. Өмірдің заңы сол. Оған еш дау жоқ. «Орнында бар оңаларды» отбасына қарата айтамыз. Азамат соңында қалған іні-қарындас, ұл-қыз, жан жұбай Тасболат ағаның тасын төрге көтеріп-ақ бақты, көтеріп-ақ жатыр. Мұның сыртында «Ер есімін елі елейдінің» қасына «Ер есімін ері іздейді» дегенді қосқымыз келеді. Біз бұл орайда институт ректорына алғыс айтуымыз керек. Ақырын болса да, арнап істейтін Алтынбек Нухулы қазіргі күннің өзінде біршама шаруаны шат-шадыман етті. Сізге зор алғыс!

Біз оқыған ұрпақтанбыз. «Зытып келем. Зытып келем. Артыма қарай-қарай зытам... Зытып келе жатқаным – қашып келем. Артыма қарай беретінім – қорқып келемін». Жазушы Ғабит Мүсірепов оқуға осылай келген. Кейіннен әлем мойындаған жазушы болды. Бірақ қарапайым бопты: інілермен әңгіме арқауын ағытып, билиард шарын қағады екен. Сол қарапайым Ғабеңе елі мемлекет қайраткері деген атақты қоса беріпті.

Қазір тоқсанға толған Әбдіжәміл Нұрпейісов «...әскер қатарынан босай сала, Алматыға тартыпты. Қолында 12 беттік әскери дәптерге жазылған «Курляндия» «романы». Вокзалда түнеп, таңертең Мұхтар Әуезов пен Сәбит Мұқановты іздеп шығады. Қазақ көрінсе тоқтатып: «С. Мұқанов, М. Әуезовтің үйін айтып жіберіңізші» деп сұрайды. Ешкім білмейді. Сөтіп жүргенде, үш күн өтеді. Күндіз қала аралап, Сәбит,

Мұхтарды іздейді. Түнде вокзалда түнейді» (Смағұл Елубай). Ақыры, Жазушылар Одағының басшысы С. Мұқановтың сілтеуімен, қолжазбасын Ғабиден Мұстафин оқып, сәт сапар тілеген екен. Сол бала Әбдіжәміл қазір «Тоқсанға толған толағай». Елі ғана бас имей, «Қан мен тер» шығармасымен әлемді жайлады. Бірақ сол ақсақал қарапайым екен: соңына ерген іні жазушылар үйіне келсе болды, дастарқан жайып әңгіме тарқатады екен. Сол қарапайым Әбеңе елі мемлекет қайраткері деген атақты айқайламай-ақ жеткізген екен.

Күні кеше о дүниеге аттанған Ханапа, Қанипа Бітібаева, қылышынан қан тамған кеңес үкіметінен алып елдің Мемлекеттік сыйлығын тартып алыпты. Бермесіне қоймапты. Мәскеу мен Ленинградтай орыс елінің қос астанасында өз әдістемесіне тәнті еткізген сабақ жүргізіпті. Қазағына қуанып, орысына қамығыпты. Оның да өз себебі бар екен. Дара Абайды, дана Абайды білмеген орыс әріптестеріне қынжылған екен. «Менің 5-6 сынып оқушыларым орыстың ұлы ақындары Пушкин мен Лермонтов шығармаларын жатқа оқиды, ал алып елдің ұстаздары сіздер менің бабамның бір өлеңі түгіл, есімін білмейсіңдері» – деген екен. Бірақ сол апамыз өте қарапайым еді: дастарқандас бол, болма, тек өз шәкірттері мен әріптестері туралы әңгіме қозғайтын. Өз әріптестерінің ар адамы екенін бір тәмсіл ғып жеткізіп отыратын. Сол апамыздың артында қалған халқы, ұлты-ұлысы мемлекет қайраткері еді, – деп езіледі екен.

Осыдан біраз жыл бұрын бақи дүниеге аттанған Тоқмұхамед Садықов ел басына күн туған 1986 жылдан соң ҚазПИ-ге ректор боп келіп, өмірінің соңына дейін ұстаздар ұжымын басқарды. Ардың азаматы еді. Сол ұжымды басқарған Кеңес Одағының батыры Мәлік Ғабдуллиннің есіміне кір келтірмеді. Институт статусында тұрған ұжымға алдымен *мемлекеттік университет*, кейіннен *ұлттық университет* статусын әперді. Сол ұжым мүшелері әлі күнге дейін Т. Садықовтың есімін әлпештейді. Мемлекеттік дәрежеде іс атқарған асыл азамат еді, - дейді. Мемлекет қайраткері деген атақ осындайда беріледі. Т. Садықовты көзі қарақты қай қазақ ондай дәрежедегі еңбек атқармады дей алады. Бірақ сол азамат қарапайым еді. Жай ғана аспирант болып жүрген мені жеке кабинетінде қабылдап, жатақханаға орналасуыма қолғабысын тигізіп еді. Кейіннен университетте доцент қызметін атқарғанымды сол кісінің тікелей қатысуымен болғанына күмәнданбаймын.

Мұндай мысалдарды мыңдап айта беруге болады. Бірақ бір анығы сол, мемлекет қайраткері деген атақты үкімет бермейді, халқы береді. Болмаса жоғары шенділер сол азаматтың еңбегін бағалағанда айтады. Содан қалыптасып кетеді. Себебі мемлекет – сол қоғамдағы адамдарымен мемлекет. Адамдар, Абай айтқан, тек қана қара тобыр емес. Дұрысы, қара тобырлық ұстаздар ұғымына жуықтамайды. Сол ұстаздарды ұлықтайтын да, ұлағатына бас иетін де, сол ұжымның басшысы. Осы жағынан келгенде, Тасболат ағамыздың тағылымын тағы да тілге тиек етеміз.

Т. Шаяхметов ешкімнен бөлектенбеді. Демек, ел ұстанымынан алшақ кеткен жоқ. Сол елі үшін еңбек етті. Елі үшін отқа да енді, суға да түсті. Жанды, тоңды. Бірақ еңбегінің еленетініне сенді. Тіпті, еңбегім еленсін деп іс атқарған жоқ. Т.Шаяхметов ешкіммен бірікпеді. Ешкімнің саяси ықпалына жығылған жоқ. Білетін шаруасы біреу болды: қайтсем жас ұрпағыма білім беремін, қайтсем ұжымым алдыңғы лекте тұрады. Мақсатына жетті: бір жұдырықтай буырқанған ұжым бірлігі Кеңес елінің бұрыш-бұрышына тарады. Павлодар педагогикалық институтының аты жайылған кең атырапта Тасболат аты айтылмады дей аласыз ба?

Бұл – арысы. Берісі – біз облыстық баспасөзде жарық көрген мақаламызда былай деген екенбіз: «Тасболат ағамыздың жүрісі мен ісінде ізеттіліктің бір керемет белгісі бар-тын. «Ақырын жүріп анық басқан» Т. Шаяхметов ұстаздықтың ұлы қасиетін көрсете білді. 15000 түлектің дипломында Тасболат ағаның қолы қойылған». Бұдан артық мемлекетке еңбек сіңіруге бола ма? Тіпті, Тасболат аға өзінің қарапайымдылығының «арқасында» институт дізгінін басқаға берді. Басқа құсап, таласқан жоқ. Ұжымы арасында жік болмасын деді. «Бөлшектенгенді бөрі жейтінін» білгендіктен болатын бұл. Бірақ ұжымынан алыстап кеткен жоқ, дұрысы білім саласынан алшақтап кетпеді. Мемлекет мемлекет болып тарап кеткен екі елдің (Ресей мен Қазақстан) арасына елші болды. Елшілігі сол, Сібір өңірінің бірсыпыра оқу орнымен тығыз қарым-қатынас орнатты. Еларалық, оның ішінде білім аралық ынтымақтастықты орнықтыруға ат салысқан азамат болса Тасболаттай-ақ болсын. Мұны мемлекет қайраткері деген атаққа лайық емес деп кім айта алады? Бірақ сол Т.Шаяхметов тек қарапайымдылықтың үлгісімен өмір сүрді. Сол азамат жоғары білім саласы бойынша облыс орталығына келген ректор азаматтардың қай-қайсысын болсын, дастарқанына шақырып, әңгіме өрбітеді екен. Әңгіме оқу, білім саласы, жас ұрпақ тәрбиесінде өзі өнеге еткен істердің қалай өрбитіні жайлы болады екен.

Бүгінгі күні Тасболат Шаяхметовтің азаматтығын арқалаған азамат бар ма? Жоқ деп айта алмаймыз. Оның соңында қалған үлкен ұжымы бар. Сол ұжымды басқарып отырған басшы бар. Ұжымдағы бар іс-шара сол басшының қолдауынан кейін ғана қолға алынатыны тағы да бар. Жаныңыздағыларды жұмылдыра алатыныңызға да сенеміз. Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының басшылық құрамында қазақы сөз төркінін түсінетін азамат екеніңіз де рас. Біздің тарапымыздан өзіңізге қарата айтылған қара сөздерді оң қабылдауыңызды сұраймыз. Келелі іс істелерде Күлтөбе басы кеңеске толмаушы ма еді?! Кеңесіңізге арға бағынған азаматтар болсын деп тілеп, мынадай ұсыныстарды жеткізгіміз келеді:

Бізде басталған бір шаруаның ұшы шыққанымен, ширатылмай, дұрысы ширата алмай қалатын жайымыз бар. Т.Шаяхметовтің жамбасы жерге тиген күні, ас берілген «Сарыарқа» мейрамханасында үзең-

гілестері, көз көргендер мен дос-жарандар сөз сұрады. Ердің ерен еңбегін айтты. Біз де сөз сұрадық: ұжымы ұмытпайды дедік, аға аты ұлықталады дедік. Ауыз біршілік болсын дедік. Аға есімін өзі басқарған институтқа беруге шақырдық. Сол жылдары институтымыздың жеке шаңырақ ретінде бөлініп шықанына төрт жылдай өткен-тін. Аға қайтпас сапарға аттанғалы да он жылға жетіп қалды. Біздің тілге тиек болған мәселе, аракідік көтеріліп қалып отырды. Ең алдымен, заң сұранысын қанағаттандырмағандықтан шегерілді. Заңға сай бес жылдық мерзімнен соң, тұлғалық конференцияда, баспасөз беттерінде айтылудай-ақ айтылды.

Заман сұранысы емес, заң сұранысы жоғарыда айтылған жайтты қайта қаузауды қаламайды. Бүгін институтымызға Т.Шаяхметов есімін берейік деу бос белбеу сөз болары анық. Бірақ 2016 жылдың тамыз айында қала әкімі Н. Әшімбетовке қала ақсақалдары мен зиялы қауым атынан хат жазылды. Хат тұздығында «...өңір үшін үлкен еңбек сіңірген Т. Шаяхметовтің есімі әлі де болса ұлықталмай келе жатқандай көрінеді. Біздің білуімізше, аталған оқу орны алғашқы қадам басқан жылдары оқу аудиторияларының жетіспеушілігі себепті қазіргі №6 мектептің оқу кабинеттерін пайдаланған. Тіпті, сол мектептің қабырғасында институттың кафедралары орналасқан. Мұндай жағдай мектеп пен институт аралығындағы байланысты нығайтқан. Демек, №6 мектепті Т. Шаяхметов есімімен атау қай жағынан алып қарасаңыз да ойға қонады.

Сонымен қатар осы аумақтағы Н.К. Крупская атындағы көшені алмастырудың да сәті туып тұрған сияқты. Бұл көше, біріншіден, жоғарыда айтқан мектептің сырт жағын ала орналасқан. Екіншіден, Т. Қасенұлына етене жақын. Ол кісі сол жерге жақын үйде тұрды, институт пен мектеп арасын осы көше арқылы жалғастырды. Үшіншіден, Н.К. Крупская атын Т.Қ. Шаяхметов есімімен ауыстыру моральдық тұрғыдан және заманауи сұраныс тұрғысынан сәйкес келеді. Бұл қазіргі және болашақ ұрпақ үшін ғибраты мол іс болары сөзсіз».

Хат жіберілді, әкім үнсіз. Осы мәселені қайта жаңғыртуға институттың Ғылыми кеңесі мұрындық бола алады деп білеміз.

Екіншіден, институт алдыңғы жоо-ымен қатар тұр. Сіздің ұсынысыңыздағы қомақты шаруалар істелініп жатыр. «Ұстаз жолы» сериясы болашаққа ашылған жол іспетті әсер етуде. Ұстамды ұстаздың әрқайсысы сол кітаптан өзін көргісі келеді. Меніңше, сол үшін еңбектенетін болады. Қазіргі қарттарымыз баяғыдағы мамыражай күнді көріп тәубе деуде. Институттың іші кірсе шыққысыз күйге енді. 2008 жылы Т. Шаяхметов қос залдың ортасында (кіші және үлкен залды айтып отырмыз) шалқасынан жатып, соңғы сапарға аттанған еді. Кейіннен кіші зал сол кісінің есімімен аталды. Құптайтын жағдай. Бірақ сол аудиторияның сұрықсыз күйі әркімге ой тастайды. Сұрықсыз демеске амал жоқ, Тасболат ағаның кішігірім суретінен басқа ештеңе онда жоқ. Ойланатын шаруа екенін мойындайық.

Үшіншіден, бәлкім тағы қайталағандай болармыз. Қазіргі уақытта жоғалтып алған категориямыздың бірі – адамгершілік. Себебі замандастарымыздың білім-біліктілігі артты. Қуанамыз. Ұжым басқаруда да талаптан шығып жатыр. Тәнтіміз. Ал енді адамгершілікке келгенде, жұмсартып айтсақ шаршаңқырап қалған сияқтымыз. Бір күндері «Адамның адамдығы амандығында» деп жатушы ек. Амандық алыстап, селқостық серік болған іспетті. Селқостықтан гөрі адами жұтаңдылыққа жеттік. «Кішіге ізет, үлкенге құрметтіліктің» белгісі Тасболат ағамнан тарайтын. Үлкен-кіші деп жіктемей, бас изеумен өткізген өмірі көз алдымызда. Бас июдің (бұл жерде сәлемдесудің бір сипатын айтып отырмыз) ар жағында ақсүйектік бар еді. Қанға біткен ақсүйектік. Мұндайда көңілің біз көрмеген Сәкен Сейфуллинді іздейді, көз алдыңа қол алысқан кешегі Ақселеу Сейдімбектің сұлбасы келеді. Меніңше, институттың бір күні – Тасболат ағамның күні болуға лайық. Кейіпкеріміздің туылған 8 қарашасы осы сұрағанға жауап болар еді. Тыңдағандарыңызға рахмет.

## **РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ - МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІ ЖАҢҒЫРТУДЫҢ БІРЕГЕЙ НЕГІЗІ**

***Б. Хасанұлы***

*Қазақстанда әлеуметтік лингвистиканың  
негізін салушы, А.С. ПУШКИН  
атындағы алтын медальдің иегері,  
филология ғылымының докторы, Алматы қ.*

### **1. Рухани жаңғырудың тілдік бейнесі**

Байыбына барсақ, «рух» сөзінің тегі арабтың (روح - *жан*) деген сөзі. Тілімізде көп мағыналы сөз болып қалыптасқан 1. Табиғи материалдық бастамадан өзгеше, затсыз бастаманы білдіретін философиялық ұғым, ой мен сананың шоқтығы адам психикалық белсенділігінің көрінісі, адамның сана - сезімі мен қимыл - әрекетінің озық болжампазы, тарихи тәжірибенің идеалды түрі. 2. Рухани күш, ішкі қуат, батылдық. 3. Діни . Адам баласына жаратушының өзі дарытқан аса зор қасиет, бүкіл өзге тіршілік иелерінен ажырататын басты белгісі, жаннан бөлек субстанция (Ал субстанция деген – заттың біртұтастығының мәндік қасиетін, оның барлық өзгерістерінің негізін, себебін, тіршілік етуінің түп-тамырын білдіретін категория). 4. Миф. О дүниелік болған адамның (марқұмның) аруағы, жаны.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Қазақ сөздігі. Қарастырғандар – Н.Уәли, Ш.Құрманбайұлы, М.Малбақов, Р.Шойбеков және т.б. – Алматы: «Дәуір», 2013. 1092-1093 беттер.

Қазіргі «рухани жаңғыру» тіркесінде кездесетін «жаңғыру» сөзінің тегі – «жаңғыр», тура мағынасы – дыбыстардың бірдеңеге соқтығысып барып қаттырақ естілуі, негізгі ауыспалы мағынасы – жаңа сипат алу. Ал «жаңғыру» сөзінің мағынасы – «жаңғыр» етістігінің қимыл атауы. Мағынасы- жаңару, толығу, жаңамен алмасу. Демек, «рухани жаңғыру» деген – табиғи материалдық емес, ішкі қуат, ақыл, ой, сана, мәдениеті, қоғамдық құбылыстарды жаңарту, қайта өңдеу.

Рухани жаңғыруға деген ұмтылыс - көне заманнан келе жатқан, ата бабадан қалған мирас.

## **2. Қазақы қауымдастықтың ішкі қозғаушы күші – жаңалыққа бейімділік**

Қауымдастық рухы – әдеби мұраның әлеуметтік өзегі. Қазақ халқының рухани мәдениетінде әдеби мұраның мәні зор. Жас ұрпақ төл әдебиетін неғұрлым көп оқыса, жақсы білсе, онда халқының рухани әлемін де жақсы танымақ... Сөз өнерімізбен жиі дидарласып, Алаш рухын сезінейік.<sup>1</sup>

Сөйлер сөзге ерекше мән берген жөн: «әңгіме шығару үшін жұмсалатын зат-сөздер...

Айтушы ойын өзі үшін айтпайды, өзге үшін айтады. Сондықтан ол ойын өзгелер қиналмай түсінетін қылып айту керек. Оның үшін айтушы сөйлейтін тілін жақсы қолдану білуі тиіс»<sup>2</sup> ( А.Байтұрсынұлы)

Қазақтың қара сөзінде көп мән жатыр. Күн шалмайтын қараңғы көңілді сөз шалады. Ендеше, соншалық қуатты да киелі қаруды қалай болса солай қолдануға болмайды. (Ғ. Мұстафин)

Қазақ әдебиеті өкілдері мен мамандары арасында ұлттық рухты әңгімесіне ертелі – кеш арнайы арқау еткендер баршылық. Мысалы, бұл ретте профессор Өмірхан Әбдіманұлының «Қазақ әдебиетіндегі ұлттық рух» (Алматы: Қазақ университеті, 2010. – 192 бет) атты еңбегін айрықша атаған жөн. Қазақтың рухы сонау ру, тайпалық кезеңнен бастап қалыптасу үстінде. Халықтық рух қазақ хандығы тұсында дами түсті, әр түрлі басқыншылармен, әсіресе Ресей отаршылдығы қыспағынан шығу жолындағы күресте шыныға түсті.

Ал енді азатшыл рух көсемдері Алаш зиялылары «...биік шабыттағы азатшыл ойдан қанаттанған ұлттық рухты...асқақ биікке көтерді». Ө. Әбдіманұлының сөзімен айтқанда, XX ғасырдағы ақын – жазушылардың дәуір шындығына сай тудырған бір ақиқаты сол – жеке бас бостандығын жырлаудан жалпыұлттық бостандыққа үндеуге жол ашты.

---

<sup>1</sup> Алаштың ардағы (елтанымдық және тілтанымдық жинақ). Қарастырған – Е.Е. Тілешов, Ғ.П. Әріпбек. Астана: Руханият, 2010. 223-бет.

<sup>2</sup> Байтұрсынұлы А. Шығармалары. 6 томдық шығармалар жинағы. 1-том. – Алматы: Ел шежіре. 20132. 163-164-беттер.

Соған негіз қалады. Азаматтық биік рухты арқау еткен бұл әдебиет – халқым, елім, жерім деген ұлы ұғымдардан жалын жыр жаратқан нағыз ұлтжанды әдебиет болды. Өмірдегі күйкі тірліктен «Алашым» деген жалпыұлттық сана басым келді. Ұлттық рухтың әдебиеттегі сара жолы осы.

Ғалым дұрыс айтады: «XX ғасырдың бас кезі қазақ ұлты үшін ой-сана оянуының дәуірі, әдебиет үшін рухани жаңару мен түлеудің, сол кездегі ақын- жазушылар үшін азатшыл ойды асқақтату дәуірі болды. Қазақ қоғамының жаңа тарихи кезеңге қадам басқан сәтіндегі өмір шындығын кемел көркемдікпен суреттеп, шынайы шындықпен бейнелей білген әдебиет күрделі де қызықты болғаны даусыз. Ол ұлттық рухты әдебиетте көркем бейнелеуді жаңа белеске көтерудің алтын көпіріне айналды»<sup>1</sup>

Өткен ғасырдың бас кезінде ұлттық ой – сана оянып, қазақ әдебиеті ұлттық рухты көркем бейнелеудің алтын көпіріне айналғаны рас.

Алайда қазақтың рухы Кенес үкіметі қарамағында жан төзгісіз қысым көрді, қазақ зиялылары рухты ойламақ түгілі басымен қайғы болды, қасірет шекті. Жағымды жағдайдың XX ғ аяғы мен XXI ғ басында ғана беті бері қарағандай болды: тәуелсіздікке ие болдық.

Атап айту керек, Д. Қамзабекұлының 1997 ж. «Білім» баспасынан «руханият» атты кітабы жарық көрді. Онда сол кезде әлі сөздік қорға белсенді ене қоймаған «руханият» ұжымына алғаш рет баға берілді және ол Алаш зиялыларының еңбегін жинақтап көрсететін сөз – өлшем ретінде қарастырылды.<sup>2</sup>

Ұлттық рухты сөз еткен кітаптардың бірі – «Ұлт рухы» (құрастырған – Ермек Зәңгіров, Алматы, 2012 ж – 244 бет). Кітаптағы әртүрлі салаларда өздерінің қол жеткізген биік белестерінің арқасында танымал болған ғалымдар мен жазушылардың, қоғам қайраткерлерінің рухани өмір жөніндегі айшықты сөздерін пайдаландық.

Ел рухының көтерілуіне қазақтың халық болып қалыптасуы мен ұлт ретінде ұйысуына ықпал еткен тарихи жағдайлардың атқарған қызметі ерекше, оларды түп тамырынан тани білу керек. Бұл ретте «Қазақ болып қалыптасқан ғасырлар» (-Тараз: «Dan Ai», 2015. 624-бет) сияқты жинақтарды саралай түскен жөн.

Қазақстан жағдайларында үштілділікке баулу мен үштілді қарым-қатынаста қазақ тілі – негізгі тіл. Осы ретте елімізді рухтандырушы «рухани» сөзімен тіркескен сөздер орыс, ағылшын тілдеріне аударылуы тиіс. Мысалы: рухани көсем (білімі, парасаты, зерделілігі, имандылығы биік ел көшбасшысы), рухани азық (ой, идея, пікір), рухани болмыс, рухани байлық (жан дүниенің кеңдігі, білімділік пен зерделілік, парасаттылық), рухани құндылық, рухани мәдениет, рухани мұра,

<sup>1</sup> Әбдіманұлы Ө. Қазақ әдебиетіндегі ұлттық рух. – Алматы: Қазақ университеті, 2010. 179-бет.

<sup>2</sup> Тілешов Е., Қ а м з а б е к ұ л ы Д. Алаш қозғалысы..., 346-бет. Ж-

**рухани жаңғыру** (жан дүние, діл, адамгершілік т.б жан-жақты жақсарту), **рухани өмір** (материалды байлықтан тыс, адамдардың ой- санасы, ақыл-парасаты, білімі, жан дүние байлығы) т.б .

Сондай-ақ «руханият» сөзі бар, ол, «жан дүние,діл, ақыл-парасат сияқты рухани дүниеліктер» ретінде аударылуы тиіс. <sup>1</sup>

Айта кеткеннің айыбы болмас, «Қазақ сөздігіндей» тамаша лексикографиялық мұрамызда *рухани жаңғыру, рухсыз ұлт, ұлт рухы, рухани серпіліс* тіркестері тіркелмей қалған.

Қысқасы қазақ тіліндегі «рух» сөзінің бізге әзірге белгілі болған 60 шақты сөз тіркесі қолданылуының өзі рухани жаңғырудың қазақы тілдік бейнесін мәнерлі сипаттайды.

### **3. Қазақтың арғы тегінің рухани жаңғыру жолындағы ұстанымдары**

Рухани жаңғырудың ежелгі бастауы – анимизм, бұл-алғашқы қазақ ру-тайпалары тарапынан ұсталынған діни сенім түрінде көрініс берген жан мен рухтың мәңгілігіне сену ұстанымы.

Қазақ тайпа болып қалыптасу үдерісінде үздіксіз ширығу жолында болды, сол сара жолда халық болып қалыптасты, «...қазақ деген халық көше жүрсе де, бытырай жүрсе де, оқымаса да ана тілін сақтаған...». Бұл – Ғ. Мүсіреповтің сөзі. Сонымен қатар Ғабен «Ана тілі дегеніміз – сол тілді жасаған, жасап келе жатқан халықтың баяғысын да, кешегісін де, болашағын да танытатын, сол халықтың мәңгілігінің мәселесі» дейді. Осы бір ана тілі туралы сөз «жан мен рухтың мәңгілігіне сену» деген философияға сәйкес келеді.

Ал енді қазақтың тілі сондай екен, сол тілді жасаған халықтың өзінің жаңару жайы қандай ? Бұл жөнінде ақынымыз Жұбан Молдағалиев былай сайрайды: «Мен қазақпын, биікпін, байтақ елмін, қайта тудым, өмірге қайта келдім.Мен мың да бір тірілдім, мәңгі өлмеске – айта бергім келеді,айта бергім!» дегені баршаға аян. Міне бұл сөз де «Жан мен рухтың мәңгілігіне сену» философиясына сайма-сай айтылған.

Қазақ арасында рухани алға басу барысында аталас ел орынына күллі жұрттың қамын ойлайтын ел пайда болып, қалыптасты, рубасы орнына елбасы, елағасы биледі. Елдің өзіндік салты мен әдет-ғұрпы пайда болды. Бара-бара ел мен жер қорғайтындар көрініс берді. Елдің болмыс-бітімін көрсететін ел рухы рухани жаңғыруға негіз болды. Ақыры, Ғабеннің (Ғабит Мүсіреповтің) танымал сөзімен айтқанда, «Біз XV ғасырда «Қазақ» деген ел болып біріккенімізді Ұлы таудың көк тасын қашап басқан ру таңбалары мен қуәландырған ел едік. Бірігіміз, бір ел боламыз деп анттасқанымыз да сол, Конституциямыз да сол – тасқа басылған таңба!».

<sup>1</sup> Қараңыз: Қазақ сөздігі..., 1093-бет.



Ұлы жазушы Ғабеннің бұдан әрі «Қазақ елі өз мұңын өзі ойлап, өзі ізденіп, тіршілік деген кең майдан да сыналған ел» дегені бар. Содан кейін Ғабеннің «Біз әлі кемеліне келіп, бар айтарын айтып болған ел емеспіз (Айтамыз әлі!)» дегені және бар.

Алдымен айтса болады. қазақтың ежелгі ру тайпаларының өзінің **ата қонысы** болған. Сол қоныста өсіп-өну барысында **рулар бірлестігі**, соның негізінде **тайпалар одағы** пайда болған кезде олар **жерін шашау шығармаған**. Алайда олардың жеріне көз алартушылар шапқыншылық жасап, ақыры әр кезде отарлаушылар қатары пайда болды. Қазақ елі оларға қарсылық көрсете білді. Келесі айтарымыз сол – ұлы далада қазақтың кемелдендірер құндылықтар әлемі қалыптасқаны.

Атап айтқанда, қазақ рухы Қазақ хандығы қалыптаса бастаған тұста Асан Қайғының «Жер Ұйық» рухани идеясымен қаруланды. Ал жоңғар шапқыншылығы тұсында қазақтың үш жүзінің басы бірігіп, елдігі сақталып қалуына күш берген «Атамекен» рухани идеясы. Бұл ретте «**адамгершілік**», «**жер**» тұжырымын да атаған жөн.

Қазақ елі билік жүргізгенде тілдерін бірыңғай пайдалана отырып, «Қасым ханның қасқа жолын», «Есім ханның ескі жолын» тиімді пайдаланды. Соның бір дәлелі – Өз Тәуке хан бастаған «Күлтөбенің басында, күнде жиында тайпалар арасында рухани тәрбие дамыды. «Жеті жарғының» қолданысқа түсуі арқылы өзара түсінісуі, рухани заңнамасы пайда болды. Міне, бұлар – қазақ тайпаларының рухын биіктеткен тілдік жаңғыруының белгілері.

Рухани идеяларды жүзеге асырып, тұжырымдарды сараптауға бүкіл қоғам, қауым болып атсалысады. Қоғамға, қауымға әсер ететіндер ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды тарихи тұрғыдан түйсінетін, бағалай білетін, әлемдік және ұлттық мәдениет туындыларын талғампаздық пен белсенді игерген, бойында махаббат, ізгілік, әдептілік сезімдері, басқа жанға, жалпы адамзат баласына сүйіспеншілігі мол, өзгенің ой-пікіріне төзімді халықтың ақыл-ой, парасаты болып табылатын жеке тұлғалар шоғыры, яғни зиялы қауым.<sup>1</sup>

«Жас орнына көзімізден қан кетіп,  
Қолымыздан ата мирас заң кетіп,  
Аяқ асты болып қазақ қалды ғой,  
Құр әншейін рухы қалып, жан кетіп...  
Кім жазалы өзімізден көрмесек,

Төбемізге шығардық қой дәндетіп» деп, Міржақып Дулатов сынды ақынымыз отаршылдыққа қарсы күреске шақырып, ұлтының рухани дамуын көздеп, ар-намысын оятуға ұмтылды.<sup>2</sup> Осы ретте атап өткен жөн, өткен ғасыр басында қазақ рухын жаңғыртқан «Оян қазақ!» биік рухани үндеуі.

<sup>1</sup> Қараңыз: Қазақ сөздігі..., 561-бет.

<sup>2</sup> Алаштың ардағы (елтанымдық және тілтанымдық жинақ). Құрастырған: Е.Е. Тілешов, Г.Т. Әріпбек. – Астана: Руханият, 2010. 230-бет.

#### **4. Қазақтың тәуелсіз мемлекет құру жолындағы рухани сілкінісі (рухани үндеулері мен идеялары, ұрандары мен тұжырымдары)**

Рухани үндеудің қуаттылығы сонша – ежелгі қазақ тайпаларының алғаш қауым болып біріккен одағы Алаш атауының жаңғыра оралуын шақырғандай. Жүздеген жылдардан кейін Алашорда үкіметі мен Алаш автономиясы құрылды, «Алашорда» атты уақытша Ұлттық кеңес пайда болды. Алаш қайраткерлері тәуелсіз мемлекет құру жолында рухани сілкініс жасады. Айта кеткен жөн, «алаш» деген қазақ халқының байырғы сөзі, мағынасы елдік, тұтастық, бірлік, айбарлық сияқты ұғымдарға меңзейді. Қазақ ішінде «алаш алаш болып, Алаша хан болғанда», «алты алаш», «алты сан алаш», «алты мыңы» сияқты тұрақты тіркестер ежелден айтылады. Сондай-ақ «Керегеміз -ағаш, ұранымыз – Алаш» деген қанатты сөз де бар. Демек, «алаш» қазақтың елдік мемлекеттік мән алған өте бір қадірлі сөзі. Зиялылардың «Алаш» атауын таңдауы кездейсоқ емес. «Керегеміз-ағаш, Ұранымыз – Алаш» дегендегі керегемемлекет құрылысы, Алаш-елдің рухтандырушы ұраны.<sup>1</sup>

Міржақып Дулатов 1907 ж. Петербордағы татар газеті «Улфаттың» жанынан қосымша тұңғыш ұлттық рухтағы «Серке» газетін шығарысады. Ал 1909 ж. Қазанның «Шарк» баспасынан «Оян, қазақ!» кітап шығарғаны белгілі. Ұлттық манифеске баланған «Оян, қазақ!» пен тұңғыш қазақ романы «Бақытсыз Жамалдың» (1910) авторының жаңа руханият ғимаратын тұрғызу шарасының жуан ортасында жүргені белгілі<sup>2</sup> ХХ ғ. басындағы ілгерішіл руханият үшін Абай – сапалық деңгейге көтерілудің рәмізі болғандықтан, Міржақып та бұл құбылысқа өзінше қарады.<sup>3</sup>

Мағжанның «Мен жастарға сенемін» өлеңі жазылған тұс (1922 ж.) көпшіліктің ұлттың ертенінен күдер үзе бастаған кезі болса, 1986 ж. қазақ жастарының бұл өлеңді жаңғырта қайталағаны белгілі:<sup>4</sup>

Алаш – айбынды ұраны,  
Алаштың олар құрбаны,  
Мен жастарға сенемін!  
Мен сенемін жастарға,  
Алаш атын аспанға  
Мен жастарға сенемін!

1917 ж. ақпан төңкерісінен кейін бұрынғы патша әкімшілігінің орынына қазақтардың өзін-өзі басқару жүйесі жобаланды, «Алаш» партиясы да ұйымдастырылды. Міне, осы оқиғаларға орай ақындық жырдан шашу шашты. Соның бірегейі – С. Торайғыровтың «Алаш ұраны» атты өлеңі:

---

<sup>1</sup> Тілешов Е., Қамзабекұлы Д. Алаш қозғалысы. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Сардар, 2014. 55-56 беттер.

<sup>2</sup> Тілешов Е., Қамзабекұлы Д. Алаш қозғалысы. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Сардар, 2014. 160-бет.

<sup>3</sup> С о н д а.

<sup>4</sup> Алаштың ардағы... Құрастырған: Е.Е. Тілешов, Г.П. Әріпбек. – Астана: Руханият, 2010. 232-бет.

«Алаш» туы астында  
Күн сөнгенше сөнбейміз.  
Енді Алашты ешкімнің  
Қорлығына бермейміз.  
Өлер жерден кеттік біз,  
Бұл заманға жеттік біз.  
Жасайды Алаш, өлмейміз,  
Жасасын «Алаш», жасасын!

Мұны ғалымдарымыз орыс империясының сәл әлсіреген тұсында өзінің бір кезде жоғалтып алған тәуілсіздігіне қайта қол созған халықтың жайы ретінде сипаттайды.<sup>1</sup>

Алаш қайраткерлері Орынбор қаласында 1917 ж. 21-26 шілде аралығында ұйымдастырған бірінші жалпықазақ съезі сол кездегі қазақ баласының тұтас ұлт екендігін терең сезіндірді. Съезд Алаш қозғалысына үдемелі қарқын дамытты, осы съезден кейін бүкіл қазақ даласы **азаттық пен теңдік рухына** бөленді.<sup>2</sup>

Алаш қозғалысының бесінші кезеңі (1920-1929 жылдар), сипаты жағынан алғанда, «саяси күрескерліктен **мәдени-рухани өріске ауысқандығын** байқатты. Бұл **рухани кернеуі** жоғары қазақ әдебиетін, өнерін, тілін, оқу-білімін, ғылымын күшейтті. Сондықтан оны алаш қозғалысының рухани өркендеу кезеңі деп атаймыз. **Рухани өркендеу** кезеңі – ширек ғасырға созылған «Алаш қозғалысы» атты қазақ тарихының ең бедерлі, ең мазмұнды, ең өркениетті дәуірін қорытындылайды» алаштанушылар Е. Тілешов пен Д. Қамзабекұлы.

XIX ғ. соңы мен XX ғ. басында Ресейдегі түркітілдес мұсылман халықтары арасында өріс алған **жәдитшілдік** (арабтың «Жадид-и» сөзі, мағынасы-«жаңа») саяси, мәдени-ағартушылық қозғалыс немесе дүниетаным болған, ол ағарту ісі мен **руханиятты** тұтастай қамтыған идеялық негізі бар тұжырымдама (концепция) әрі ағым.<sup>3</sup> Осы тұста **жәдитшіл рухты** жаңа заманға сай жалғастырған «Жас Түркістан» журналы (1929-1939 ж. арасында) шыққан.<sup>4</sup>

Коммунистік партия қазақ халқының ұлттық рухын ұлықтаған Алаш қозғалысының тамырына балта шапты.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Алаштың ардағы (елтанымдық және тілтанымдық жинақ). Құрастырған: Е.Е. Тілешов, Г.П. Әріпбек. – Астана: Руханият, 2010. 234-бет.

<sup>2</sup> Тілешов Е., Қамзабекұлы Д. Алаш қозғалысы..., 44-бет.

<sup>3</sup> Қараңыз: Тілешов Е., Қамзабеков Д. Алаш қозғалысы. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: «Сардар» баспа үйі, 2014. 187 – 189 -беттер

<sup>4</sup> Қараңыз: Нұрғали Р. Тәуелсіз Қазақстан мұраттарының алаш идеяларымен сабақтастығы // Әлем қазақтарының рухани сұхбаты: тіл, мәдениет және Алаш мұраты. Құрастырған Е. Тілешов, Г. Әріпбекова, О. Сүлейменов. – Алматы: «Сардар», 2008. 8 – 16 – беттер.

## **5. Егемендік жағдайындағы рухани жаңғырудың үшінші белесі (тұғыры, бағдарламалары, ұлттық идиясы)**

Қазақстан қазір тәуелсіздік жағдайындағы үшінші рухани жаңғыруға аяқ басты. «Алаштың» басты мақсаты қазақ қоғамын бірте-бірте өзгертіп заманға бейімдеу еді. Бұл біздің қазіргі жедел жаңғыру, яғни модернизация бағытымызға да сай келеді... (Н. Назарбаев) «Ендігі жердегі біздің басты ұлттық мақсатымыз – ата буыннан қалған рухани ұлттық қалпымызды қалпына келтіріп, жаңа заман талабымен тәуелсіздік туының астында алға батыл да сенімді түрде алға жылжи беру». <sup>1</sup> Міне, осындай жағдайда ғана ұлттық рухқа бөленген тілдік жаңғыру жүзеге асады, ал еліміздің әлемнің рухани жетістіктерін игеруі үшін қазақ тіліне негізделген қазақ – орыс – ағылшын үштілділігін үздіксіз дамыту керек. Бұл – уақыт уағызы.

Атап айту керек, біздің еліміз Кеңес дәуірінде рухани тұрғыдан әрі-сәрі күй кешті. Кеңес үкіметі Қазақстандағы әлеуметтік – саяси ахуалды шиеленістірді, сол себепті де ұлт бұқарасы әрі-сәрі күй кешті, рухани тоқырауға шалдықты. Өз ұлтының тілін, дінін, дәстүрін, мәдениеті мен әдебиетін, дәстүрін қадірлейтін, ұлттық намысты қорғай білетін ұлтжандылар қатарынан төл ұлттық құндылықтарынан мақұрым қалған, мәдениеті мен салт-дәстүрін, ділі мен тіліне салғырт қарайтын қазақтар белгі бере бастады.

«XX ғасыр басындағы ата ұрпақтың бойындағы рухани қазынаның аға ұрпаққа берілер дәстүрлік жалғасын кеңестік таптық саясат саналы түрде күрт үзілуіне алып келді. 1930-1937 жылдан кейін дүниеге келген бүгінгі аға ұрпақ өкілдері тұтастай мәңгүрттену жағдайын бастан кешті...

Ал енді XX ғасыр ішіндегі қазақ елінің алғашқы буын өкілі, яғни ата буын өкілдері..., одан кейінгі екінші буын, яғни аға буын өкілдері..., үшінші буын, яғни ... **орта буын** өкілдері, ал енді... ең соңғы ... **жаңа буын** ... арасындағы **рухани ұлттық дәстүрдің жалғастық таппай қалуынан орты толмас аса ауыр қасыретін шегіп отырмыз.**»<sup>2</sup> (астын сызған – біз, Б.Х.), – дейді М. Мырзахметұлы.

Еліміздің алдында тұрған рухани жаңғыруға бағышталған іс-шаралар халқымыздың рухани өркендеуіне апарар сара жол.

Халқымыздың рухани жаңғыруына «Мәдени мұра» бағдарламасы өзінше әсер етуде. Оның жүзеге асуы барысында көптеген қорғандардан табылған көне өркениет мұралары куәсіне айналған тамаша археологиялық материалдар табылғаны, үздіксіз табылуда екені баршаға аян.

---

<sup>1</sup> Мырзахметұлы М. Қазақ әдебиетін дәуірлеу мәселесі // Қазақ болып қалыптасқан ғасырлар. – Тараз: «Dan Ai», 2015. 468 – бет.

<sup>2</sup> Мырзахметұлы М. Қазақ әдебиетін дәуірлеу мәселесі // Қазақ болып қалыптасқан ғасырлар. – Тараз: «Dan Ai», 2015, 462-463-беттер.

Қазіргі ұлттық идеялар ұлттық тұтастықты нығайтуға бастайды. Мысалы, үшінші рухани жаңғыруды жоспарлы түрде жүзеге асырудың тұғыры-«Қазақстан – 2050» стратегиясы мен «Мәңгілік Ел» ұлттық идеясы.<sup>1</sup>

Бұл идея – осыдан 15 ғасыр бұрын қалдырған Тоныкөк абыздың «Түркі жұртының мұраты – «Мәңгілік Ел» деген өсиетінің жалғасы. Демек, қазіргі заманғы рухани жаңғырулар тұсында «Мәңгілік Ел» идеясы ежелгі қазақы ру, тайпалардың, олар құрамына енген көне түркілердің ұстанымымен тамырласады. Бұл ұлттық идея – дәстүр жалғасының бір көрінісі. Бүгінгі таңда бұл ұлттық идея зиялыларымыз бен бұхара халық ортасынан ойып орын ала бастады.

## **6. Рухани жаңғыруды жігерлендірер әлеуметтік жағдайлар**

Рухани жағдайды сөз еткенде оны әлеуметтік тұрғыдан сипаттау керек. Бұл үшін алдымен мемлекет қайраткерлері мен қоғам белсенділерінің, зиялылардың сөзін сараптаған жөн.

Егемендік жағдайында рухани жаңғыру – халық қамын ойлайтын ұлтжандылар үшін күш-қайрат. Әлбетте рухани жаңғыруға жігер беретін әлеуметтік жағдайларды атап айтуға болады.

### **6.1 Қазақтың тірегі – ел, жер, рухани құндылық**

Елбасы Н. Назарбаевтың сөзімен айтқанда: «біз Мәңгілік Ел жалпы-ұлттық идеясына ие болдық.

«Ел сөзінде үлкен біртегіруші күш бар, өйткені барлық уақыттарда да туған жер Қазақстандықтар үшін ең жақын және өзіне тартушы құндылық болған және болып қала береді.

Мәңгілік Ел идеясында болашаққа деген жалпыхалықтық сенім айнадағыдай көрініс тапқан».

Темірхан Медетбектің сөзімен айтқандай: «Елдің тірегі – рухани құндылықтарымыз. Тіліміз бен дініміз, діліміз бен салт-санамыз әр қазақтың тірегі іспетті».

### **6.2. Рухани жаңғыру тұғыры – ұлттық рух**

Алаш қозғалысының қайраткері, ұлт-азаттық қозғалысы көсемдерінің бірі Мұстафа Шоқай: «Ұлттық рухсыз ұлт тәуелсіздігі болуы мүмкін бе? Тарих ондайды көрген жоқ та, білмейді де. Ұлт азаттығы – ұлттық рухтың нәтижесі. Ал ұлттық рухтың өзі ұлт азаттығы мен тәуелсіздігі аясында өсіп-дамиды, жеміс береді», – деген. Дұрыс сөз, өйткені рухани жаңғыру ұлттық рухсыз жүзеге аспайды.

---

<sup>1</sup> Послание Президента Республики Казакстан – лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казакстана «Стратегия» Казакстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства.» Алматы, 2012. – 109 с.

### **Қазақта ұлттық рух бар ма?**

Кейбір тараптан **рухсыздық белгісі** бар сияқты көрінді. Мысалы, **Мұхтар Шаханов** депутат кезінде «Біз ана тілімізді сүюіміз керек пе, керек емес пе?» деген сұрақты референдумға шығаруға тырыскандарға «Бұл нағыз рухсыздық» деген еді.

Болатхан Тайжан: «Бізде, әрине, **ұлттық рух бар**. Бірақ өте пәс. Өйткені біз әзірше жетпіс жыл бойы **езілген рухты көтеру жолында жөнді жұмыс жасаған жоқпыз**», – деді.

Болатхан Тайжан енді «Әрбір азамат өз халқының тарихы мен мәдениетіне, әдет-ғұрпына сүйіспеншілікпен қараған кезде ғана **ұлттық рух** қалыптасады. Бізде әзірше ондай рух болмай тұр», – деді.

Кезінде мемлекет қайраткері Дінмұхамед Қонаев рухани жағдайға ерекше мән беріп, «**Рухани аштық** бел алды дегенше, ұрпақтың азғындағаны дей бер» деген-ді.

Ғарифолла Есім: «халықтың ... рухани дүниесі бір ұрпақтан келесі ұрпаққа шашылмай-төгілмей ауысуы қиын іс», – деді: Ақұштап Бахтыгереева: «**Мен қазақпын» деп ана тілде сайраған – рух**.

«Мен қазақпын» деген рух кеудемізде керіп тұрмаған соң, өзге тілде сайрағаннан не пайда?» - деді.

### **6.3. Рухани жаңғыру тәжірибесі – асыл рухани мұра**

«Ұрпақтың ұрпаққа қалдырар ең асыл мұрасы – өзі бастан кешкендерден түйген азды-көпті **рухани тәжірибесі**. Одан қол үзген қауым – келешегінен қол үзген қауым» (Әбіш Кекілбайұлы).

Бізде рухани тәжірибе бар, қызыл сөзге салынбай, оны жете пайдалану керек.

### **6.4. Рухани жаңғыру тежегіші – рухани тәуелділік**

Егемендік жағдайында рухани тәуелсіздік еркін жүзеге аспақ.

Жазушы Смағұл Елубай біздің елдегі рухани тәуелсіздіктің жағдайын сөз ете келіп, «Тәуелсіздіктің үш белгісі бар. Оның біріншісі – **саяси** тәуелсіздік... Екіншісі – **экономикалық** тәуелсіздік, ол қалыптасу үстінде. Үшіншісі – **рухани** тәуелсіздік, ол бізде **жоқ**», – дейді. Ендеше, рухани тәуелсіздіктің мән-жайын рухани жаңғыру тұсында нақтылау керек.

### **6.5. Рухани жаңғырту басы – жанұяға ұлт рухын сіңіру**

Алаш қозғалысына қатысушы, жазушы, драматург, аудармашы, публицист Жүсіпбек Аймауытұлы: «Естеріңізде болсын: ... баласына осы бастан **ұлт рухын сіңіріп**, қазақ өміріне жақындатып тәрбиелеу керек», – деп ескертті.

Демек, рухани жаңғырту жанұяға ұлт рухын сіңіруден басталуы тиіс.

Фариза Оңғарсынова: «Ұлттық рухты айқаймен көтермейді, оның дәні отбасында себіледі», – деді.

## **6.6. Рухани жаңғырудың қайнар көзі – рухани намыс**

Өшірбек Сығайша: «Рухани мәртебесі, рухани намысы жоғары болмаған елде үлкен болашақ жоқ, ол – бұлдыр».

## **6.7. Ұлттық рух – ерлік көзі, ерлікке бас ию, рухани сауығу жолы**

Профессор Амангелді Айталы қазақтың шексіз даласын, дәстүрі мен салтын, тілі мен мәдениетін тәрбиенің алтын бесігіне балады.<sup>1</sup> Ғалым: «Әлия ерлігінің көзі – ұлттық рух<sup>2</sup>, Әлия рухына бас ию – рухани сауығуымыздың бір жолы.<sup>3</sup>

«Әлия рухы бір жолы мектепті өрттен аман алып қалыпты. **Зертханада** электр жүйесінен шыққан өрт өршімей өзі сөніпті. **Әлия рухы барлығымызды** да осылай **желеп-жебеп** жүрсін»<sup>4</sup> – деді ол.

## **6.8 Рухани жаңғыру – күллі қазақ мақсаты**

Қазақстан рухани жаңғыруды мақсат тұтса, шетелдерде тұратын қазақтар да ұлттық рухты жандандыруды алға тартуда.

Бұл ретте А. Айталының «Ресей қазақтары: Атамекені мен **ата рухы қасіреті**» атты мақаласын атап айтар едік (Қараңыз: Егемен Қазақстан, 4 маусым, 2005 жыл).<sup>5</sup>

Батыс Еуропа елдерінде құрылған он қазақ орталығының жұмысын үлестіріп отыратын Еуропа қазақ қауымдастығы арасында қазақ тілін сақтап қалуға қауіптенген<sup>6</sup> мұндай жағдай, **мүмкін** шет елдерде тұратын **қазақтардың бәрін шарпыған шығар**. Қысқасы, үздіксіз рухани жаңғыру – жаңалыққа бейім қазақ халқының мәңгілік нысаны.

---

<sup>1</sup> Айталы А. Байсалды ел байқаусыз қате жібермес. – Алматы: «Таймас» баспа үйі, 2008.10-бет.

<sup>2</sup> Сонда, 8-бет.

<sup>3</sup> Сонда, 11-бет.

<sup>4</sup> Сонда, 13-бет.

<sup>5</sup> Айталы А. Байсалды ел байқаусыз қате жібермес. – Алматы: «Таймас» баспа үйі, 2008, 127-138-беттер.

<sup>6</sup> Кесежи А. Еуропадағы қазақ диаспорасы және ана тілі мәселесі: кейбір проблемалармен ұсыныстар // Әлем қазақтарының рухани сұхбаты... 28-31 беттер

## **6.9 Рухани жаңғыру жауы – тілдік ғаламдандыру**

Тәуелсіздікке қол жеткен тұста әлемдік **ғаламдандыру** пайда болды. Мұның ұлттық рухты дамытуға тигізер пайдасынан зияны шаш етектен. Ендеше, **ғаламдандыру** деген, Әбіш Кекілбаев айтқандай, «бірігіп күресер, бірігіп қайтарысар жау емес. Ол әркімнің іштей түлеп, іштей жаңаратын **үздіксіз рухани қызметін талап етеді. Жаңа үдеріс – жаппай басымызға түсетін жаңа сын:** (Астын сызған – біз, Б.Х.). Ғаламдандыруға өмірдің көптеген саласында қарсы күрес белгі беруде, мысалы тіл саласын ғаламдандыруға батыс елдері бар ынтасымен кірісуде. Біздің елімізде ғаламдандыру тілі болып аталу үстіндегі ағылшын тіліне ерекше мән берілуде. Йә, ағылшын тілінің пайдасы жетіп артылады, бірақ ол біздің ана тілімізді, басқа көптеген тілдер сияқты, тіпті түптің түбінде емес, сәлден кейін-ақ жұтып жіберуі әбден мүмкін. Мұндай жағдайды болдырмау үшін «ағылшын» атты ғаламдандыру тіліне қарсы жоспарлы түрде социолінгвистикалық зерттеулер керек. Мысалы, біз атап көрсеттік тіл саласында ғаламдандыруға қарама-қарсы тұрар факторлар баршылық, жағдайлар жеткілікті:<sup>1</sup>

1. Психологиялық тосқауыл – ұлттық сана-сезім.

2. Құқықтық тосқауыл – тілдік қатынаста өз тілімен ерекшелену құқығы.

3. Әлеуметтік лингвистикалық тосқауыл – тілдің әлеуметтік қызметін саналы түрде, жоспарлы дамыту мүмкіндігі.

4. Лингвистикалық тосқауыл – интерференция.

5. Тілдік ғаламдандаруға қарсы қояр тактика – тілдік аймақтандыру т.б. Батыс Еуропа елдерінде құрылған он қазақ орталығының жұмысын үйлестіріп отыратын Еуропа Қазақ қауымдастығы арасында қазақ тілін сақтап қалуға қауіп төнген.<sup>2</sup>

## **6.10 Рухани жаңғыру – тілдік жаңғыртудың бірегей негізі**

Тілдің дамуын саналы түрде реттеу, тіл құрылысына арнайы өзгеріс енгізу сияқты іс-шаралар тілдік жоспарлау негізінде жүзеге асады. Соның бір түрі- «тілдік жаңғыру» (орысша: модернизация языка)

Шетелдік лингвистикада кездеседі: Олар көбіне сөздік мәселесімен байланыстырылады. Біз тілдік жаңғырту мән-жайын арнайы сөз етеміз. Бұл жолы қазақ тілінің латын қарпіне құрылған әліпбиге көшу мәселесінің көтерілуінің өзі тілдік жаңғыртудың бір белгісі екенін атап өтеміз (Соңғы бір жобаны қараңыз).

Бұл жолғы әңгіме рухани жаңғыру тілін нақтылау жөнінде болмақ.

---

<sup>1</sup> Қараңыз: Хасанұлы Б. Мемлекеттік тіл: әлеумет және жастар. Алматы, 2013. 47-50-беттер.

<sup>2</sup> Кесежи А. Еуропадағы қазақ диаспорасы және ана тілі мәселесі: Кейбір проблемалар мен ұсыныстар// Әлем қазақтарының рухани сұхбаты... 28-31-беттер.



## Қазақ тілінің латын қарпіне құрылған әліпбиінің соңғы бір жобасы жарияланды



### ҚАЗАҚ ӘЛІПБИІНІҢ ЛАТЫН ҚАРПІНДЕ ЖАЗЫЛУЫ

№	Жазылуы	Дыбыс-талуы	№	Жазылуы	Дыбыс-талуы
1	A a	[a]	17	N' n'	[n], [nr]
2	A' a'	[ə]	18	O o	[o]
3	B b	[b]	19	O' o'	[o]
4	D d	[d]	20	P p	[p]
5	E e	[e]	21	Q q	[k]
6	F f	[f]	22	R r	[p]
7	G g	[r]	23	S s	[c]
8	G' g'	[r]	24	S' s'	[ш]
9	H h	[x], [h]	25	C' c'	[ч]
10	I i	[i]	26	T t	[r]
11	I' i'	[и], [й]	27	U u	[y]
12	J j	[ж]	28	U' u'	[y]
13	K k	[k]	29	V v	[b]
14	L l	[l]	30	Y y	[ы]
15	M m	[m]	31	Y' y'	[y]
16	N n	[n]	32	Z z	[z]

**Қазақ тілі** (ана тілім деп есептейтіндер бойынша) әлем тілдері ішінде 56-орында (Incarta энциклопедиясы бойынша, 2009ж).<sup>1</sup> Дамушы елдің мемлекеттік тілі сөйлермені басым жағдайда елімен бірге жаңғыру жолында көсегесі көгеруі ықтимал.

Қазіргі кезде Қазақстан халқының саны 18 млн-дай (17.926,5 адам, биылғы қантарға дейінгі мәлімет), оның үштен екі бөлігін қазақтар, қалған үштен бірін басқа этнос өкілдері (орыс т.б) құрайды. Қазақтың ана тілін білетіндері 98,9%-ды құрайды. Олай болса, қазақ тілінің мемлекеттік мәртебесін жүзеге асыруға мүмкіндігі, социолінгвистикалық тұрғыдан алғанда, мол. Халқымыздың демографиялық жағдайы бойынша өзге халықтардан әлдеқайда өсімтал. Бұл жағдай – қазақ сөйлермені өсуінің сандық факторы.

Қазақстан жаһандық бәсекеге қабілеттілік танытуда. Қай ұлт өкілі болмасын, бәсекеге қабілетті, дегенмен қазақтілділерге қарағанда орыс-тілділер белсендірек көрінеді. Қазақтілділердің көбі қостілді болғандықтан орыс тілінде де пікірталасын жалғастыра береді. Демек, көптілділік жағдайында қостілділік пен үштілділік – тиімді құралдар. Алайда Қазақстанның тілдік жағдаятына социолінгвистика көз салсақ, еліміздің жаңғыруы тілдік текетіреске әкелетін түрі бар. Мемлекеттік тіл, Елбасы «Қазақ тілінің басымдығы сақталады. Оның әрі қарай дамуына зор көңіл

<sup>1</sup> <http://ru.wikipedia.org/wiki>

бөлінеді» дегенмен, мәртебелі тіліміздің қарым-қатынас саласында басымдығы жоқ, олай болса, үшінші жаңғыру кезінде тіліміздің дамуына «әрі қарай зор көңіл бөлінеді» деу айтуға ғана оңай. Бұл үшін социолінгвистикалық зерттеулер жүргізілуі тиіс, алайда мұндай зерттеулерге құрылған ұстанымдарсыз Қазақстанның тілдік жағдаятының жаңғыруы мүмкін емес. Қазақ тілінің жаңа жағдайда мәртебесіне сай қаны жүрсін, жандансын, басымдыққа ие болсын десек, мемлекеттік тілді дамытудың социолінгвистикалық тетіктері ескерілуі тиіс. Әйтпесе қазақ тілі бұрынғыша орыс тілінің сойылы астында жандайшабы болып біржола қала береді. Оны орыс тілінің аудармашысы ретінде қалдырмаудың жолын іздеу керек.

Егер «біз мемлекеттік тілді қоғамды біріктірудің негізі, үштілділікті біздің бәсекеге қабілеттілігінің басты шарты ретінде дамыту қағидатын ұстанатын» болсақ, (Алматы ақшамы. 28 сәуір, 2016), алда тұрған нақты міндет – мемлекеттік тілдің жаңғыру тілі ретінде атқаратын қызметінің тетіктерін белгілеп, үштілділікті дамыту ұстанымдарын нақтылау. Негізгі ұстанымы сол – рухани жаңғыру үдерісінде қазақтың ұлттық тілі мемлекеттік тіл ретінде үштілділіктің сыңары болуы шарт, сондай жағдайларда (орыс, ағылшын) тілдерінде жаңғырық беріп, қазақтілді рухани жаңғыру Қазақстан кеңістігінде өрісін кеңейтеді.

Рухани жаңғыру барысында Қазақстан халықтарының басын біріктіруші бастықсымақтар қызметін орыс тілі емес, мемлекеттік тіл атқаруы тиіс. Осындай жағдайда ғана рухани жаңғыруы тілдік жаңғырумен ұласады. Ұлттық бірліктің ұйытқасы – ұлт тілі. Мемлекеттік тілдің Қазақстанның әлеуметтік қарым-қатынас кеңістігінде еркін қолданылуы барысында біртұтас қазақтілді ұлт қалыптасады.

Ал ана тілін білу деңгейінің Қазақстан мен шетел қазақтары арасында өсуі мен сабақтастық сипатта дамуы өз кезегінде ортақ рухани қазынаның байи түсуін тездетеді.

Рухани жаңғыру – мемлекеттік тіл мәртебесін өсірер түрткіжайт (фактор). Жаңғырту үшін қазақ тілі басқару жүйесіндегі, билік тармақтары арасындағы қарым-қатынас құралы қызметін толық атқаруы тиіс. Рас, билік институттарында қазақтілділер басым емес сияқты, бірақ қазақ ұлтының өкілдері көпшілік, бұлардың ана тіліне бетбұрыс жасауын талап еткен абзал.

Қысқасы, қазақ тілі қарапайым халықты қанша қамтымасын, мемлекеттік билік тілі болғанда ғана мемлекеттік тіл болып табылады.

Халқымыз үздіксіз рухани жаңғырумен ұласқан тілдік жаңғырудың жарқын жолына түскей!

## МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІ ОҚЫТУ ҮРДСІНДЕ АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ

*М.Х. Шаяхметова*

*Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ*

*қазақ тіл білімі кафедрасының доценті, Астана қ.*

Тіл адамдар арасындағы қарым-қатынастың құралы ғана емес, ұлттық мәдениеттің көрінісі болып табылады. Белгілі филолог ғалым, ұлттың ұстазы, қоғам қайраткері А. Байтұрсынұлы: «Өз тілімен сөйлескен, өз тілімен жазған жұрттың ұлттығы, ешуақытта адамы құрымай, жоғалмайды. Ұлттың сақталуына да, жоғалуына да себеп болатын нәрсенің ең қуаттысы- тіл. Сөзі жоғалған жұрттың өзі де жоғалады» деген болатын.

Сондықтан өз ұлтының болашағына енжар қарамайтын кез келген азаматты мемлекеттік тіл мәселесі бей-жай қалдырмайды.

Жаңа заманның талаптарына орай, интеллектуалдық қабілеті мол мамандарды даярлау міндеті бүгінгі білім жүйесінің басты да негізгі мақсаты екені даусыз. Осы мақсатты іске асыруда студенттерге іскерлік қарым-қатынасты дұрыс оқыту қажеттігі күннен-күнге айқын сезілуде.

Қоғамда болып жатқан өзгерістер тәуелсіз еліміздің жаңа қоғамдық саясатына сәйкес қазіргі таңда елеулі серпілістер туғызуда. Бұл, әсіресе, мемлекеттік тілді оқытушыларға қойылатын жаңа талаптардан айқын көрінеді. Қазақ тілін ғылыми негізде оқытуда тіл үйренушінің тілін дамыту, оның ой-санасын оятып, дүниетанымын кеңейту, өмірге көзқарасын қалыптастыруға, тіл материалдарының теориялық, практикалық байланысын арттыру, кәсіби интеграциялық жүйеде ұштастыру мәселелерін көздейді.

Қазақ тілін халқымыздың ұлттық сипатына, бай әдеби, мәдени мұралары мен әдет-ғұрпына негіздей оқыту талабы қойылуда. Сонымен қатар, қазақ тілі Қазақстан Республикасында тұратын көптеген басқа ұлттардың өзара қарым-қатынас құралы ретінде мемлекеттік тіл ретінде оқытылуы қажет.

Ал қазіргі, оқыту мәселесі түбегейлі өзгеріске ұшырап жатқан кезде, ақпараттық құралдардың сандары күннен-күнге өсуіне байланысты тілді оқыту мәселесі де күрделеніп келеді. Осындай жағдайда инновациялық оқыту бағдарламасының рөлі өте жоғары. Себебі, ол жаңа ақпараттық технологияларды әзірлеуге, оқытуды ұйымдастырудың ұтымды түрлерін енгізуге, қазіргі кездік әлемдік деңгейіне лайықты оқыту-әдістемелік материалдарды қолдануға бағытталған.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында еліміздің білім беру жүйесінің басты міндеттері атап көрсетілген: «Білім беру жүйесін ақпараттандыру, оқытудың жаңа технологиясын енгізу, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу» делінген.

Қазақ тілін оқыту әдістемесін әлемдік ақпараттық білім кеңістігінің деңгейіне көтерудің тиімді жолы- білім беру саласын толықтай ақпараттандыру.

Мемлекеттік тілді оқытуда соңғы мақсатты нәтиже қатысымдық құзыреттілікке қол жеткізудің ең негізгі тетігі ақпараттық коммуникациялық технологияларды оңтайлы пайдалану.

«Қазақстан-2030» стратегиялық бағдарламасы білім берудің ұлттық моделінің қалыптасуымен және Қазақстанның білім беру жүйесін әлемдік білім кеңістігіне кіріктірумен сипатталады. Қазақстан Республикасында қабылданған білімді ақпараттандырудың мемлекеттік бағдарламалары еліміздің біртұтас дүниежүзілік білім кеңістігіне ену жаңа сатылық жүйесін жасауға бағытталған.

Білімді ақпараттандыру күрделі де көп қырлы үдеріс болып табылады, оның сәтті жүзеге асуы білім мекемелерін компьютерлендіруде ғана емес, білім беруді ақпараттандыруды қамтамасыз ету әдістемесіне, ғылым мен тәжірбиенің өзара байланысына да тәуелді. Бұл ғалымдар мен педагогтардың, психологтар мен әдіскерлердің, бағдарламашылар мен ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласы мамандарына күш-жігерін жан-жақты жұмылдыру уақытының келгенін көрсетеді. Білімді ақпараттандыру- қазақ тілін үйретудің басты талабы. Қоғамды ақпараттандыру үрдісінің дамуына байланысты тіл үйретудің мазмұны жаңарып отырады. Қазақ тілін үйретуде қолданылатын ақпараттық білім ортасы тіл үйренушінің ақпараттық сана-сезімінің, қатысымдық құзыретінің қалыптасуына зор әсер етеді.

Жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы дамыта оқыту, қашықтан оқыту, дара тұлғаға бағыттап, оқыту мақсаттарын жүзеге асыра отырып, оқу-тәрбие үрдісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғарылату- бүгінгі күннің басты талабы.

Қазіргі ақпараттық – коммуникациялық технологиялар арқылы жүзеге асатын, тіл үйренушілердің мүмкіндіктеріне, ерекшеліктеріне бейімделген ақпарат көздерін қамтитын, анықтамалық, машықтандырушы қызметтерін атқаратын, оқыту, тәрбиелеу, дамыту, тексеру міндеттеріне құрылған оқытудың бір түрі- қашықтықтан оқыту жүйесі. Қашықтықтан оқыту жүйесі тіл үйренушінің ерекше танымдық белсенділігі мен қызығушылығына құрылған қатысымдық құзыреттілікке жетелейтін тұлғалық, нәтижеге бағдарланған оқыту ортасы болады. Бүгінгі қоғам сұранысын ескере отырып тіл үйренушілердің қатысымдық құзыреттілігін дамытуда қазіргі ақпараттық технологияларды және деңгейлік тапсырмаларды кіріктірген қашықтықтан оқыту жүйесінің қажеттілігі дау тудырмайды.

Тіл үйрету жүйесінде қолданылатын электронды білім ресурстарын көбейту, тарату мүмкіндігінің кеңдігі экономикалық жағынан өте тиімді. Қазақ тілін оқытуға арналған электронды оқу ресурстарының мазмұны неғұрлым бай, жан-жақты болған сайын тіл үйренушіні тілді өз бетімен

үйренуге деген қызығушылығы арта түседі, танымдық белсенділігі артады, ол өз кезегінде өздік жұмыс нәтижесінің сапалы болуына әсер етеді. Тіл үйренуші ақпаратты білімдік ортаны әуелде тек қана өздік жұмысты орындау барысында қолданса, кейіннен белгілі бір деңгейді тәмамдап, қолына құжатын алып, курстан қол үзіп кетсе де, өз бетімен осы ақпараттық білімдік ортадан ғана сусындаған тіл үйренуші қазақ тілінен білімін өз бетімен үздіксіз жетілдіріп отыруға бейімделеді.

Тіл үйренуші мен компьютер диалогы интерактивті терминалдың көмегімен және белгіленген ереже бойынша жүргізілген есептегіш жүйе мен оны пайдаланушылар арасындағы ақпарат алмасуға құралады. Өздігінен жұмыс істеуге ыңғайлы электронды білім ресурстарының оқытуға арналған оқу ортасы дамытушы компьютерлік ойындарға бағдарланған, қазіргі ақпараттық – коммуникациялық технологияларға негізделген және деңгейлік тапсырмаларға негізделген оқу орталары болып бөлінеді. Дамытушы компьютерлік ойындарға құрылған оқу ортасы-тіл үйренушілердің өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып, қазақ тілін меңгеруге және сөйлесім әрекетін дамытуға құзыреттіліктерін дамытуда көздейтін орта.

Қазақ тілін оқытуда қолданылатын бақылау, бағалау тапсырмаларын, аралық, қорытынды сынақтарды компьютерлік жолмен автоматтандыру кезінде тексеруге кететін уақыт мөлшерін бірнеше есеге үнемдеуге, бақылау мен тексеруде объективтілікке қол жеткізіледі. Компьютердің мультимедиалық ерекшелігі тест тапсырмаларын алуан түрлі етіп, сөйлесім әрекетінің барлық түрін қамти отырып, қатысым әрекетіне негіздей құруға мүмкіндік береді. Қазақ тілін ғаламтор арқылы оқыту жүйесінің диагностикалық мақсаты- бақылау, тексеру, бағалау, статистикалық мәліметтерді талдау, қорытынды жасау арқылы тіл үйрету үдерісінің нәтижесін, тіл үйренушінің қатысымдық құзыреттілігінің деңгейін анықтау болып табылады. Ол өз кезегінде кемшіліктер мен жетістіктердің себептерін айқындауға, тіл үйрету үдерісінің әрі қарай даму болжамдарын жасауға ықпал етеді.

«Қазіргі заманда жастарға ақпараттық технологиямен байланысты әлемдік стандартқа сай мүдделі жаңа білім беру өте-мөте қажет» деп, Елбасы атап көрсеткендей, электронды оқыту әдіс- тәсілдерін енгізу- жаңа білім берудің бірден-бір шарты.

Компьютермен оқыту- студенттердің өз бетімен іздену жұмысының өте тиімді түрі. Компьютермен оқыту үрдісін енгізу оқушылардың қызығуын арттыратыны соншалық, олар сабақтан тыс уақыттарда құлшыныс танытатын болады. Түрлі тапсырмаларды компьютермен орындау еркіндікке, төзімділікке, мақсаткерлікке баулиды.

Қазақ тілі мен әдебиеті пәндерін компьютермен оқытудың мақсаты- оқу жұмысының жоғары дәрежелі болуына жағдай жасайды, оқушының қазақ тілі мен әдебиеті пәндері бойынша біліктілігі мен белсенділігін арттырады, жеке тұлғаның әлеуметтенуіне әсер етеді, өзін-өзі реттеуді

дамытады, оқушының мақсатты қызметін ынталандырады. Қазақ тілі сабағында компьютерді қолдану мәтіндер мен информацияларды білуге жол ашады.

Жас ұрпақтың жаңаша ойлануына, олардың тұтас дүниетанымының қалыптасуына, әлемдік сапа деңгейіндегі білім, білік негіздерін меңгеруіне ықпал ететін білім мазмұнын құру-жалпы білім беру жүйесіндегі өзекті мәселенің бірі болуына байланысты сабақ өткізу әдіс-тәсілдеріне де жаңа технология енгізілуде. Сол технологиялардың арасында оқушылардың ауызекі сөйлеу тілін дамытуда үлкен орын алатыны «Оқу мен жазу арқылы сыни тұрғыдан ойлау» технологиясы.

Оқушы бұрын тек тыңдаушы болса, енді ізденуші, ойланушы, өз ойын дәлелдеуші болады, ал мұғалім осы әрекетке бағыттауда, оқуды ұйымдастыруда жетекші рөл атқарады.

Оқу мен жазуда сын тұрғысынан ойлауды дамыту бағдарламасы оқытушы үшін өте тиімді. Өйткені, белгілі бір тақырыпты ойды сын тұрғысынан қарай отырып, ой-толғау, суреттей алу, еске түсіру, болжау оқушыны жаңа бір әлемнің жаңалығын ашқандай қалыпқа жеткізеді. Қазақ тіліне арналған оқу дәптері дарынды балалармен жұмыс жүргізуге өте қолайлы.

Жүсіпбек Аймауытовтың пікірінше, адам өмірге өзіндік табиғи қасиеттерімен, қабілеттерімен келеді. Баланың осындай қабілеттерін дамытуға ертерек көңіл бөлінсе, оларды толық ашуға мүмкіндік туады.

Компьютердің көмегімен жүргізілген бақылау жұмыстары оқушының білімін объективті бақылап, материалдың дұрыс өтілгенін немесе дұрыс өтілмегенін талдауға мүмкіндік береді.

Мысалы, әртүрлі компьютерлік бағдарламамен мәтіндер жазу, оқу, талдау, тест шығару, сурет салу жұмыстарын үйренеді. Ал сабақтың бекіту кезеңінде мынандай тапсырма орындауға болады. Бұл кезеңді «Атыңнан айналайын, халық әні» деп атап, мультимедиа бағдарламасы бойынша халық әндерін тыңдай отырып, одағайларды тауып, үлгеріп жазып отырады. Сонымен бірге, әр түрлі мәтін құру, мәтінге аннотациялық талдау, диалог құру сияқты шығармашылық жұмыстар болады. Осындай сабақтар шәкірттерді халықтық салт-дәстүрлер негізінде тәрбиелеумен бірге, олардың шығармашылық жеке тұлғасын қалыптасыруға, жеке ақыл-ойын, ойлау қабілетін, ынтасын, коммуникативтік дағдыларын, интеллектуалық қабілеттерін дамытуға, алған білімдерін тәжірибеде пайдалануға мүмкіндік береді. Қазақ әдебиеті сабағында әрбір тақырыпты өткен кезде ақын-жазушылардың өмірі, шығармашылығы немесе шығармаларының мазмұны, композициясы, сюжеті, көркемдік ерекшелігі т.б. туралы тірек-сілтемелер беруге болады. Оқушы тірек-сілтемелер арқылы ойын жинақтап, мультимедиа бағдарламасы бойынша репортаж дайындауға, ұйымдастыру кезеңінде олардың фотосуреттерінен галерея ұйымдастыруға болады.

Компьютерді пайдалану сабақ сапасын көтерумен қатар оқушылардың ынтасын, белсенділігін арттыруда ерекше орын алады. Оқушының назарын пән мазмұнына аударады, өз бетінше практикалық жұмыстарды орындауға қызықтырады, оқытушы көбінесе оқытудың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолданғаны жөн. Көбінесе, проблемалық оқыту, ойын арқылы оқыту, инновациялық оқыту, саралап оқыту, тірек сигналдары арқылы оқыту, электронды оқыту т.б. Компьютерлік технологияларды оқу процесінде тиімді қолдану үшін, ең алдымен, өтетін пәнге талдау жасау керек. Себебі, компьютерді жақсы меңгерген оқытушы ғана программистер көмегін қолдана отырып, компьютерлік бағдарламалар, электронды оқулықтар жасай алады.

Өткен ұрпақ үшін кітаптың маңызы қандай болса, компьютер оқушы үшін қоршаған әлемді тану құралы болып табылады. Олай болса, барлық пәнді, соның ішінде, қазақ тілі мен әдебиеті пәні сабақтарын компьютердің қуаттауымен үйрену-бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі. Алайда, ақпараттық білімдік ортаны құрудағы ақпараттық-коммуникациялық құралдардың ерекше орнын бағалай отыра, дәстүрлі оқу-әдістемелік құралдардың маңыздылығын да атап өту қажет. Тілді оқытуда жасанды интеллектінің мүмкіндігі қанша үлкен десек те, жанды адам-оқытушының орнын толтыра алмайтыны белгілі. Сондай-ақ, оқыту жүйесінің ұзақ тарихында адамзат өзінің жинақталған бағалы білім, жасаған рухани-мәдени құндылықтары мен тәрбие, өнеге-үрдістерін оқып-үйренушілерге шама-шарқынша шақтап, сатылап жеткізудің, амалдап үйретудің оқулықтан қолайлы құралын ойлап шығарған жоқ. Білім берудің компьютерлік, аудио-визуалдық және басқа жаңа құралдары кеңінен, тіпті жаппай іске қосылып отырған бүгінгі дәуірде оқулықтардың рөлі де ешқашан кемімек емес.

Сондықтан, ақпарат тасқыны үдей түсіп, бірін-бірі тез алмастырып бара жатқан қазіргі заманда да оларды қабылдау мен өмірге бейімдеп өңдеу тұрғысынан алып қарағанда, оқулықтың мәні мен маңызының қашан да жоғары екендігі күдік туғызбайды. Тіл үйренуші электронды білімдік ресурстардан, жаңашыл оқу-әдістемелік құралдардан, бұқаралық ақпарат құралдарынан, көркем әдебиеттен қазақ тілінде өзіне керекті ақпаратты өздігінен іздеп, тауып, оқып, қажетіне жарату мүмкіндігіне қол жеткізген кезде ғана мақсатына жетеді.

Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында осындай инновациялық технологияларды пайдалану, оқыту тиімділігін арттырады. Ғылым мен техниканың жедел дамыған, ақпараттар ағыны күшейген заманда ақыл-ой мүмкіндігін қалыптасырып, адамның қабілетін, талантын дамыту-басты міндет. Ол білімді білім кеңістігіндегі ауадай қажет жаңару - оқытушының қажымас ізденімпаздығымен шығармашылығының нәтижесімен келмек. Сондықтан, әрбір оқушының қабілетіне қарай білім беруді, оны ізденімпаздыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын жаңартылған педагогикалық технологияны меңгеруге бетбұрыс жасауы қажет.

Қорыта келе, қазақ тілін оқытуға түрлі әдістер мен ақпараттық технологияны пайдалану-студенттердің дүниетанымын кеңейтуге, пәнге деген ынтасын, танымдық қызығушылығын арттыруға, ізденімпаздыққа баулып, нақты, тұжырымды сөйлеуге, дербес ой-өрісін дамытуға ықпал етеді.

«Келер ұрпақ алдында зор жауапкершілік жүгін арқалап келеміз», – деген Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың сөзі ұстаз қауымына үлкен тапсырыстарды артып отырғаны сөзсіз. Еліміздің болашағы көркейіп, өркениетті елдер қатарына қосылуы, бүгінгі ұрпақ бейнесімен көрінеді.

Ұстаздардың алдына қойған міндет-оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіру. Біз болашақтан зор үміт күтетін елміз, сондықтан да бүгінгі таңда екен дәніміз келешекте өз жемісін береді деп сенеміз.

### **Әдебиет**

1. Рысбаева Г.Қ., Ерназарова З.Ш., Есеналиева Ж.Ж. «Қазақ тілі» пәні бойынша электрондық оқулық. – Алматы, 2004.
2. Рысбаева Г.Қ. Электрондық оқулықтардың тиімділігі. – Алматы, 2004 г.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: Владос, 2000. – 576 с.
4. Васильев В.Н., Стафеев С.К. Компьютерные информационные технологии-основа образования XXI века. – Москва, 2001 г.



**ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ  
БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ТҮРЛЕНДІРУ  
ҮРДІСТЕРІ**

**ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ**

***А.Е. Суджанова***

*АлтГПУ, г. Барнаул*

***И.И. Макарова***

*Научный руководитель, кандидат педагогических наук,  
доцент, зав. кафедрой «Правоведения и МПСЭД» АлтГПУ,  
г. Барнаул*

Качество происходящих изменений в системе образования напрямую зависит от состояния педагогической профессии, которая в свою очередь состоит из множества самоорганизующихся ценностных подсистем разного уровня, структуры и содержания. Поэтому системный подход к исследованию педагогической профессии довольно продуктивен. В целом же, как показывает история, системный подход в педагогике применялся в основном для рассмотрения педагогического процесса или его результатов и очень редко для рассмотрения самой педагогической профессии.

Педагогическая профессия представляет собой систему антропологических, социальных и технологических элементов, направленных на удовлетворение общественных и личностных потребностей в адаптации и человекообразовании обучающихся. Основными ее свойствами и показателями уровня развития как системы являются: сложность, открытость, адаптивность, искусственность, активность, нестабильность, управляемость и стохастичность.

Можно полагать, что развитие социальной системы сводимо к эволюции институтов. Источники такой эволюции – люди как деятели, взаимодействия между ними и воздействие со стороны культуры. Педагогическая профессия должна рассматриваться не только как вид трудовой деятельности, но и как часть социального развития системы образования и общества в целом, программы социальной адаптации обучающихся. При таком подходе, рассматривающем педагогическую профессию как социальный институт, она станет важным фактором в решении многих общественных и личных проблем в жизни многих людей.

Анализ литературы показал, что в настоящее время существует несколько принципиальных подходов к определению понятия «социальный институт». Они находятся в рамках функционального (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм и др.), структурно-функционального (Т. Парсонс), системно-структурного (П. Блау, С. Липсет, Дж. Ландберг и др.), психологического (Дж. Хоманс) подходов.

Они различны в понимании как природы, так и функций институтов. Поскольку социально-гуманитарное знание мультипара-

дигмально, то поиск однозначного определения, на наш взгляд, методологически бесперспективен. В рамках каждой из парадигм возможно построение своего непротиворечивого, подчиняющегося внутренней логике понятийного аппарата. В рамках системно-структурного подхода нами принимается следующее определение: социальный институт как система внутренних и внешних связей, образующая подструктуру общества и направленная на удовлетворение социальных потребностей его членов.

Структура обоснования и изучения социальных институтов включает следующие этапы: функциональный, структурный, сущностный, исторический, системно-структурный, психологический. Последний из них предполагает рассмотрение социального института с позиций объективации, интернализации и экстернализации. Эта структура принята нами для исследования педагогической профессии как социального института.

Поскольку педагогическая профессия удовлетворяет функциональным и структурным характеристикам, а также общим признакам социальных институтов, то она является таковой.

Педагогическая профессия как социальный институт – это система внутренних и внешних связей, образующая статусно-ролевую подструктуру общества и направленная на удовлетворение общественных и личностных потребностей в адаптации и человекообразовании обучающихся.

Педагогическая профессия как социальный институт детерминирована социальными (социально-культурными, социально-правовыми, социально-экономическими), технологическими (содержание образования, педагогические технологии) и личностными (профессиональная направленность, профессиональные знания, умения и навыки, профессиональные качества, ключевые компетентности) факторами.

Основными закономерностями функционирования педагогической профессии как социального института являются:

- целостность рассмотрения личностных, технологических и социальных компонентов педагогической профессии, а также их взаимосвязей;

- коммуникативность, проявляющаяся во взаимосвязи социального института педагогической профессии с другими социальными институтами;

- иерархичность, заключающаяся в том, что качественные изменения свойств компонентов более высокого уровня иерархии по сравнению с объединенными компонентами нижележащего уровня проявляются на каждом уровне иерархии;

- эквифинальность как способность достигать не зависящего от времени и исходных условий состояния, которое определяется исключительно параметрами системы педагогической профессии;

- закон необходимого разнообразия, который звучит следующим образом: разнообразие системы педагогической профессии должно быть

больше (или, по крайней мере, равно) разнообразия системы обучающихся или педагогического процесса;

– историчность как объективно сложившаяся реальность институционального мира, предопределяющая современное состояние и перспективы развития педагогической профессии;

– деперсонализация, предполагающая независимость деятельности педагогической профессии от отдельных субъектов и предполагающая справедливость как главную ее добродетель;

социальный контроль, который существует априорно и направлен на поддержание жизнедеятельности социального института;

– синергетичность, сущность которой состоит в том, что эффективность функционирования педагогической профессии не равна сумме эффективностей функционирования ее подсистем.

Социальный институт педагогической профессии имеет как внешние, так и внутренние взаимосвязи. Основные внешние взаимосвязи осуществляются с институтами обучающихся, семьи, институтом образования, экономическими институтами, а также в целом с обществом.

Внутренние взаимосвязи социального института педагогической профессии установлены между его структурными компонентами, которые представляют собой систему, состоящую из социального, профессионально-педагогического блоков, а также ядра. Социальный блок включает: социальные функции, социальный статус, социальную роль и социальный контроль. Профессионально-педагогический блок включает следующие компоненты: профессионально-педагогические проблемы, способы решения этих проблем, специализацию, непрерывное педагогическое образование, статусную адаптацию, профессиональную идентификацию, профессиональную экспертизу, профессионально-педагогические сообщества. Ядром является профессиональная компетентность педагога. Это позволило представить компетентноцентрическую модель социального института педагогической профессии.

Взаимодействие педагога и социального института педагогической профессии проявляется как взаимно обусловленное бытие, как взаимное приспособление в процессе социализации и институционализации. И педагог и социальный институт педагогической профессии подвержены изменениям. Их деятельность характеризуется типизацией опривыченных действий педагога, объективацией внешней социальной действительности, переводом норм социального института из внешней реальности педагога во внутреннюю реальность. В связи с вышесказанным необходимо отметить, что существует противоречие между объективно существующими нормами педагогической профессии и необходимостью проявления педагогом своей индивидуальности. Педагог не просто следует предписанным нормам и образцам поведения, а обладает определенной свободой выработки ролей во взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

Анализ становления и развития социального института педагогической профессии показывает, что этот процесс проходил постепенно и поэтапно. Задачи и функции педагога, его роль и место в общественной жизни существенно менялись на разных этапах развития общества. Этот процесс проходил не системно, что естественно для того исторического этапа. Эмпирическим путем, неравномерно, в результате различных внешних и внутренних воздействий создаются и совершенствуются различные компоненты социального института педагогической профессии.

Становление и развитие педагогической профессии как социального института включает несколько этапов:

1) *III тысячи лет до н.э. – XVII в.* – появление и географическое распространение педагогической профессии, развитие статуса педагога и его образцов поведения;

2) *нач. XVIII в. – вторая половина XIX в.* – педагогическая профессия приобретает массовый характер, появляются истоки становления профессиональной подготовки учителей;

3) *вторая половина XIX в. – конец 20-х годов XX в.* – формируется система педагогического образования, происходит зарождение системы дополнительного педагогического образования, становление общественно-педагогического движения, появляются истоки аттестации педагогов;

4) *30-80 гг. XX в.* – система дополнительного педагогического образования превращается в работоспособную структуру, происходит введение массовой, нормативно-регламентирующей аттестации педагогов;

5) *конец 80-х гг. – конец 90-х годов XX в.* – развитие системы непрерывного педагогического образования в контексте обновления общеобразовательной школы, усиление общественно-педагогического движения, кардинальное повышение эффективности и значимости аттестации педагогов;

6) *начало XXI века* – педагогу предъявляются требования профессиональной компетентности, происходит институционализация общественно-педагогического движения.

Можно выделить следующие приоритетные направления исследований в сфере педагогической профессии:

– изучение педагогической профессии как системы антропологических, социальных и технологических компонентов;

– разработка новой стратегии развития педагогической профессии как социального института, включающей совершенствование правовых, социальных, экономических механизмов развития, определение роли и функций регионов, местных организаций, профессиональных сообществ для вывода педагогической профессии из кризисного состояния;

– исследование профессиональной компетентности педагогов как фактора развития социального института педагогической профессии;

– осуществление моделирования систем управления педагогической профессией в стране, регионе, государственных, муниципальных и частных подсистемах;

– совершенствование содержания, форм и методов работы педагогов в соответствии с запросами и интересами социума.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*А.И. Газизова, Н.Б. Ахметжанова, Л.М. Мурзабекова*

*Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, г. Астана*

Современная теория систем рассматривает различные сложные целостности – технические, биологические, социальные в качестве систем. Системные свойства, т.е. свойства сложных системных объектов и явлений, возникают в результате целостного функционирования, во взаимодействии всех их элементов.

Научное познание вообще и каждая наука в отдельности базируются на ряде общих положений, относящихся к методологии.

Методология – учение о принципах построения, формах и способах познания. В методологии воплощен весь человеческий опыт познания мира. Овладение любой научной дисциплиной требует обстоятельного осмысления тех общетеоретических идей и положений, которые лежат в основе развития соответствующей отрасли знания и без усвоения которых иногда невозможно глубоко понять науку вообще. Вот почему в высших учебных заведениях сложились специальные курсы введение специальности. Изучение любой из наук, начинается с уяснения таких вопросов: а) как возникла и развивалась эта наука, б) что является конкретно предметом исследования данной науки. Любая отрасль человеческих знаний складывается в науку только тогда, когда достаточно четко вычленился и конкретизировался специфический, только ей присущий предмет исследования [1. с. 5, 6; 2. с. 16]

Приоритетом и ценностью в нашей стране всегда считалось получение качественного образования. В данный момент наблюдается широкий потенциал человеческих возможностей и желаний. Поэтому в настоящее время образование не стоит на месте, а модернизирует свои достижения, ориентируясь на личностный подход в процесс учебной деятельности. Инновационные технологии в образовании – это некий механизм, при помощи которого задействованы новые средства и способы образовательной системы, воплощаемые в реальном мире. Первое в инновационном обучении – это развитие способностей на основе образования и самообразования [3 с. 28-30].

Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидуума. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию.

Фундаментальность, наряду с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов личности, образует основные черты новой парадигмы образования.

Фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образования должно давать целостное представления о современной естественно научной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека.

Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и обилия информации в каждой дисциплине – вот цель современного учащегося, особенно студента. [4. с. 37- 41].

Сущностный подход – это системный синергетический подход, который означает, что все преподаватели должны действовать в одном направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений.

В условиях гуманизации образования, когда индивидуальность человека представляет собой высшую ценность, формирование индивидуальности будущего специальности становится важнейшей целью профессиональной подготовки. В теории и практике образования сложились определенные предпосылки для рассмотрения индивидуальности педагога как категории, для разработки соответствующей модели, выяснения механизма становления и развития индивидуальности студента – будущего специалиста.

Индивидуальность студента обусловлена положением в обществе, обязанностями и функциями человека, находящегося в высшем учебном заведении. Это положение временное, но оно характеризуется определенными признаками, к которым относятся: участие в учебном процессе, выполнение необходимого минимума учебной работы. Индивидуальность студента находит свое выражение в своеобразном проявлении психических сфер в учебных ситуациях [5. с. 17-19]. Творческая индивидуальность студента – это не тоже самое, что творческая индивидуальность преподавателя. Студент осуществляет сначала учебную, а затем учебно-профессиональную деятельность. Творческую индивидуальность можно проследить по некоторым

направлениям: а) в процессе овладения общенаучными дисциплинами, б) в процессе профессиональной теоретической и практической подготовки студент создает собственную модель.

Творческий аспект индивидуальности приобретает особое значение на современном этапе в связи с индивидуальными образовательными процессами, имеющими место в учебных заведениях. Без формирования и развития этого аспекта будущий специалист не может полностью осмыслить сущность конкретных педагогических технологий, выработать свое отношение к ним и успешно их применить в случае выборе.

Процесс самоактуализации и самоорганизации отнюдь не исключает, а предполагают адекватный, синергический баланс между тем, что человек «вкладывает» своими усилиями в развитии общества, социальное развитие и теми «ресурсами развития», которые представляют каждому гражданину социальные, правовые институты общества, та профессиональная деятельность, которой он занят, его близкое окружение.

Человеку, стремящемуся к успеху в современном мире необходимо: формировать и развивать новые способности, готовность оперативно выработать алгоритмы мышления; умение управлять своим психическим состоянием. Готовность к саморазвитию – интегративное личностное образование, существующее в единстве мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и содержательно-операционного компонентов, оно характеризует степень осмысленности ценностных оснований деятельности по саморазвитию и уровень саморегуляции личности. Саморазвитие – скорее непрерывный процесс, чем цель, которую необходимо достичь [1. с. 128-150; 6. с. 63-67].

Инновационная культура – это знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего основания новшеств в разных сферах человеческой жизнедеятельности при сохранении в системе динамического единства старого, современного и нового; иными словами это свободное творение нового при соблюдении закона преемственности.

Многие исследователи связывают вместе понятие креативности и инновационности, понимая их как открытость новому, когда осознается потребность в изменении и восприятия новшеств. Процесс формирования инновационной экономики требует особого внимания к проблеме обеспечения качества высшего профессионального образования, что определяет его ориентированность на личность как основную ценность и нацеленность на обеспечение максимально благоприятных условий для саморазвития этой личности и формирования академических, социально-личностных, профессиональных компетенций специалиста и в первую очередь, творческих компетенций на базе его инновационной готовности, имеющих в качестве составляющих когнитивную и психологическую готовности [6, с. 93-96].



В контексте проблемы инновационной деятельности особенно важны характеристики поведения преподавателя, связанные с развитием креативности студентов, так как в конечном итоге не знания и не отдельные умения обеспечивают развивающий эффект, а их воплощение и реальное поведение. Процесс формирования креативно-критического мышления является неотъемлемой составной частью его непрерывного образования. На лекционных занятиях реализуется мотивация к формированию креативно-критического мышления, развивается интерес к методологическим проблемам.

Инновация – это процесс внедрения новых преобразований в различные сферы деятельности.

Результатом таких преобразований является новшество. Любые нововведения неизбежны, они порождены изменениями в обществе и логикой развития НТР, которые предполагают существенные преобразования в учебном процессе высшей школы. Сущность нововведений составляет работа по достижению новых результатов, средств и способов их получения, по преодолению отсталых или рутинных элементов традиционной деятельности.

Инновации любого типа затрагивает интересы преподавателей и студентов, каждый из которых должен занять какую-либо ролевую позицию: поставщик проблемы, новатор, инициатор, разработчик, эксперт, изготовитель, организатор, пользователь [1, с. 395-397; 6, с. 56-57].

Главное в инновационном поведении преподавателя – развить у студентов мотивацию иноваторов. Современное образовательное пространство состоит из двух типов педагогических процессов – инновационных и традиционных. Глобализация, сегодня, является важной проблемой для высшего образования, ибо от адекватного внедрения в процесс образования составляющих элементов глобализации и интернационализации зависит, в сущности, сама модель будущей системы образования, или иначе – уровень квалификации трудовых ресурсов.

Таким образом: социально-экономическая модернизация и социокультурная трансформация выдвигают образования в центр осмысления реалий и перспектив современного общества. Высшее образование XXI – века отличается рядом особенностей и требует определенных изменений содержания и организации обучения. Изменения, которые происходят в образовании являются неотъемлемой частью прогресса. А также технические нововведения влекут за собой изменения технологических процессов, изменения в управлении этими процессами и изменения в подготовке специалистов.

Человечеству нужен новый тип мышления – креативный. Формирование человека креативного типа предполагает освоение им принципиально новой культуры мышления, суть которой заключается в развитии интеллекта человека с помощью не традиционных технологий обучения.

### Литература

1. Оспанова Б.А., Жолдасбеков А.А. Креативная психология. Алматы, – 2012
2. Анисимов О.С. Методологическая культура преподавательской деятельности и мышления. – М., 1991
3. Шеръязданова Х.Т., Исхакова Э.В. Статус педагога: рост, ресурсы и развитие личности. – Алматы, – 2015
4. Коркина В.И., Тишмаганбетова Г.С. Общие основы педагогики. – Караганда, 2013
5. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 2007
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм преподавательской деятельности. – М., 1993

## ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

*А.Т. Нурмагамбетова*

*АлтГПУ, г. Барнаул*

*И.И. Макарова*

*Научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, зав.  
кафедрой «Правоведения и МПСЭД» АлтГПУ, г. Барнаул*

Активный поиск содержания, форм и методов обучения школьников предпринимательской деятельности (основам предпринимательства), основан на деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Предпринимательская деятельность – это создающая инновационно-проектная деятельность. Поэтому одним из путей реального обучения предпринимательству, адекватности формиро-вания знаний и предпринимательской компетентности современным требованиям общественного развития и требованиям образования является введение в учебную практику метода проектов, позволяющего организовать проектно-практическую деятельность обучающихся предпринимательству. Проблеме использования метода проектов в обучении посвящены научные труды большого количества отечест-венных, советских и зарубежных педагогов, в которых рассматриваются проблемы теории и практики применения метода проектов в образовательной области «Технология». Однако нам не удалось найти исследований, в которых бы метод проектов рассматривался как метод формирования первоначального опыта практической деятельности в формировании предпринимательской компетентности старшеклассников.

Метод проектов – это такой способ организации обучения, при котором реализуются интеллектуальные и физические возможности школьников по созданию новых товаров и услуг, имеющих субъективную новизну и практическую значимость. В концептуальных к современной трудовой подготовке школьников методу проектов отводится стержневое место, с его реализацией связываются большие надежды.

Предполагается, что эта гибкая модель организации учебного процесса, начиная со 2-го класса и по 11-ый, будет воспитывать у молодежи такие качества, которые позволят лучше адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям. Проектный метод ориентирован на творческую самореализацию развивающейся личности, развитие воли, находчивости, целеустремленности.

Проектный метод в школьном образовании в наше время рассматривается как альтернатива классно-урочной системе. Но специалисты из стран, имеющих обширный опыт в этом деле, предупреждают, что проектное обучение отнюдь не должно вытеснить эту систему и другие методы обучения. Учебное проектирование следует рассматривать как специфическую практическую деятельность учащихся. По характеру это эксперимент, по направленности - производственная деятельность, по задачам – обучение и воспитание.

Самое сложное для учителя в ходе проектирования – это роль независимого консультанта. Трудно удержаться от подсказок, особенно, если педагог видит что учащиеся «идут не туда». Возможно проведение семинара-консультации для коллективного и обобщенного рассмотрения проблемы, возникающей у значительного количества школьников.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. Метод – дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь сознания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Он предполагает решение какой-то проблемы. А решение проблемы

предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми»: если это теоретическая проблема – то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Проектный метод имеет одну важную дидактическую особенность: вся деятельность школьника должна ориентироваться на формирование его мышления, в основе которого лежит личный опыт. Иначе говоря, школьник сам, пробуя, ошибаясь и вновь выходя на правильный путь в поиске, пропускает через себя все, что, как он убежден, пригодится, понадобится в дальнейшей жизни. Он сам разделяет ответственность (ранее лежавшую только на учителе) за собственное развитие, уровень подготовки к самостоятельной деятельности в будущем.

Особенностью содержания метода проектов является его исследовательская сущность. Школьника постепенно подготавливают к тому, чтобы любая созидательная деятельность была подчинена достижению нескольких конкретных целей.

Желательно, чтобы школьник научился определять, нужна ли та продукция, которую он собирается изготовить, обществу. Найдет ли она применение в доме, в школе, в уличных играх и т.п. желательно выявление и такого фактора, как возможность реализации. В этом заключается осознание целесообразности производства – прибыльности будущего изделия.

Важно, чтобы школьник проникся необходимостью знания различных технологических процессов преобразования материалов: здесь предпосылка решения вопросов о рациональности того или иного способа обработки, его экономической эффективности.

Необходимо, чтобы будущий член общества был способен оценить, не нанесет ли урон окружающей среде предлагаемый способ производства, сохранит ли и приумножит он природные богатства или, наоборот, нанесет невосполнимый ущерб. Это должно стать неотъемлемой чертой нравственного воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, в содержание проектного метода заложен сознательный и творческий выбор человеком оптимальных способов преобразовательной деятельности из массы альтернативных подходов с учетом последствий для природы и общества. Сформировать такой характер мышления совсем не просто. Именно в надежде на то, что эти задачи все же будут решены современной системой обучения, и заложен инновационный смысл проектного метода, его содержательное наполнение.

Особенности использования метода проектов в обучении преподавателю: потребность в знаниях разнообразного характера в процессе выполнения проекта учащимися и методики обучения, основанной

на консультационной и партнерской деятельности учителя и учащихся; социальная направленность проектной деятельности учащихся, выражающаяся в приобретении опыта реализации предпринимательской идеи.

С учетом особенностей использования метода проектов в формировании предпринимательской компетентности старшеклассников можно выделить структуру педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса:

– педагогические условия, обеспечивающие формирование необходимых для разработки бизнес-проектов знаний из области рыночной экономики, маркетинга, менеджмента и права (разработка критериев отбора содержания учебного материала с учетом специфики учебного бизнес-планирования; разработка методики обучения, основанной на сочетании репродуктивной и творческой деятельности с приоритетом последней; совместная деятельность учителя и ученика; организация индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности; максимальное использование в обучении самостоятельности учащихся; формирование умения рефлексивного анализа; организация обучения на основе личностно-ориентированного образования и деятельностного подхода с учетом психолого-возрастных особенностей старшеклассников);

– педагогические условия, обеспечивающие формирование опыта практической деятельности (перенос акцента в процессе создания бизнес-проекта на воображение, создание творческих образов, а не на экономическую реальную эффективность проекта и его реализуемость; организация экономической учебной практики в реально действующих коммерческих фирмах; подготовленность преподавателя к использованию метода проектов в обучении старшеклассников предпринимательской деятельности);

– педагогические условия, способствующие формированию положительной мотивации в выборе профессиональной деятельности, основанной на предпринимательстве (успешность освоения необходимых знаний и умений, опыта практической деятельности в процессе реализации разработанного проекта в сфере предпринимательства и т.п.).

Этапы обучения:

- начальный (разработка концепции),
- организационный,
- технологический (разработка предпринимательского проекта),
- реализационный (рефлексивный).

Важной формой работы со школьниками по основам предпринимательства, реализующей деятельностно-компетентностную модель обучения, является проектная деятельность с выходом на реальные конкурентоспособные проекты и представление их на конкурсах и выставках.

Основные требования, предъявляемые к учебному проекту

Необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы). Это одна из самых трудных организационных проблем, которую, как правило, решает учитель – руководитель проекта.

Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы – с определения вида продукта и формы презентации.

Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы.

Кроме того, на основании многолетнего опыта работы над проектами Ветлугин М.Д. отмечает некоторые непростые проблемы, возникающие при выполнении любой проектной работы.

Во-первых, базовый вопрос – разработкой какой темы следует заняться? Уже сегодня организаторы многих конкурсов заявляют требование, чтобы представляемые работы имели интегративную составляющую либо являлись межшкольными проектами. Опыт выполнения проекта показал, что успех проекта может и должен быть обеспечен предварительной проработкой темы проекта учителем.

Во-вторых, проблема кадрового состава исполнителей проекта. Первое и самое главное – это желание учащихся работать по данному проекту, стремление достичь целей, сформулированных в его техническом задании. Второе – это возможность ученика выполнять поставленные перед ним цели и задачи. И наконец, наличие нормального честолюбия, то есть желания бороться с такими же, как и он, учениками и добиваться в этой борьбе победы. За редким исключением всем этим требованиям удовлетворяют учащиеся с высоким уровнем успеваемости. Однако это не жесткое правило, и успешное участие в проектной работе возможно для всех категорий учащихся при условии, что в школе ведется постоянная работа по разъяснению практических преимуществ участия в проектной деятельности.

В-третьих, проблема создания благоприятных условий для учителей при работе над межшкольным проектом. Эта работа требует больших затрат дополнительного времени в связи с удаленным расположением различных СОУ.

Изменения в практике отечественного образования, произошедшие в последнее время в нашей стране, не обошли вниманием ни одну сторону школьного дела. Пробивающие себе дорогу новые принципы личностно-ориентированного образования, индивидуального подхода, субъектности в обучении потребовали в первую очередь новых методов работы. При этом ведущее место среди методов, имеющих в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, сегодня по праву принадлежит методу проектов. В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на

результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. На долю учителя остается трудная задача выбора проблем для проектов, а проблемы эти можно брать только из окружающей действительности, из жизни.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОВЛАДАНИЯ С УЧЕБНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ КАЗАХСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ**

*А.Ю. Маленова*

*ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск*

Процессы миграции в современном мире стали уже привычным явлением, и в числе их активных участников настойчиво заявляют о себе представители молодого поколения. Чаще всего это связано с построением образовательной траектории, с так называемой академической мобильностью. Поступление в вуз в другом городе, регионе и даже стране становится все более распространенным решением у абитуриентов, также часто практикуется «образовательный обмен» студентами из разных учебных заведений на определенный срок. Особую актуальность этот процесс приобретает для «пограничных» областей, территориально соседствующих друг с другом. Омская область, как яркий пример многонационального Сибирского региона, активно поддерживает образовательную мобильность, в том числе, благодаря соседству с Казахстаном. Как казахские, так и русские студенты, проявляя интерес к высшему профессиональному образованию, в том числе рассматривают варианты его получения за пределами своей страны, и приоритетом в данном случае часто выступают вузы ближайших государств.

Вместе с тем, обучение в другой стране, даже несмотря на сходство профилей и учебных программ, сопряжено с целым рядом трудностей, обусловленных не только содержанием и формой подготовки, но и протеканием адаптационных процессов внутри новой социальной общности (учебной группы, студентов, молодежи, жителей города и т.д.). Приспосабливаясь к новым условиям жизнедеятельности, учащиеся активно пользуются разнообразными стратегиями совладающего поведения. Под последним, в психологии понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [6, с. 210]. В то же время, совладание или копинг, помимо процессуального контекста, имеет признак специфичности, раскрываясь как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями»

[4, с. 21]. Еще одним признаком копинга, в отличие от защитных механизмов личности, является осознанность, преднамеренность, особенно в ситуациях нормативного типа, включенных в саму деятельность, выступающих ее важным и обязательным компонентом [2; 5]. Важным в этом случае является и то, что выбор той или иной стратегии и оценка ее эффективности обусловлены целым рядом «внеличностных» факторов. К последним можно отнести социальные или средовые условия, например, культурные, политические и институциональные, наличие и характер которых может определять успешность управления стрессорами, открывать или ограничивать доступ к определенным формам совладания [3]. Кроме этого, выбор стратегии совладания с трудностями обусловлен и возрастными особенностями человека, по-разному проявляясь у мужчин и женщин на определенном этапе их жизненного пути [2].

Опираясь на эти идеи, мы предположили, что, с психологической точки зрения, обучение русских и казахских студентов в другой стране, может иметь, как свою специфику, опосредованную культуральными различиями, так и сходство, обусловленное их возрастом и учебно-профессиональным статусом. Для проверки данного предположения мы, совместно с Т.А. Шепель, решили ограничиться поисковым исследованием, направленным на изучение учебных трудностей и способов их преодоления студентами в зависимости от их национальности и места обучения.

Выборка включала в себя две эмпирические группы студентов – русские, обучающиеся в г. Павлодаре, и казахи, проходящие учебно-профессиональную подготовку в г. Омске (по 20 человек, соответственно). В качестве контрольных, были включены группы студентов, получающих образование в своем родном городе. Основными методами сбора данных выступили анкетирование (сбор информации об учебных стрессорах, способах и ресурсах их преодоления) и тестирование. Последнее включало в себя две методики: 1) «Шкала организационного стресса» (Маклин, русскоязычная адаптация – Н. Водопьянова) [1], модифицированная под задачи исследования для оценки стресса в вузе; 2) Опросник «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, адаптация – Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева) [5] для оценки поведения при столкновении с учебными стрессорами. Для статистической обработки данных применили критерии  $t$  – Стьюдента и  $\varphi^*$  – Фишера.

Результаты анкетирования показали, что список стрессоров, сопровождающих обучение студентов, в целом, не зависит от их национальности и места обучения. Более половины опрошенных отметили, что затруднения локализуются, прежде всего, внутри самого учебного процесса (большой объем информации, сложность самих учебных дисциплин, интенсивный график учебы, экзаменационная аттестация, подготовка и защита исследовательских работ, дефицит времени). При этом третья часть студентов отмечает в качестве трудностей отсутствие



личностных ресурсов для их преодоления (сниженная мотивация, склонность к прокрастинации, недостаточный самоконтроль, слабо развитые навыки самоорганизации). Чуть более 20% угрозу видят со стороны преподавателей, приписывая им склонность к предвзятости оценок, необъективность, неспособность заинтересовать предметом, поверхностном отношении к содержанию дисциплин, тогда как 10% отмечают наличие коммуникативных барьеров с одногруппниками. Что касается специфики, то было обнаружено, что признаки эмоционального неблагополучия чаще отмечают иногородние студенты, указывая на тоску по дому, друзьям, родным. Об этом в анкете упомянули около 10% опрошенных. В связи с этим, важно и то, что именно родственные связи выступают одновременно и социальным ресурсом для студентов, обучающихся вдали от дома. Особенно эта тенденция нашла отражение на выборке казахских студентов, проходящих подготовку в России, которые также расценивают в качестве ресурса и самих преподавателей. Русские же студенты, в аналогичных условиях, предпочитают обращаться за помощью к друзьям и одногруппникам. Таким образом, уважение к старшим и тесные родственные связи являются скорее культурально обусловленным фактором, ярче проявляясь у казахских студентов, по сравнению с русскими. В целом же, большинство обучающихся (около 40%) заявили, что предпочитают справляться с трудностями самостоятельно.

Что касается уровня чувствительности к учебным стрессорам, то русские студенты оказались более толерантными ( $\varphi^*_{эмп}=1,61$ ,  $\rho \leq 0,05$ ): 10% имеют низкие показатели и 25% – средние, тогда как у казахских студентов 15% показывают средние результаты, а лица с низкими баллами – отсутствуют вовсе. Несмотря на то, что большая часть студентов, независимо от национальности и места обучения, находится в группе лиц с высокими показателями, мы можем утверждать, что уровень восприимчивости к учебному стрессу более характерен: 1) русским, обучающимся в Казахстане (80% против 60%, обучающихся в своем родном городе); 2) казахам, независимо от места обучения (80% испытывают стресс, обучаясь в России и 90% – на родине). Таким образом, условия обучения могут выступать фактором восприимчивости студентов к стрессорам, возникающим в процессе обучения, повышая ее уровень при попадании в другую образовательную среду (80% имеют высокие показатели, 20% – средние, 0% – низкие). При этом, русские студенты более спокойно чувствуют себя в процессе обучения в знакомых условиях (60% имеют высокие показатели, 30% – средние и 10% – низкие), тогда как казахи, даже обучаясь в родном городе, более подвержены воздействию стрессогенных факторов, демонстрируя низкую толерантность в отношении учебных трудностей: 90% имеют высокие показатели и 10% – средние при отсутствии лиц с низкими показателями.

Что касается способов преодоления возникающих затруднений, то на открытый вопрос анкеты лишь 10% студентов заявляли о своей пассивной позиции (ничего не делал, ждал, отдыхал). Студенты всех групп преимущественно давали ответы, описывающие скорее активный характер взаимодействия со стрессором: посещал занятия и консультации преподавателей, концентрировался на решении задач, занимался планированием, искал информацию, обращался за помощью к одноклассникам и студентам старших курсов. Для уточнения копинг-стратегий студентов нами был использован опросник Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой). Инструментарий строится на концепции Р. Лазаруса и С. Фолкман, в рамках которой авторами выделяется 8 возможных реакций на стрессовую ситуацию, из которых 5 являются продуктивными или адаптивными, а 3, скорее, дезадаптивными. К числу последних относятся: 1) Противостояние или конфронтация (проявления агрессивности, неприязни и гнева в отношении источника стресса); 2) Дистанцирование (отделение индивидом себя от проблемы, стремление забыть о ней, снижение ее значимости); 3) Избегание или бегство (мысленное или поведенческое стремление человека избавиться, уйти от проблемной ситуации). Скорее адаптивным является следующее копинг-поведение: 1) Самоконтроль (регулирование собственных действий и чувств в трудной ситуации); 2) Планирование решения проблемы (выработка плана действий и следование ему); 3) Принятие ответственности (признание своей роли в возникновении проблемы и активность ее решения); 4) Позитивная переоценка (поиск позитивного значения происходящего, интерпретация события в плане саморазвития и личностного роста); 5) Поиск социальной поддержки (ориентация на помощь окружающих – информационную, материальную, эмоциональную и пр.) [7]. Мы предположили, что степень адаптивности (дезадаптивности) копинга у студентов, обучающихся в другой стране, может отличаться от стратегий, используемых в привычных учебных условиях. Кроме того, самостоятельным фактором может выступать национальная принадлежность обучающихся.

Прежде всего, следует отметить, что нами не было обнаружено высоких значений копинг-стратегий на выборке студентов, что подтверждает идею о том, что этот возрастной период является площадкой для активного формирования способов совладания, накопления стилевого опыта взаимодействия с разными видами стрессоров [2]. Это подтверждает и тот факт, что наблюдается заметная конкуренция между стратегиями разной направленности: эмоциональными и рациональными, пассивными и активными, адаптивными и дезадаптивными.

Что касается последнего, то, согласно замыслу автора методики, при анализе профиля копинг-стратегий позитивным считается преобладание среднего значения по субшкалам «условной адаптивности» над показателями «дезадаптивности» [1; 5]. Это было обнаружено на выборке русских студентов, независимо от места их обучения (на родине – 10,94

против 9,76 баллов; в Казахстане – 10,98 против 8,93 баллов) и частично на выборке студентов-казахов (в России – 12,4 против 10,63 баллов). Несмотря на то, что статистически различия не были подтверждены, мы можем отметить несколько интересных тенденций относительно соотношения копинга, места обучения и национальности студентов.

Степень выраженности неадаптивных стратегий (конфронтация, дистанцирование и избегание) при столкновении с учебными трудностями выше у студентов из Казахстана, независимо от того, где они обучаются – в Омске или Павлодаре. При этом, обучение в другой стране (и у русских, и у казахов), способствует некоторому снижению показателей использования дезадаптивного копинга: русские – 9,76 против 8,93 баллов; казахи – 11,7 против 10,63 баллов. Важно в данном ракурсе то, что у казахских студентов это происходит на фоне усиления всех без исключения продуктивных стратегий совладания – самоконтроля (13,2 против 13,9 баллов), принятия ответственности (9 против 9,7 баллов), планирования (11,5 против 12,2 баллов), положительной переоценки (12,8 против 13,1 баллов) и поиск социальной поддержки (10,8 против 13,1 баллов). Последнее ярко подтверждает данные анкетирования, в которых именно эти студенты отмечали ресурсную роль родных, друзей в сложившихся обстоятельствах. У русских студентов также усиливается потребность в социальном ресурсе (9,3 против 10,4 баллов) и принятии ответственности (7,1 против 9,2 баллов), однако остальные продуктивные стратегии теряют свой первоначальный статус при обучении за рубежом: самоконтроль – (12,3 против 11,7 баллов), планирование – (12,4 против 11,7 баллов), положительная переоценка – (13,6 против 11,9 баллов).

Конкретизация результатов в одинаковых условиях с учетом национальности показывает, что при обучении на родине русские студенты превосходят казахских по стратегиям избегания, планирования и положительной переоценки, тогда как конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, социальная поддержка, принятие ответственности в большей степени характеризует казахских студентов. При обучении в другой стране картина частично изменяется: все стратегии, включая избегание, планирование и положительную переоценку, оказываются более выраженными у казахов.

Таким образом, более высокий уровень восприимчивости к стрессу у студентов казахской национальности, вероятно, способствует не только снижению проявлений неадаптивного копинга, но и усилению активного преодоления учебных затруднений, что невозможно утверждать в отношении русских обучающихся, копинг-поведение которых отличается неоднородностью. Кроме того, переезд в другую страну с целью обучения у казахских студентов актуализирует и усиливает весь копинг-репертуар, что является адаптивной реакцией на изменение среды, с одной стороны, с другой, содействует поиску наиболее оптимальных в сложившихся условиях. Вместе с тем, эти выводы имеют скорее

гипотетический характер, поскольку строятся на обнаруженных тенденциях. Полагаем, что продолжение исследований в этой области на более масштабных выборках позволит уже с большей убедительностью утверждать о наличии не только сходств, но и различий копинг-поведения студентов разной национальности, обучающихся в другой стране в результате их образовательной мобильности.

#### **Литература**

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №2. – С. 5-15
3. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – №2. – С. 100-111
4. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №5. – С. 20-30
5. Теоретические основы и диагностика копинг-поведения личности: учебное пособие / сост. Дементий Л.И., Маленова А.Ю. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2016. – 104 с.
6. Folkman S., Lazarus R.W. Coping and Emotion // Stress and Coping: an anthology. N.Y.: Columbia University Press, 1991. P. 207-227
7. Lazarus R.W., Folkman S. The Concept of Coping // Stress and Coping: an anthology. N.Y.: Columbia University Press, 1991. P. 189-206

### **К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

***Г.И. Абыласынова***

*Иссык-Кульский государственный университет  
им. К. Тыныстанова, г. Каракол*

На современном этапе развития отечественной системы образования одним из актуальных направлений в деятельности правительственных органов и фактором успешной реализации Стратегии устойчивого развития Кыргызской республики становится информатизация высшего, в том числе и педагогического образования страны. Анализ стратегических, нормативно-правовых документов об образовании (Национальная стратегия устойчивого развития образования КР на период 2013-2017 гг., Концепция развития образования КР до 2020 г., Стратегия развития образования в КР на 2012-2020 гг.) свидетельствует о том, что основной целью является создание условий для устойчивого развития системы образования путем эффективного использования внутренних и внешних ресурсов для повышения качества предоставляемых образовательных услуг. Среди перспективных задач развития образования указывается на применение различных подходов с использованием новых информационных технологий, обеспечение большей доступности образования для населения страны путем широкого и активного использования

возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением информационных и телекоммуникационных технологий в процессе обучения и преподавания.

Анализ мировых тенденций свидетельствуют о том, что будущее за гибкими моделями образовательного процесса, в котором активно используются различные средства, методы и технологии, в том числе и технологии e – learning. Уже сегодня можно смело говорить, что электронное обучение стало неотъемлемой частью современного образования, на него ориентируются все передовые образовательные системы мира.

Стремительный переход от аналоговых технологий к цифровым, растущая потребность общества и государства к перемещению потребителей и трудовых ресурсов в сетевой мир кардинально меняет педагогические процессы. Безусловно, что без новой технологии и постоянной модернизации электронных средств обучения трудно рассуждать о полноценном, системном обучении. Осознавая актуальность, перспективность и стратегическую важность электронного обучения, педагогической вузовской общественностью Кыргызстана начаты интенсивные поиски теоретического обоснования, методологических подходов и практической реализации новых форм, содержания и методов подготовки студентов к использованию современных технологий учебно-воспитательного процесса, которые бы соответствовали реалиям и требованиям информационного общества.

Но, тем не менее, несмотря на то, что на сегодняшний день интернет-обеспеченность и его распространение гораздо лучше, чем 10 лет назад, в Кыргызстане редко какие вузы используют он-лайн обучение, а тем более создают открытые образовательные ресурсы, доступные широкому кругу населения. Хотя в мире известны примеры массовых открытых он-лайн курсов (МООС), Академия Кхана, предполагающих участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы, созданы Ассоциации вузов, формирующих он-лайн платформу.

Электронное обучение (англ. e-learning, сокращение от англ. Electronic Learning) – система электронного обучения, обучение при помощи информационных, электронных технологий. E-learning – это использование информационных технологий для повышения эффективности обучения, это обучение должно качественно улучшить процесс обучения в целом.

Известно, что многие специалисты в области электронного обучения считают, что активное использование этого вида обучения имеет «безграничные» преимущества и возможности. Перечислим некоторые из них:

– обучение происходит из любого удобного для обучающегося места, где есть компьютер и Интернет, в удобное для него время;

- индивидуализация обучения, личностно-ориентированный подход к каждому обучающемуся;
- неограниченное общение с преподавателем посредством электронной почты, электронной конференции, вебинары, скайпы, чаты;
- возможность обучения территориально удаленных участников, без отрыва от производства, что экономит время;
- обучение самообучению и успешное продолжение освоения темы самостоятельно;

Перечисленные возможности и преимущества позволяют во много раз увеличить производительность и эффективность труда педагогов, если поставить электронное обучение на качественную научно-педагогическую, технологическую и экономическую основу. Кроме этого, использование e-Learning ведет к изменению стиля во взаимоотношениях преподавателя и студента: студент становится центральной фигурой образовательного процесса, а преподаватель перестает быть основным источником информации; он организует самостоятельную деятельность студентов и направляет в его индивидуальном маршруте.

Введение двухступенчатого образования «бакалавр-магистр» и внедрение новых госстандартов на компетентностной основе во всех вузах Кыргызстана сократили объемы аудиторной работы, увеличили и расширили формы самостоятельной работы, для организации которой электронное обучение открывает принципиально новые возможности, что еще более актуализирует использование электронного обучения в вузе.

Внедрение электронного обучения в образовательную деятельность Иссык-Кульского университета не обошлось без трудностей и проблем, которые заключались в том, что: отсутствовала электронная информационно-образовательная среда вуза; большая часть преподавателей была не готова к работе с электронным обучением; отсутствовали специалисты по электронному обучению, способные обеспечить квалифицированную поддержку преподавателям и студентам; недостаточная разработанность нормативной базы в области ЭО; слабая техническая обеспеченность вуза для решения масштабной и сложной технической задачи; отсутствие возможности у руководства вузов осуществлять большие первоначальные финансовые вложения для старта ЭО.

Разработка и внедрение в образовательную деятельность ИГУ электронного обучения стало возможным благодаря международным проектам «Доступ к качественному обучению и инновационным знаниям через создание он-лайн платформы ООР и внедрение компонентов e-learning технологии в образовательный процесс», а также в рамках проекта QAMEL Tempus «Внедрение менеджмента качества в E-learning» в Центрально-Азиатских университетах.

Являясь ведущим региональным вузом в Кыргызстане ИГУ владеет достаточно проверенным опытом участия в проектах ТЕМПУС (программа

модернизации высшего образования). Имеет 6 учебных корпусов с 24-мя компьютерными и мультимедийными классами, 2 конференц-залами с интерактивным оборудованием, укомплектованными современным компьютерным оснащением, e-learning студия и e-learning классы, ресурсный центр дистанционного обучения и другие 14 центров, имеющие разные тематические направления работы. 300 квалифицированных преподавателей и активно действующие связи с международными университетами, осуществление проектов по e-learning, обученный в европейских вузах персонал университета, внутренние и внешние ресурсы вуза создали условия для продвижения электронного обучения.

Цели двух проектов были направлены на разработку и внедрение инновационных и интерактивных курсов открытого он-лайн доступа с применением ИКТ e-learning, разработку портала для постоянного доступа и качественного обучения, обучение преподавателей разработке внутреннего контента электронных курсов, e-learning методике и технологии в преподавании в режиме он-лайн, техническим навыкам работы над платформами MOODLE и GOOGLE APPS.

Для реализации поставленных целей были определены задачи:

- проведение тренингов по разработке силлабусов курсов, выявлению и описанию результатов обучения в e-learning;
- обучение преподавателей основам методике электронного обучения, психолого-педагогическим и дидактическим аспектам e-learning;
- обучение качественной подготовке, применению инновационных методик преподавания и оценивания при создании курсов на платформах;
- демонстрация опыта открытых образовательных курсов
- Обучение использованию программного обеспечения, LMS (Learning Management System) на примере MOODLE и GOOGLE APPS;
- продвижение курсов, повышение привлекательности электронного обучения и стратегия распространения.

Пилотная группа состояла из 90 человек. Очень важным моментом было наряду с профессиональной и коммуникативной компетентностями формировать и развивать у педагогов информационную компетентность, включающую готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе нашего университета. Для успешного и качественного проведения семинаров-тренингов за основу был взят компетентностно-ориентированный подход как наиболее эффективный метод повышения квалификации кадров, необходима была соответствующая организация обучающего пространства с технологическим обеспечением: проектором, экраном, интерактивной доской, флипчартами, маркерной доской, видеокамерой, документ-камерой, Интернетом и программным обеспечением и др.

Организация обучения пилотной группы базировалась на следующих принципах:

1. Теоретический – формирование у слушателей системных теоретических знаний о инновационных средствах и методах обучения на базе современных информационных технологий, о их технических и педагогических возможностях и подходах внедрения в учебный процесс, ознакомление с современными программными средствами, используемыми в учебном процессе.

2. Практический – реальное овладение слушателями конкретными практическими приемами, средствами и методами применения информационных обучающих технологий, их активное внедрение в образовательный процесс вуза; выработка практических навыков по разработке электронных дидактических материалов, созданию видеоряда лекций на распределенную аудиторию в режиме видеоконференции, созданию слайд-шоу, УМК.

3. Психологический – преодоление психологического барьера, связанного с трудностями адаптации к новым условиям деятельности, консерватизма и косности мышления, способствование стремлению к профессиональному росту и расширению своих профессиональных компетенций.

На наш взгляд, последний принцип имел особую значимость в свете известных проблем в кыргызской образовательной системе, связанных с возрастными особенностями преподавателей высшей школы, отсутствием у них базовой подготовки в области компьютерной техники. В процессе проведения семинаров-тренингов для активизации познавательной деятельности участников пилотной группы тренеры опирались на принципы интерактивных методов обучения, с помощью которых было обеспечено включение обучающихся в активное взаимодействие и общение: групповая работа, мозговой штурм, обратная связь, эссе; презентация, видеоуроки, сеанс работ с инструментами и программным обеспечением, веб- конференция, кластер, вопрос – ответы, анкетирование, интервью, групповая работа над кейсами, и др., а также, чтобы обучаемые самостоятельно овладевали знаниями и умениями процессе активной познавательной деятельности в e-learning обучении.

Результатом работы группы стало создание 31 электронного курса по различным направлениям. Анализ представленных электронных курсов свидетельствует о том, что участники данной пилотной группы при разработке курсов придерживались тех рекомендаций, которые были озвучены на семинарах-тренингах: правильная постановка цели с позиции обучающихся, формирование мотивации к изучению данной дисциплины, компетентностный подход в обучении, использование таксономии Блума при определении результатов обучения, использование инновационных подходов в определении форм, методов и технологий обучения и оценивании, педагогический дизайн, учитывались психолого-педагогические особенности электронных курсов, критерии их качества.



Результатом работы стало также широкое вовлечение профессорско-преподавательского состава университета в процесс разработки общей концепции развития различных форм обучения студентов (в том числе с элементами дистанционного обучения) на базе дидактической модели интеграции педагогических и информационных технологий и формирования единой информационно-обучающей среды ИГУ.

В перспективе в ИГУ планируется создание виртуальной образовательной платформы, как полноценной формы организации обучения, позволяющей эффективно удовлетворять новые образовательные потребности не только Иссык-Кульского региона, но и в целом всего Кыргызстана, отвечающей требованиям ГОС нового поколения на компетентностной основе с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии.

#### **Литература**

1. Борисова А.А. Дистантное обучение: организационные и технические аспекты // Горный информационно-аналитический бюллетень. – 2011. – №12. – Т.3. Режим доступа: Cyberleninka.ru.

2. Гарцов А. Д., Асанова С. А. Инновационные аспекты электронного обучения языку // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы искусствоведения, филологии и культурологии». – Новосибирск. – 2013. Режим доступа: sibac.info.

3. Каракеев Т. IT-технологии как фактор успешности страны. Информатизация высшего образования должна стать двигателем Стратегии устойчивого развития страны // Слово Кыргызстана, 13 июля, 2013.

4. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования – 2006. – № 1. – С. 89-90.

## **МОТИВАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Г.М. Анишева***

*ПГПИ, г. Павлодар*

***Г.К. Сулейменова***

*педагог музыкального колледжа, г. Павлодар*

Любая деятельность и педагогическая в том числе, начинается с мотива, или с группы мотивов, отражающих, с одной стороны, отношение к себе, а с другой к предстоящей деятельности. На наличие у субъекта, посвятившего себя творческой деятельности, устойчивых потребностей, установок, ценностных ориентаций и склонностей указывает В.А. Андреев. У будущего педагога характер тождественных им побуждений ведет в сторону профессиональных интересов и их установок,

стремления направить свои усилия в область педагогической ориентации на эстетическую удовлетворенность познавательных потребностей субъекта. Немалое значение приобретает и их нравственно-эстетическая направленность, проявляемая в любви к детям и заинтересованность отношений к ним, потребности в развитии детских способностей, тактичности, доброжелательности, организованности за свой труд, педагогической требовательности и т.д.

Выбор педагогической профессии тесным образом связан с психологическим настроением индивида, ощущающего свою сопричастность к ней, глубоко осознающего ее профессионально-личностные ценности, а также собственные мировоззренческие убеждения. Все эти и другие проявления личности, исходным импульсом которых выступает мотив, могут быть условно охарактеризованы наличием потенциальной готовности субъекта к постижению профессиональных основ будущей деятельности. Возможность фундаментальной роли мотивации в процессе обучения и воспитания подчеркивалась многими исследованиями, на базе которого ими были внесены новые, дополнительные данные в разработку теории деятельности ученых. Так, например, размышляя о стиле творческой деятельности глубокое понимание социального предназначения педагогической деятельности, её функции в жизни современного общества; настойчивое стремление к усвоению знаний, навыков педагогического творчества, способность к осознанию своих профессиональных ошибок и затруднений, возможных в педагогической деятельности, отчетливая потребность не только в поиске новых приёмов и способов решения педагогических задач, но и в привитии окружающим чувства необходимости и важности их осуществления.

Если провести аналогию с мотивационными устремлениями будущего учителя музыки, то, как они наиболее полно преломляются в профессионально-педагогической направленности, в роли систематизирующего фактора которой выступает гуманизму учителя его отношение к своему воспитаннику как к высшей ценности. Свою позицию автор подкрепляет высказыванием Л.Г. Арчажниковой «Стержнем, определяющим все формы и виды работы квалифицированного учителя музыки, является направленность на осуществление задач музыкально-эстетического воспитания средствами музыкально-педагогической деятельности учителя учебной деятельности учащихся» [1, с. 12-15]. Современное научное знание и, в первую очередь, в сфере психологии базируется на потребностях характеристике мотивов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) В частности, по выражению К.К. Платонова: «Мотивы, как и любые другие психические явления, бывают и процессами, и состояниями, и ситуационными мотивы: и только последние из них одновременно являются и свойствами личности, то есть подструктурами её направленности» [2, с. 84-86 ].

Важным проявлением профессионального интереса к избранной деятельности, на наш взгляд, является интерес к педагогическому ощущению, рассматриваемый как устойчивое желание студента участвовать в профессиональных коммуникациях, обусловленное его личностным отношением к результатам педагогической деятельности, а также межличностным связям, возникающим в ходе неё. Не последняя роль в этом процессе отводится и мотиву, связанному с преодолением затруднений, сопровождающих субъекта в становлении его мотивационной сферы, который может быть охарактеризован как устойчивое стремление к максимальной реализации собственных потребностей и целей. И, конечно, нельзя обойти молчанием и такое яркое проявление личности, как мотив самосовершенствования в сфере педагогической деятельности, понимаемый как настойчивая потребность будущего учителя в накоплении и развитии индивидуального потенциала с целью повышения эффективности своих профессиональных действий.

Так, вряд ли можно говорить об эффективности своих профессиональной подготовки специалиста, если в нём самом, как утверждает И.Д. Багаева, не заложены потребности в педагогическом самообразовании, стимулами чего является:

- наличие у студентов потребности в целенаправленном пополнении знаний;

- осознание будущим учителем необходимости систематического обогащения и обновления своих знаний;

- психологическая настройка на самосовершенствование;

- постановка чётко сформулированных целей самообразования;

- планирование самообразовательной деятельности;

- наличие творческого отношения к изучаемому материалу

Для воссоздания полной картины можно упомянуть также такие мотивы, как:

- стремление к расширению своих знаний и профессиональных умений;

- потребность во что бы то ни стало найти ключ к решению конкретной задачи;

- потребность признания окружающими социальной ценности осуществляемых специалистом задач [3, с. 55-59].

В силу своей очевидности, не требует специальных доказательств то, что все перечисленные мотивы имеют устойчивый характер, и отвечают природе любого образовательного процесса, включая и процесс музыкального обучения. Вместе с тем, как во всякой творческой деятельности, мотивационную сферу музыкально-педагогической деятельности отличают свои особенности, берущие начало от её стиля, которому свойственна так называемая внутренняя мотивация. В основе её лежит внутреннее побуждение, желание т.к. «каждый этап творчества связан прямо или опосредованно с влечением, потребностями и чувствами

человека». Если внутренняя мотивация на творческую деятельность, в частности, педагога-музыканта отсутствует, у учителя всё-таки остается возможность лишь эпизодически, ситуативно решать намеченные педагогические задачи, стимулы которой могут быть чисто внешними (проведение открытого урока, внешне самоутверждение и т.п.), при этом внутренние потребности, как правило, проявляются весьма вяло и инертно. И даже несмотря на отдельные достигнутые результаты, о подлинной мотивации педагога – музыканта и ее творческой направленности говорить не приходится, поскольку мотивационная структура либо тормозит, либо стимулирует творчество [4, с.10].

А отсюда следует, что мотивационная направленность профессионально-педагогической деятельности будущего учителя музыки представляет собой совокупность мотивов, потребностей, желаний и т.п., побуждающих и одновременно с этим регулирующих деятельность личности в её стремлении творчески раскрыть своё «я» и выработать собственный, индивидуальный «почерк» в подходе к избранной профессии.

Важно то, что в результате формируется отношение самой личности к музыкальному искусству (любовь к музыке, потребность в освоении музыкального языка, его выразительных средств и т.п.), то есть ценностное, заинтересованное отношение к миру искусства, как «специфическому носителю эстетической ценности». Тем самым закладываются основы для развития творческих способностей личности, её эстетического восприятия, художественного вкуса, идеалов и т.д., которые в значительной мере влияют на творческую ориентацию педагогической деятельности.

Явления окружающего мира воспринимаются и оцениваются творческой личностью в соответствии с его с его потребностями, склонностями, интересами и т.д., что в последствии ведет к формированию опыта музыкально-педагогической деятельности, где жизненный опыт находит своё преломление в музыкальном. В этом смысле развитие потребностей будущего учителя музыки к накоплению жизненного и музыкального опыта, выступающее как единый, взаимообогащающий процесс, открывающее доступ к оценке явлений и фактов музыкально-педагогической деятельности, по видимому, следует считать одним из существенных проявлений мотиваций личности музыканта к избранному им роду деятельности. Кроме того, формирование мотивационной сферы специалиста в условиях вузовской подготовки неразрывно связано и с таким важным новообразованием, как становление его личностной позиции, представляющей собой сложившуюся систему собственных педагогических взглядов, суждений, убеждений будущего учителя музыки на предстоящую деятельность. В соотношении этих двух показательных сторон личности как нельзя лучше раскрывается последовательных сторон личности как нельзя лучше раскрывается последовательный, этапный характер профессионального развития педагога-музыканта, логика развертывания которого объясняется поисковой направленностью всей его творческой деятельности в целом.

В формировании мотивации будущего учителя музыки к приобретению профессионально-педагогической деятельности наблюдаются следующие стадии:

1. Выявление и определение социального заказа то есть требований, предъявляемых обществом к профессиональному облику современного специалиста, и в связи с этим, осознание общественных и воспитательных функций, с одной стороны, а с другой – стимулирование интереса к ней.

2. Глубокое изучение структуры мотивации во всём разнообразии составляющих её сторон в целях стимулирования у студентов ценностного преобразовательного отношения к музыкально-педагогической деятельности и вовлечения их в атмосферу творческого поиска.

3. Систематический анализ уровня мотивации студентов, контроль за её формированием в ходе обучения навыкам будущей профессии и последовательная работа по устранению таких возможных явлений, как недостаточная сформированность мотивационной сферы обучаемых, пробелы в их знаниях, неразвитость педагогических умений и навыков.

Таким образом, мотивационная направленность профессионально-педагогической деятельности учителя музыки включает в себе следующие аспекты:

– заинтересованное, ценностное отношение субъекта к будущей профессии, выражаемое через систему ценностных ориентаций и устойчивости профессиональных намерений;

– стремление к овладению профессионально-значимыми знаниями, умениями и навыками в музыкально-педагогической деятельности и творчески активному их применению;

– потребность в творчески – преобразовательном изменении характера музыкально-педагогического процесса, неустанном творческом поиске качественно новых, нестандартных решений педагогических задач.

### **Литература**

1. Арчажникова Л.Г. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд.2-е. – М.: Музыка, 1973

2. Платонова К.К. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – \ М.: Политиздат, 1974

3. Багаева И.Д. История и теория музыкальной педагогики и образования: Учебное пособие: в двух частях. –СПб,1994.

4. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1993.

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА И РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЛИЧНОСТИ

*С.Ж. Баяндина*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

Первичная социализация детей в основном приходится на период детства и проходит в семье. Социализация понимается как специфический процесс, при котором ребенок усваивает (или присваивает) достижения развития предшествующих поколений. Социализация (socialization) – (также называемая энкультурацией) понимается «как процесс, в ходе которого культура общества передается детям; модификация с младенчества поведения индивидуума в направлении соответствия требованиям социальной жизни». В этом смысле определения социализации заключена «функциональная предпосылка для каждого общества, необходимая для любой социальной жизни, а также для культурного и социального воспроизводства и общих, и частных социальных форм». Социализация в семье предполагает интеграцию в общество, с одной стороны, и дифференциацию индивидуума – с другой. В широком смысле социализация трактуется как различные влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей.

Для того, чтобы стать членом того или иного национально-лингвокультурного сообщества, необходимо «присвоить» сознание этого сообщества. Социализация является процессом «врастания» ребенка в цивилизацию (А.Н. Леонтьев), а одним из основных каналов получения информации в процессе социализации является язык (А.М. Шахнарович). По Э. Сепиру, язык есть мощный фактор социализации, может быть, самый мощный из существующих [1, 147].

Каждый человек как представитель определенного этноса озабочен тем, чтобы его ребенок приобщился к цивилизации на родном языке.

Б.Х. Хасанов дефиницию родного языка устанавливает на основе данных таких наук как социолингвистика, этнопсихолингвистика, психолингвистика, педагогика и др. Родной язык – «любой естественный живой язык, отличающийся по своей внутренней структуре от всех существующих в мире других языков и исторически принадлежащий конкретному этносу (племени, народности, народу или нации), независимо от его численности, закрепленный в его этническом сознании, употребляемый им в различных сферах жизни (по крайней мере, в семейно-бытовом общении) для полного удовлетворения этнических потребностей, исконно общее средство для всех членов этноса, без различия места проживания, пола, возраста, вероисповедания, убеждений, профессии и рода деятельности, социального и имущественного положения» [2, 13].

В моноязычном социуме функционально первый язык является основным средством общения, поэтому все дети данного социума приобретают язык своей нации с момента рождения. В полиязычном обществе, где в качестве межэтнического общения доминирует другой язык, ребенок может утратить функционально первый язык, социальные функции которого ограничены, и освоить второй язык, активно употребляя его в качестве основного средства общения. В этом случае возникает проблема освоения родного языка, что является частью языковой политики государства и заботой предшествующего поколения о сохранении и развитии языка этноса.

Функционирование родного языка в сфере семейно-бытового общения детерминировано рядом факторов, основными среди которых являются политический, экономический, демографический, географический, культурный и т.д. Роль родного языка важна для каждого представителя этноса, об этом свидетельствует исследование родного языка как этнической, лингвистической, социолингвистической, педагогической категории.

Вербальная коммуникация взрослых с детьми имеет свои особенности. Специфичность этой коммуникации заключается в существовании автономной детской речи. Автономная детская речь – любая форма языка, которая рассматривается главным образом для общения с маленькими детьми, а не для нормального общения взрослых» [3, 462]. Эта речь представлена интонационными и паралингвистическими явлениями, которые сопровождают как нормальный язык, так и автономную детскую речь; морфемами, словами и конструкциями, которые являются модификациями нормальных языковых; рядом лексических единиц, специфичных для автономной речи.

В автономной речи разных языков, как правило, насчитывается примерно от 25 до 50 языковых единиц, которые обозначают имена родства и прозвища, части тела, функции тела и частей тела, основные качества типа «хороший», «плохой», «маленький», «грязный», названия животных, детских игр.

Основная функция автономной детской речи – это обучение ребенка речи. Взрослые мотивируют ее употребление тем, что так ребенку легче учиться говорить. Применяя автономную речь при обращении к младенцам, к домашним животным, они используют ее и во вторичной функции при воссоздании ситуации «воспитатель – младенец», при передаче речи детей в некоторых языковых коллективах, при изображении речи детей в произведениях художественной литературы.

Ребенок на ранних этапах развития может овладеть некоторым количеством элементарных функций языка, утверждает английский ученый М.А.К. Хэллидей. Он различает семь начальных функций: 1) инструментальная функция, она служит для удовлетворения материальных потребностей; 2) регуляторная функция, предназначена

для контроля за поведением окружающих; 3) интеракциональная функция нужна для взаимодействия с окружающими; 4) личностная функция необходима для идентификации и выражения себя; 5) эвристическая, или поисковая функция требуется для исследования внешнего и внутреннего мира; 6) имагинативная, или воображаемая функция используется для создания собственного мира; 7) информативная функция, назначение которой состоит в передаче новой информации.

Речь детей дошкольного возраста выполняет коммуникативную и интеллектуальную функции, регулирующую и саморегулятивную функции. Деятельность ребенка направлена на выполнение инструкций взрослого, знакомство с литературными произведениями. В этот период происходит приобщение ребенка к чтению и письму.

Детская речь представляет собой этап онтогенетического развития речи. Детская речь – это речь детей дошкольного и младшего школьного возраста (до 8-9 лет) возраста. Как известно, первые описания детской речи появились в середине 19 века, а в начале XX века в целях обучения родному языку и развития патологической речи положено начало изучению развития речи детей советскими психологами.

Становление теоретической базы психолингвистики и лингвистики детской речи основано на работах Л.С. Выготского, А.Н. Лурия, Н.Х. Швачкина, А.Н. Гвоздева, А.М. Шахнаровича, Е.С. Кубряковой и т.д.

Лексико-тематическая группа слов, которые ребенок осваивает в раннем детстве, связана, прежде всего, с тем микромиром, который окружает его. В связи с этим можно выделить основные лексико-тематические группы: названия лиц, чаще всего это члены семьи, родственники, названия животного мира, названия явлений природы, название действий, название состояний, название продуктов питания, название игрушек, название некоторых признаков, название транспорта и т.д. Однако все перечисленное ребенок называет не так как взрослые, для этого существуют свои детские варианты слов. Это в определенной мере и относится к автономной детской речи.

По мнению многих исследователей, каждому возрасту соответствует определенное количество слов. Рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 – год – 9 слов, 1,5 года – 39 слов, 2 года – 300 слов, 3, 5 года – 1110 слов, 4 года – 1926 слов. По данным А. Штерна, к 1, 5 годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200-400 слов, к 3 годам – 1000-1100 слов, к 4 годам – 1600 слов, к 5 годам – 2200 слов [4, 10].

Освоение слов в детском возрасте связано с предметной деятельностью. Ребенок соотносит слова с определенными конкретными предметами: значения слов связываются с денотатами. В этот период ребенок овладевает номинативной функцией языка, а именно идентифицирующей функцией языка. Название предмета воспринимается им как часть или свойство предмета. Этот период развития значения слова



называется «удвоением предмета» (Л.С. Выготский), или «прямой референцией» (Е.С. Кубрякова) Ребенок еще не может овладеть всеми значениями слова.

По мере развития значения слова у детей в возрасте 1 – 2,5 лет происходят явления сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов (Е.С. Кубрякова), или «сверх генерализации» (Т.Н. Ушакова). Ребенок переносит название одного предмета на другие, связанные друг с другом ассоциативно.

Сигнификативной функцией языка и функцией предикации дети овладевают в результате освоения слов, обозначающих признаки, действия, слов с абстрактным значением. Выделяется несколько ступеней обобщения слов по смыслу 1) нулевая степень обобщения характерна для возраста 1-2 лет, когда происходит усвоение слов в соотнесенности с конкретными предметами. Это собственные имена и названия единичного предмета; 2) первая степень обобщения. Ребенок начинает понимать обобщенное значение наименований однородных предметов, действий, качеств – имен нарицательных; 3) вторая степень обобщения. Ребенок в возрасте трех лет усваивает слова, обозначающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), которые передают обобщенно названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного; 4) третья степень обобщения. Дети в возрасте 5-6 лет усваивают слова, которые обозначают тоже родовые понятия, эти слова обладают более высоким уровнем обобщения, чем слова второй степени обобщения; 5) четвертая степень обобщения. В подростковом возрасте дети способны усваивать слова, обобщающие состояние, признак, предметность и т.д. [4, с. 3].

Значение слова развивается у детей в двух аспектах: в смысловом и системном. По Л.С. Выготскому, смысловое развитие значения слова происходит в результате изменения отнесенности слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с изменением системы психических процессов, которая стоит за данным словом. Развитие значения слова – это развитие понятий. Выделяется несколько этапов понятийного обобщения у ребенка: формирование структуры понятий начинается с «синкретических» образов, аморфных и приблизительных, а далее происходит этап потенциальных понятий (псевдопонятий) Значение слова развивается от конкретного к абстрактному. В этот период ребенок овладевает функцией обобщения.

Анализируя взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, Г.Г. Гиздатов считает, что в онтогенезе речевой деятельности когнитивные модели могут быть представлены следующей иерархической последовательностью разнотипных структур:

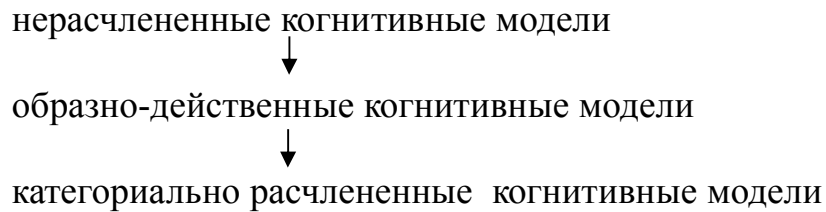


Схема когнитивных моделей отражает реалии человеческого познания и показывает линии «пересечения» мышления и речи [5, с. 31].

На наш взгляд, изучение когнитивных моделей, которые присущи детям того или иного возраста, позволит применить их при освоении родного языка или второго языка. Создание обучающих моделей может базироваться данной схеме когнитивных моделей.

Автономная детская речь сменяется «телеграфной речью». Это происходит в возрасте 1,3–1,5 лет. Телеграфная речь состоит из одно- или двусловных сочетаний, с помощью которых ребенок передает смысл целого предложения .

В морфологическом отношении у детей отмечается первоначальное освоение слов – имен существительных, глаголов, имен прилагательных. Остальные части речи осваиваются позднее. В словаре ребенка в возрасте 4 лет можно обнаружить 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9 % междометий и частиц [4, с. 10].

В раннем детстве в первую очередь осваиваются такие грамматические формы: существительные в форме именительного падежа и глаголы в повелительном наклонении.

Таким образом, язык является одним из главных средств социализации личности. Реализация функций языка, необходимых для коммуникации взрослых с детьми, имеет свои закономерности. Детская речь характеризуется особенностями использования языковых средств, способствующих выполнению той или иной функции языка.

### Литература

1. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культуре. – М.: Прогресс, 1993.
2. Хасанов Б.Х. Социально-лингвистические проблемы функционирования казахского языка в Республике Казахстан. АДД. – Алма-Ата, 1992.
3. Фергюсон Ч. Автономная детская речь в шести языках // Новое в лингвистике. – М. 1975.
4. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС. 2000.
5. Гиздатов Г.Г. Когнитивные модели речевой деятельности. – Алматы, 1997.

## СОЦИАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА-ПЕДАГОГА

***Н.Я. Большунова***

*НГПУ, г. Новосибирск*

***Г.К. Даржуман***

*ПГПИ, г. Павлодар*

***Б.А. Нурумов***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Сегодня в нашей жизни происходят большие перемены. Они касаются социально-политической жизни, экономики и каждого из нас.

Рынок заставляет самостоятельно решать деловые проблемы, а это невозможно без знаний, умений, инициативы. Какого специалиста ждет страна от нас в это бурное неопределенное время? Каким он должен быть?

Специалист нового типа должен обладать социальной мобильностью, высокой адаптивностью к постоянно изменяющимся условиям, умением понимать конкретные жизненные ситуации, оценивать их и принимать оптимальные жизненно-важные решения самостоятельно. Исполнителями этого социального заказа являемся мы – преподаватели. Нашей задачей является – создать условия и сделать студента своим партнером в этом сложном процессе развития и воспитания. Значительная роль в этом принадлежит активным методам обучения и, прежде всего, имитационным играм.

Игра – универсальная школа профессиональной и семейной жизни, школа человеческих взаимоотношений. Но от обычной школы она отличается тем, что участник игры, обучаясь в ходе игры, и не подозревает о том, что чему-то учится. В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучающего лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое поведение почти наверняка свидетельствует о том, что и в реальной жизни будут проявляться эти качества, как только этого потребуют обстоятельства. Таким образом, игры – школа социального опыта, и этот опыт относится к сферам, гораздо более обширным, чем сюжеты конкретных игр.

Пытаясь проследить связи игровых ситуаций с ситуациями в реальной жизни, мы далеки от намерения утверждать, что главный мотив, побуждающий студентов к участию в игре, состоит в осознанном желании познавать действительность с помощью игровой модели. Он включается в игру, потому что она отвечает ряду его интересов. Прежде всего, это – специфический игровой интерес. Природа игрового интереса изучена еще недостаточно. Впрочем, некоторые факторы, способствующие (порознь и в совокупности) возникновению игрового интереса, перечислить все же можно:

- удовольствие от контактов с партнерами по игре и демонстрации своих возможностей как игрока;
- азарт ожидания непредвиденных ситуаций и последовательных развитий в ходе игры;
- необходимость принимать решения в сложных и часто неопределенных условиях;
- довольно быстрое выяснение последствий принятых решений (это выяснение, как правило, возможно, только в ходе игры, т.к. последствия зависят еще и от непредсказуемых действий других игроков);
- удовлетворение от успеха – промежуточного или окончательного;
- если игра ролевая, то удовольствие от процесса перевоплощения в роль.

Тяга к удовлетворению интересов, приведшая студента в игру, может обернуться и разочарованиями. Могут оказаться чем-то неприятными партнеры по игре; его собственное игровое поведение может сложиться неудачно, вызвать неодобрение партнеров; проигрыш или иная форма неуспеха, может надолго выбить студента из колеи и помешать ему нормально функционировать в реальной жизни. Об этом в первую очередь должен понимать педагог и, разрабатывая игру – найти верное соотношение учебных и игровых действий, обеспечивающих общее и профессиональное развитие личности специалиста. Поэтому преподавателю необходимо хорошо представлять себе не только дидактическую сущность и возможности игры, но и методически грамотно проектировать и строить ее в соответствии с определенными принципами.

За основу можно взять принципы конструирования и организации деловых игр, сформулированные А.А. Вербицким:

1. Принципы имитационного моделирования конкретных условий и игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности.
2. Принцип проблемности содержания имитационного моделирования и процесса его развертывания в игровой модели.
3. Принцип совместной деятельности (принятие совместных решений в условиях ролевого взаимодействия).
4. Принцип диалогического общения.
5. Принцип двупланности игровой и учебной деятельности [1].

Использование вышеперечисленных принципов, бесспорно, помогут педагогу избежать методологических ошибок при разработке имитационных игр. Но немало трудностей подстерегает и при организации данного вида игр. Подготовка и проведение имитационной (деловой) игры определяется ее типом и особенностями имитируемой профессиональной деятельности. В самом общем виде модель игры может содержать следующие стадии и этапы:

- 1) Подготовка игры.
  - диагностика основных элементов деловой игры.
  - подготовка сценария.

## 2) Проведение игры.

- ознакомление студентов с исходной информацией.
- подготовка студентов к игре.
- проведение игры.

Особое значение приобретает в имитационной игре совместное обсуждение ее результатов, анализ полученного опыта.

По мнению Д.И. Кавтарадзе, задача преподавателя в послеигровом обсуждении – направить выход накопившейся у студентов психической энергии на поиск и открытие смыслов игры, осознание ее ценности, помочь им прорваться в новый круг понимания: изменения своих представлений о проблеме, раскрытия нового в себе [4].

Итак, итоговая оценка результатов игры должна быть преимущественно содержательной, смысловой.

В ходе игры преподаватель может занимать три позиции: руководителя, игрока или фасилитатора (помощника, консультанта), эксперта.

Наибольшие усилия в организации имитационных игр приходится на ее подготовительные этапы, а это, в свою очередь, влияет на результативность и эффективность игры в целом. Подготовка и проведение игры, как правило, требуют использование системы различных методов, комплекса средств, различных форм работы студентов как в аудитории, так и вне ее.

Таким образом, оценивая колоссальные возможности имитационных игр, хочется верить, что использование их в педагогическом процессе займет достойное место. Вместе с тем хочется отметить, что проблема использования имитационных (деловых) игр в процессе подготовки будущих специалистов (педагогов) недостаточно изучена, требует к себе внимания со стороны ученых, педагогов, психологов.

Дальнейшие исследования требуют решения следующих задач:

- разработка имитационных игр не кустарным способом, а с привлечением широкого круга специалистов (специалиста проблемной области, для которой делается игра, психолога, программиста и т.д.);
- изучение и определение способов разрешения методических и технических трудностей в организации исследовательских игровых экспериментов;
- от отдельных имитационных игр, используемых в обучении, перейти к внедрению комплексов игр, охватывающих большие разделы учебных планов;
- производство игр промышленного характера.

## Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1981. 132 с.
2. Габрусевич С.А., Зорин Г.А. От деловой игры – к профессиональному творчеству. Минск, 1989. 167 с.
3. Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. М., Знание, 1989. 216 с.
4. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998. 164 с.

## НОВЫЕ ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.К. Омарова*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Происходящие качественные изменения в характере развития современной цивилизации, связанные с общемировыми интеграционными процессами, широким распространением наукоемких технологий и глобальной информатизацией общества, существенным образом затрагивают все сферы человеческой жизнедеятельности, ставя перед современным обществом ряд серьезных проблем, среди которых все более острыми становятся проблемы образования.

«Мир живет в период глобальных вызовов, Это новые технологические достижения и внедрение инноваций, ускоренное развитие IT-технологий и мобильность человеческих ресурсов.

В этих условиях образование и наука должны быть на переднем крае преобразований. Ведущие экономики мира достигают процветания только за счет высокого уровня человеческого капитала. Этому способствуют новые образовательные стратегии и политики» [1, с. 6].

На протяжении последнего десятилетия в системе образования происходит активное внедрение педагогических инноваций и методологий обучения с целью улучшить качество обучения и его результаты.

Потребность в пересмотре содержания и повышении качества образования, проблема согласованности знаний, поиск путей преодоления духовно-нравственного и культурного кризиса, а также понимание необходимости качественной трансформации самого образования как социального института обусловили формирование новой образовательной парадигмы, сущность которой характеризуется укреплением социокультурного стержня образования, усилением внимания к развитию духовной культуры личности, умению жить и действовать в условиях выбора.

В рамках новой парадигмы образование рассматривается как управляемая система процессов взаимодействия общества и человека, обеспечивающая, с одной стороны, развитие личности, а с другой – соответствие этого развития ценностям и интересам общества.

Каким будет процесс обучения через год, пять или даже десять лет? Когда тренды в образовании динамически меняются под воздействием многих факторов. Современная реальность требует поиска новых и эффективных форм обучения.

Тренды в образовании – это тенденции в его изменении.

Система образования в будущем персональная, коллаборативная, эффективная. Формирование модели образования: национально ориентированная и глобально ориентированная.

### **Тренд 1. Персонализация образования.**

Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию. Это станет осуществимым посредством разработки разных образовательных программ в соответствии с разными индивидуальными возможностями, как учащихся, так и педагогов.

Индивидуальные траектории развития личности, индивидуальный учебный план, сборка личного набора курсов дополнительных к обязательному, обучение каждого обучающегося по индивидуальным программам изменит практику овладения школьниками учебными предметами в составе одного и того же класса. Совокупность индивидуальных учебных планов обучающихся становится основой для их распределения по учебным группам, классам.

Будет создана интерактивная карта траекторий/профессий будущего с детализацией по необходимому обучению и возможностям трудоустройства.

Показатель реализации тренда – рост доли «самостоятельных учеников» с запросом «свой путь».

Коррекционная работа будет проводиться с помощью специализированных ИТ-сервисов.

Основные характеристики глобализации в культуре проявляются как с *положительной стороны*:

– популяризации отдельных видов национальной культуры по всему миру;

так и с отрицательной:

– вытеснение популярными международными культурными явлениями национальных культурных явлений или превращение их в интернациональные; утрате национальных культурных ценностей; вестернизации – распространение западных/западноевропейских норм, ценностей моделей поведения и т.д. в общемировом масштабе и др.

В связи с этим одним из основных трендов для казахстанского образования является тренд, который предусматривает модернизацию общественного сознания (Н.А. Назарбаев).

**Тренд 2. Сохранение собственного национального культурно-генетического кода, фундаментальная основа которого – патриотизм [2].**

Национальный код народа формируется, через особое отношение к родной земле, ее культуре, обычаям, традициям.

Патриотизм начинается именно с любви к своей земле, малой родине. От малой родины начинается любовь к большой родине – своей родной стране.

Основная задача, которая должна быть реализована – развитие национальной системы воспитания и обучения путём консолидации усилий организаций образования, семьи и других институтов, для

формирования конкурентоспособной, прагматичной, сильной, ответственной, творческой Личности Единой нации, фундаментом успеха будущего которой является культ знаний.

**Тренд 3.** *Обучение школьников синергетическим знаниям и формирование у обучаемых синергетического взгляда на окружающий мир. Междисциплинарность как норма.*

Решение этой общедидактической проблемы в новом построении школьного содержания, где идеи всеединства, системности и самоорганизации будут стержневыми и вокруг них станут группироваться разнопредметные знания.

Синергетика выступает как средство интеграции предметов, конструирования структуры и содержания интегрированных курсов, а так-же отбор адекватных этому содержанию методов, технологий и средств обучения.

Принципы интеграции предметов:

– комплексные проблемы окружающего мира изучать с единой точки зрения, с позиции общей методологии;

– исследование конкретного объекта или явления с позиции различных дисциплин сводить к выявлению свойств обобщенного характера;

– школьников обучать многомерному видению изучаемых объектов и явлений;

– внедрять основные принципы и идеи «опережающего» обучения в структуру современного образования, которое является главным условием устойчивого развития общества и природы.

STEAM – новая образовательная технология, сочетающая в себе предметные области естественных наук, технологии, инженерного искусства, творчества, математики как инструмента развития критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в группе.

**Тренд 4.** *Метакомпетентностное образование.*

Одной из наиболее важных задач современной системы образования является формирование ключевых (глобальных) компетенций учащихся. Появляется потребность в формировании таких качеств личности, как способность человека воспринимать новое, быстро менять различные виды деятельности. Умение работать творчески, адаптироваться в современном обществе.

Государственный образовательный стандарт образования ориентирует направленность учебного процесса на достижение метапредметных результатов. Это принципиально новый элемент стандарта.

Метапредметные компетенции – комплексный ресурс, готовность и способность личности, которые обеспечивают возможность эффективной и разносторонней учебно-исследовательской и проектной деятельности.

**Тренд 5.** *Полиязычное образование.*

Основные векторы развития трехязычного образования в Казахстане направлены на формирование лингвистического плюрализма и языковой



толерантности внутри полиэтнического пространства (направленность «вовнутрь») и интеграцию в мировое сообщество как средства обеспечения практической и профессиональной жизнедеятельности человека в современном мультилингвальном и мультикультурном глобализированном мире.

**Тренд 6. Борьба за таланты.**

Заметное ускорение в политическом и интеллектуальном осмыслении социальных, технических, экономических и культурных феноменов, характерных для глобализации, вызвало необходимость создания системы поддержки и защиты интересов одаренных учащихся, изменило взгляд на подходы к обучению одаренной молодежи.

Основной миссией работы с одаренными детьми и молодежью является воспитание интеллектуальной молодежной элиты, способной и готовой к деятельности в казахстанском обществе. Целью – удовлетворение потребности особо одаренных детей в качественном и улучшенном по сравнению с обычной школой образовании.

Системный характер работы с одаренной учащейся молодежью предполагает расширение вертикальных связей, договорных отношений с работодателями с целью решения задач профориентации, профессиональной подготовки, и трудоустройства интеллектуальной элиты: в школе – в вузе – в период после вузовского образования – поступление на работу. В условиях усилившейся гиперконкуренции за таланты бизнес стремится отслеживать таланты, предлагать карьерную траекторию для них и инвестировать образование будущих специалистов, что может привести к участию в учебно-воспитательном процессе учителей-непедагогов.

**Тренд 7. Smart-общество и Smart-обучение.**

В результате развития цифровых и мобильных технологий вся поддающаяся оцифровке информация (в т.ч. культурное наследие и описания технологий) будет храниться в Сети и будет доступна из любой точки планеты.

Современное SMART-общество создает условия для реализации провозглашенного ЮНЕСКО ведущего принципа образования XXI века «образование для всех» и «образование через всю жизнь» – «Life Long Learning (LLL)». Smart-обучение позволит повысить доступность образования «всегда, везде и в любое время».

Smart-обучение – слияние онлайн-распределения программного обеспечения и контента в форме мультимедиа; инструмент поставки учебного контента, применения новых методик обучения – смешанного (Blended Learning) и перевёрнутого (Flipped Classroom), развития у обучающихся знаний и навыков современного общества XXI века: сотрудничества, коммуникаций, социальной ответственности, способности критически мыслить, оперативно и качественно решать проблемы.

Ключевые аспекты современного Smart-обучения – создание гибкой и открытой среды обучения с использованием гаджетов, открытых образовательных ресурсов, систем управления.

Все предметы постепенно перейдут на облачную систему обучения (онлайн-учебники и открытый образовательный контент, виртуальные лаборатории, совместные домашние задания, тесты). Обучение сложным задачам и экспериментом с помощью дополненной реальности станет нормой.

Получит развитие внесистемное образование и рост его доступности благодаря сети.

**Тренд 8. Геймификация. Введение в обучение образовательных игр.**

Серьезные образовательные игры создаются для самых разных учебных областей. Существует, например, игра, которая имитирует процесс изменения климата, или медицинская игра по решению проблемы лишнего веса, есть экономические игры вроде «как открыть свой бизнес», или игры, где можно сражаться на арене мировой дипломатии. Модель игрового мира стратегии Civilisation III (рус. Цивилизация Сида Мейера V) дает достаточно четкое представление о логике исторического процесса и объясняет, как и почему некоторые земные цивилизации исчезают с лица планеты, тогда как другие процветают.

Геймификация как новый способ обучения имеет огромный педагогический потенциал. Применение инструментария компьютерных игр в образовательном процессе, во-первых, усиливает мотивацию субъекта уделять более сильное и более качественное внимание образовательной деятельности, во-вторых, продлевает приверженность задаче и, наконец, повышает вероятность достижения цели.

**Тренд 9. Ранний интеллектуальный труд.**

Школьники будут сами создавать образовательные продукты (crowd-школы) и продавать результаты интеллектуальной деятельности (ранний интеллектуальный труд).

Виды результатов интеллектуальной деятельности школьников:

- учебные макеты, книги, пособия, произведения литературы, искусства,
- дизайн-проекты, социальные проекты;
- компьютерная программа, электронные разработки;
- изобретения, модели, промышленные образцы, решение технической задачи;
- и инженерно-социальные проекты, направленными на улучшение социальной ситуации посредством разработки инженерных конструкций, машин, позволяющих более эффективно решать значимые социальные задачи
- селекционные достижения, сорта растений;
- ноу-хау и др.

### **Тренд 10. Поиски модели качества образования.**

Технологии дают возможность работать с большими объёмами данных: вести статистику успеваемости учащихся и делать выводы о том, какие методы обучения работают лучше. С момента поступления в школу и до самого ее окончания по каждому учащемуся можно вести подробную базу данных, чтобы корректировать индивидуальный план обучения и делать выводы о системе образования в целом.

Это смещает фокус внимания с итоговых оценок на промежуточные результаты, которые оказываются гораздо важнее для выстраивания стратегии обучения. Так как эти данные доступны не только учителям, но и ученикам родителям, обучающийся получает больше самостоятельности и возможностей для самоконтроля.

Весь учебный процесс будет привязан к ID каждого ученика, включая оценки и рейтинг, рекомендации по образовательным мероприятиям, ВУЗам и будущим профессиям. Домашние задания ученики смогут выполнять совместно в онлайн-режиме. Прогресс обучения будет измеряться через индивидуальные задания и тестирование. Со старшей школы ученики будут проходить обязательный ежегодный тест по профориентации.

Предполагается смена оценки на признание достижений (паспорт компетенций и прецедентов).

В дополнение к стандартной системе оценок появится система реevaluation + геймификации процесса обучения (коллективная оценка, «плей-листы» на неделю/месяц/год, бейджи и достижения вместо оценок).

Онлайн-рейтинг учителей будет рассчитываться исходя из успеваемости учеников и отзывов родителей. Появятся надбавки за успехи учеников. Оплата труда будет состоять из базовой зарплаты + надбавки с учетом рейтинга.

В свою очередь успех модернизации казахстанского образования в целом и напрямую связан с уровнем профессионально-личностной готовности педагогов к работе в условиях изменившейся парадигмы образования, что предусматривает возрастающие требования к профессионализму будущих учителей – нынешних студентов пединститута.

### **Литература**

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы//Указ Президента РК от 1 марта 2016 г. №205 – Астана, Акорда, 2016. – 70 с.
2. Н. Назарбаев. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://online.zakon.kz>.

## УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ВСЕХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВКЛЮЧАЯ ТАЛАНТЛИВЫХ И ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ

*С.В. Владимирова*

*ОмГПУ, г. Омск*

*Г.К. Даржуман*

*ПГПИ, г. Павлодар*

*Б.А. Нурумов*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Важно педагогам стремиться создавать благоприятную среду для достижения максимального успеха в обучении студентов. Применение дифференцированной стратегии преподавания, способствует удовлетворению данных потребностей всех обучающихся[1,2].

На специальности «Физическая культура и спорт», обучаются талантливые спортсмены, которые в основном составляют около 10 процентов в группе студентов. Исследование проводилось в 2015-2016 учебном году. Объектом являлись студенты 2-3 курсов специальности «Физическая культура и спорт» Павлодарского государственного педагогического института. Среди студентов обучались спортсмены, активно занимающиеся спортом, постоянно участвующие в соревнованиях – 3 футболиста из областного клуба «Иртыш», 2 легкоатлетки, 1 биатлонист, 1 теннисист. Из них 4 успевали в учебе, имели высокие баллы. В группе также обучался один студент старше сокурсников на 10 лет; одна студентка с особыми потребностями (слабослышащая). На занятиях данная категория находилась в комфортной психологической зоне: успевающие студенты сидели вместе; самый старший А. С. со студенткой, имеющей особые потребности.

Целью исследования было это реализация модуля по удовлетворению потребностей всех обучающихся, включая талантливых и одаренных студентов на занятиях по дисциплине «Физиологическая характеристика видов спорта». Задачей являлась организация учебного процесса, таким образом, чтобы студенты ориентировались на обучение у успешных студентов. Для реализации данного процесса были проведены исследования при работе студентов по группам при изучении раздела «Физиологической характеристики видов спорта». Использование метода «Стоп-кадр» позволило студентам поделить на 3 группы. К каждой группе был представлен фото-кадр по определенному виду спорту (спортивные игры, легкая атлетика, тяжелая атлетика).

Критерием успеха на данном занятии являлось, что все студенты приобретут знания по некоторым видам спорта от талантливых студентов, слушая их выступление и задавая вопросы высокого порядка. Большинство студентов совместно в групповой работе выполняли задание по характеристике основных морфофункциональных показателей состояний

кардиореспираторной системы. Талантливые студенты выступали в качестве спикеров, презентуя постер, и представляя более углубленно материал по адаптационным морфофункциональным изменениям в организме в процессе тренировочного процесса на примере своей практики.

В каждой группе был талантливый спортсмен, и задание в двух группах соответствовало их направлению видов спорта, лишь в третьей группе представлен был другой вид спорта. В третьей группе оказались более сильные по успеваемости студенты. В этой группе находился также талантливый, успешный студент, это мастер спорта по настольному теннису Василий Ф.. Задание для данной группы было дано более сложное, не соответствующее их направлениям спорта.

При выполнении заданий в групповой работе, участвовали все студенты. Лидерами в подготовке характеристики функциональных критериев, показателей по определенному виду спорта были Геннадий С., Анастасия Т.. В третьей группе более активную позицию по высказыванию идей, перечислению основных функциональных показателей, состояния кардиореспираторной системы и опорно-двигательного аппарата штангистов наблюдалось у Юрия К. и Василия Ф. Как и планировалось, выступали талантливые спортсмены презентовав постеры от группы. Выступления были яркими, аудитория внимательно слушала спортсменов, шел процесс обучения, в соответствии задуманному плану занятий. Учебный процесс, проходил в зоне психологического комфорта, была обратная связь между студентами и преподавателем.

Выступающие дали глубокий анализ по своим видам спорта. Отмечен интерес всех студентов к выступлениям представителей от групп. Доказательством того что участвовали все, думали, наблюдали и размышляли, является один из примеров: вопросы высокого порядка стал задавать неуспевающие, неактивные в учебном процессе студенты. При выступлении студентов происходил процесс оценивания для обучения. Доказательством того, что учебный процесс способствовал осуществлению критериям успешности, являются также представленная самостоятельная работа студентов по написанию эссе, студенческая рефлексия по отношению к занятию.

При проведении групповой работы, нужно учитывать, что студентам необходимо постоянно напоминать соблюдение регламента выполнения заданий. Преимущество групповой работы позволяют подключаться к работе всем студентам.

Применение групповой работы дает возможность развивать коммуникационную культуру среди студентов, различающихся по возрасту и имеющих особые потребности. Выступления талантливых студентов по творческим работам создают атмосферу образовательной среды для всех участников учебного процесса.

### Литература

1. Программа курсов « Лицом к лицу». – НИШ, 2015, С. 5-10
2. Руководство курсов « Лицом к лицу». – НИШ, 2015, С. 97-120

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Г.К. Тулиндинова, Т.В. Гаврилова*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

Английский язык является доминирующим международным языком, знание которого очень важно для успешной коммуникации на современном этапе. Такое положение дел призывает нас обратить пристальное внимание на образовательную систему, обеспечивающую нашу молодежь знанием английского языка. Поэтому встает вопрос о необходимости изучения ряда предметов (преимущественно естественно-научного цикла) на двух языках (на родном (mother tongue) и дополнительном (target language)). Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – content and language integrated learning) в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла уже разработана за рубежом и успешно функционирует [1, с. 68-72; 2, с. 17-22].

Типичный план урока для CLIL состоит из этапов, специально предназначенных для выполнения следующих действий:

- проверка предыдущих знаний
- практика языкового контента;
- расширение словарного запаса;
- обобщение знаний;
- обобщение навыков;
- применение новых знаний;
- проверка и исправление ошибок.

Чтобы практиковать язык на уроках, необходимо сконструировать этапы, ориентированные на разговорное взаимодействие и/или на развитие восприимчивых навыков, таких как слушание и чтение. В зависимости от темы, важно развивать производство языка даже в письменной форме [3, с. 26-33; 4, с. 8-10].

### Структура урока

На уроках CLIL одинаково важно развитие языковых умений и предметных знаний, чаще всего такой урок основан на четырехступенчатой схеме:

1. Обработка текста. Идеальный текст должен содержать иллюстрации для визуализации прочитанного. Работая с иностранным текстом, ученикам необходима структурная маркировка текста (нумерация строк, абзацы, заголовки, подзаголовки), что делает работу с текстом гораздо легче.

2. Осознание и организация полученных знаний. Тексты чаще всего представлены схематически, что помогает ученикам определить идею текста и представленную в нем информацию.

3. Языковое понимание текста. Ожидается, что ученики смогут передать идею текста своими собственными словами. Ученики могут пользоваться как простыми языковыми средствами, так и более продвинутыми, здесь не должно существовать четкой градации какой лексикой пользоваться, но учителю все же необходимо обратить внимание учеников на определенные лексические единицы, подходящие по теме и предмету. Но учитель должен обращать внимание не только на какую-то специальную лексику, а также на какие-то универсальные языковые единицы: фразовые глаголы, устойчивые выражения, степени сравнения, которые пригодятся вне зависимости от темы урока или предмета.

4. Задания для учеников. Задания должны зависеть от уровня обученности учеников, от задач обучения, а также от предпочтений учеников. Вот примерный список заданий при аудировании:

- Прослушайте и составьте диаграмму, таблицу, карту и т. д
- Прослушайте и заполните таблицу.
- Прослушайте и найдите конкретную информацию (дата, место, время)
- Прослушайте и расставьте абзацы в правильном порядке
- Прослушайте и определите, например, кто говорит, где происходит действие и т. д.
- Прослушайте и определите порядок действий (например, инструкция)
- Прослушайте и заполните пропуски в тексте.

Тексты должны быть предметно ориентированы, только в этом случае происходит развитие предметной и языковой компетенции.

Примерные задания «говорения»:

- Постановка проблемы: вопрос-ответ, термин-определение, часть-целое.
- Задания, где нужно заполнить пропуски, часто раздаются листы с вопросами.
- Задания на поиск конкретной информации
- Игры, в которых нужно угадывать слова
- Анкетирование класса
- Задайте 20 вопросов по тексту, при этом существует наглядная схема различных видов вопросов.
- Устная презентация работы, подкрепленная визуальным рядом.

Одним общим и эффективным способом структурирования урока является разделение его на три этапа: до, во время и после (pre, while and post): то есть, что учитель делать до, во время и после введения основного содержания. Все эти три этапа, не следует игнорировать и должны присутствовать в каждом занятии, так как каждый этап выполняет свои уникальные функции [5, с. 8-10].

### 1. Pre-lesson или предварительный этап.

Очень часто, по таким причинам, как экономия время и увеличение темпа урока, эта стадия отсутствует на уроках, проводимых неопытными учителями. Тем не менее, успех урока по CLIL сильно зависит от этого этапа из-за того, что он несет три основные цели: во-первых, пробудить интерес обучающихся к тому, что они собираются учить; во-вторых, это помогает подготовить студентов (психологически) к тому, что приходит; и в-третьих, опираясь на предыдущий опыт и знания студентов, спланировать дальнейшие действия. Две стратегии часто связаны с этой стадией: первое – использование мультимедийных ресурсов (например, видео, изображений, звуков и графики), и второе - создание сценария для индуктивного исследования.

Мультимедийные ресурсы. Учителя могут использовать мультимедийные ресурсы для введения ключевой терминологии. Более того, фильмы могут быть использованы для обсуждений проблем, относящихся к данной теме. Можно разделить учащихся на небольшие группы для обсуждения некоторых смежных проблем. Пример вопросов для дискуссии представлен в таблице 1. В начальный период обучения следует опираться на непосредственный жизненный опыт учащихся. По мере изучения языка, вопросы и проблемы могут становиться все более абстрактными и далекими от повседневной жизни студентов, требующие мышление более высокого порядка и абстрактной терминологии. По мере обсуждения учителю следует обращать внимание учащихся на ключевую терминологию данной темы.

Таблица 1 – Использование видео для дискуссии.

<b>Genetics</b>	<b>Topic: Cloning</b>
	<b>Questions:</b> 1. What is the issue featured on the magazine cover? 2. Have you ever thought of cloning yourself? Would you like to do so? 3. How is cloning possible? What process does it involve? 4. Is cloning ethical? 5. How may cloning contribute to an improvement in human life?

Сценарии для индуктивного исследования являются одним из эффективных способов активизации обучающихся. Сценарии могут быть вымышленными или нет. Такая стратегия позволяет обучающимся добыть знания самостоятельно, опираясь уже на имеющиеся, а также каждодневный опыт, и делиться своими мыслями по поводу проблемы, объяснять и обосновывать свои рассуждения. Примеры представлены в таблице 2. Первый случай, как представляется, противоречит Менделевским законам наследственности. Студенты будут обязаны проделать обзор по темам мейоз, гаметогенез, оплодотворение и раннее развития для того, чтобы предложить некоторые надежные объяснения.



Таблица 2 – Сценарии для индуктивного мышления

<b>Genetics</b>	<b>Topic:</b> Mendelian inheritance
	<b>Scenario:</b> A woman with type AB blood gave birth to a child with blood type O. A second type-O child was born six years later [Nature 277:210-211.].
	<b>Topic:</b> Evolutionary genetics
	<b>Scenario:</b> In one mite species of the genus Adactylidium the male is born, does nothing, and dies within a few hours. What evolutionary selection pressures might have shaped this life-style? [Stephen J. Gould, The Panda's Thumb (book) pp 73-75.]

Задания составлены из аутентичных источников. Задача обучающихся заключается в обосновании предположений и объяснений этих явлений, на основе того, что они знают об этой теме. Когда студенты объясняют свои ответы, преподаватели могут оценить, насколько хорошо они знакомы с понятиями, и предоставить им необходимую терминологическую поддержку, например, как выразить причинно-следственной связи (например, because of ...). Эти задачи не только помогают студентам мыслить критически, но и помогает выразить широкий спектр функций языка (например, сравнения и описание гипотетических сценариев).

2. Основная часть (While-lesson) занимает большую часть времени урока. Прежде чем приступить, важно знать, что студенты достаточно подготовлены после «разминки» на подготовительном этапе (например, введены ключевые термины данной темы). Преподаватели на данном этапе могут использовать методы и приемы, им хорошо знакомые (например, диспуты, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций и т.д.). Рассмотрим в качестве примера заполнение таблицы.

Заполнение таблицы. Для того чтобы помочь студентам освоить формы некоторых часто встречающихся функций языка (например, причинно-следственные связи), преподаватели могут использовать таблицы, для того чтобы визуальную необходимую терминологию и последовательность слов в предложении. Пример представлен в таблице 3.

Таблица 3. Использование due to для выяснения причинно-следственных связей.

<b>Due to</b>	poor diet	,	stroke sufferers are getting younger.
	an unhealthy life-style and insufficient exercise		the circulation of blood will be affected, causing a temporary blood shortage in the brain.
	excessive drinking		the pancreas of an individual may become damaged.
	long working hours		serious social concern over health problems has arisen.
	<b>Cause</b> (noun phrase)	,	<b>Effect</b> (clause)

Необходимо поставить обязательный знак препинания в отдельной колонке, а также обратить внимание студентов на это, так что они смогут вспомнить это при построении свои собственных предложений. Если это не сделать, существует вероятность того, что знак препинания может упускаться из виду. Важно помочь студентам запомнить структуру предложения.

Очень важно в течение этого этапа уделять внимание не только на развитие разговорных навыков (Speaking skills), а также на аудирование и письмо (Listening and Writing).

Также важно представить необходимые действия учителя для развития навыков письма (Writing) на уроках по CLIL:

- учащиеся часто пишут на уроках для меня;
- мои учащиеся часто пишут разные типы текстов по моему предмету;
- я использую различные шаблоны для заполнения (диаграммы, таблицы), чтобы помочь обучающимся организовать свою работу;
- когда учащиеся пишут, они знают цели и задачи своей работы, а также целевую аудиторию;
- я помогаю учащимся переходить от повседневного языка на абстрактные понятия при письме;

### 3. Заключительный этап (Post-lesson)

Действия учителя на заключительном этапе урока:

- я использую все возможные пути для оценки двух компонентов: предметных знаний и языка.
- мои учащиеся дают взаимную оценку друг другу.
- я использую открытую критериальную систему оценки знаний обучающихся.
- я провожу рефлексию.

### Литература

1. Pokrivčáková, S. et al. CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015, 282 s.
2. García, O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell Publishing, 2009.
3. Carter, B. A. From awareness to counseling in learner Autonomy. The AILA Review 15, 2001, P. 26-33.
4. Нуракаева Л.Т., Шегенова З.К. Методические рекомендации учителям по использованию метода предметно-интегрированного обучения (CLIL). – Астана. – 2013. – С.8-10.
5. Harmer, J. How to teach English (2 nd Ed.). Harlow: Pearson Longman, 2007.

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Р.Н. Демиденко*  
*ПГПИ, г. Павлодар*  
*И.А. Демиденко*  
*лицей №16, г. Павлодар*

В Государственной программе развития образования на 2011-2020 годы впервые определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, обеспечения для них доступной среды, внесено положение об инклюзивном образовании и установлен индикатор определяющий, что к 2020 году 70% школ должны быть охвачены таким обучением [1, с. 7].

Инклюзивное образование – это процесс вовлечения всех детей в образовательный процесс и социальную адаптацию независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, особенностей в развитии и экономического статуса. Благодаря этому процессу в Казахстане 111 тысяч детей с ограниченными возможностями школьного возраста охвачены обучением [2, с. 12].

Следует различать понятия «инклюзия» и «интеграция». Интеграция заключалась в попытке вернуть учащихся с особыми образовательными потребностями из специализированных школ в систему общего образования. Но нельзя не отметить, что, как правило, на деле специализированная поддержка и помощь не выходят за пределы отдельных классов. Именно в этом заключается отличие интеграции от инклюзии, где основной упор делается на приобщение детей с особыми образовательными потребностями к какой-либо группе и участию в коллективных действиях, причастности к жизни с другими учащимися, а не только с детьми, имеющими ограниченные способности.

В последнее время различные аспекты проблемы интеграции вызывают повышенный интерес у многих специалистов коррекционной направленности. В современной специальной психологии достаточно теоретико-экспериментальных разработок, выявляющих общие и специфические закономерности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Специалистами разработаны основные положения концепции интегрированного обучения и воспитания Н.Л. Белопольская [3, с. 161-172], М.В. Жигорева [4, с. 58-67], Н.Н. Малофеев [5, с. 23-25], Е.А. Медведева [6, с. 98-102], У.В. Ульенкова [7, с. 19-24], Л.Э. Семенова [8, с. 28-35]. и др., которые опираются на следующие основополагающие принципы:

– линия интеграции должна идти через обеспечение «психологической готовности» детей к совместному обучению;

- выработку родительской толерантности;
- раннюю дифференциацию, коррекцию и контроль за развитием детей;
- учет зон актуального, ближайшего и перспективного развития;
- разработку конкретных программ психологической помощи для оптимальной реализации возрастных возможностей детей;
- готовности учреждения к приему детей с ограниченными возможностями здоровья;
- оказание квалифицированной консультативной помощи педагогам и родителям; подготовку специалистов дефектологического профиля и др.

Согласно С.Н. Сорокоумовой концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах: интеграция через раннюю коррекцию; интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку; интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения [9].

Организация интегрированного обучения и сам процесс совместного обучения детей с разными образовательными возможностями имеет свои специфические особенности.

Как показывает практика, это сложный двусторонний процесс, который включает:

- с одной стороны, приспособление ученика с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству;
- с другой – приспособление школы к ученику с особенностями в развитии по удовлетворению его образовательных потребностей и оказание ему помощи и поддержки.

При этом приходится констатировать факт неподготовленности учителей, к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и отсутствие в современной специальной педагогике и психологии специальных разработок, раскрывающих особенности психолого-педагогического сопровождения этой категории детей в массовой образовательной среде.

Психологическое сопровождение интегрированного образования школьников с особыми образовательными потребностями рассматривается нами как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности учителя, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с особыми образовательными потребностями в социум их нормально развивающихся сверстников. Психолого-педагогическая служба это одна из форм сопровождения интегрированного обучения. В рамках работы службы появляется возможность разработать, проконтролировать, скорректировать индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут для каждого ребёнка с особыми образовательными потребностями.

В деятельности службы сопровождения существует три обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом: диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального); реализация программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности; анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет для обучения и развития и тех требований, которые она предъявляет к уровню развития ребенка.

Психолого-педагогическая сущность сопровождения процесса развития детей с особыми образовательными потребностями составляет особая социально-психологическая среда полифункционального детско-взрослого взаимодействия, построенная на принципах сопричастности, сотрудничества, содействия, обеспечения и поддержки в решении проблем инклюзивного школьного образования, которая и может являться основным условием эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, полноценного развития и личностного роста ребенка.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения может быть обеспечена, определением функциональной направленности, позволяющей осваивать содержательную и технологическую сторону диагностической, коррекционной и развивающей работы. Психолого-педагогическое сопровождение решает задачи конкретной помощи ребенку в условиях совместного обучения. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка; сопровождение процесса его обучения и воспитания.

В связи с этим возникает необходимость введения курса по выбору «Психолого-педагогические основы интегрированного обучения» для подготовки будущего учителя, психолога к осуществлению интегрированного обучения.

Содержания дисциплины подготавливает студентов к пониманию возможности воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовых учреждениях образования, формирует умение оказывать квалифицированную помощь родителям, а также применять на практике комплекс методов психолого-педагогического воздействия, способствующих максимальному развитию способностей всех детей с учетом их возможностей.

Содержание дисциплины может быть представлено следующими темами:

1. «Теоретическое обоснование интегрированного воспитания и обучения детей с особыми потребностями»;
2. «Психология интегрального сообщества»;
3. «Организация деятельности педагога интегрированной группы образовательного заведения»;

4. «Виды и формы организации совместного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями и с нормальным ходом развития в образовательных заведениях»;

5. «Практико-ориентированные технологии психолого-педагогического сопровождения в интегрированных группах образовательного учреждения»;

6. «Технологии коррекционно-развивающего обучения»;

7. «Индивидуальный и дифференцированный подход к детям на уроках и занятиях»;

8. «Социализация детей с детьми с особыми потребностями»;

9. «Организация дополнительного пространства обучения и развития»;

10. «Рекомендации по учету психофизиологических закономерностей возрастного развития детей и факторов риска»;

11. «Психологические основы подготовки педагогического коллектива к организации интегрированного воспитания и обучения детей»;

12. «Особенности работы с родителями детей с особыми потребностями».

Содержание дисциплины позволит не только углубить знания студентов по специальности «Образование», но и научит:

– выявлять способности детей, с учетом которых возможно было бы объединять их по интересам в интегрированной группе;

– применять на практике основы организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями

– учитывать индивидуальные особенности детей, формируя представления о характере их межличностных отношений и различных уровнях притязаний;

– осуществлять психолого-педагогическое сопровождение процесса развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями;

– создавать социально-психологическую среду полифункционального детско-взрослого взаимодействия, построенную на принципах сопричастности, сотрудничества, содействия, обеспечения и поддержки в решении проблем инклюзивного дошкольного образования, которая и может являться основным условием эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;

– оказать помощь в социализации детей с особыми образовательными возможностями.

Учитель в условиях интегрированного образования должен владеть комплексной диагностической программой, направленной на системное изучение ребенка в гностическом и личностном планах, критериально-ориентированным диагностическим инструментарием, позволяющим исследовать ребенка как субъекта деятельности; разработкой системы коррекционно-развивающих занятий с детьми, направленных на овладение ведущими компонентами деятельности (мотивационно-ориентировочным,

операциональным, оценочно-контрольным) и системой мониторинга продвижения ребенка с особыми образовательными потребностями.

Решение задач, стоящих перед современным образованием, предполагает деятельность учителя и психолога в условиях модернизирующихся педагогических систем, с применением новых образовательных и информационных технологий, в том числе в такой форме как интегрированное образование, в первую очередь, требующего включения специалиста в междисциплинарную командную работу. Все это расширяет и усложняет профессиональную деятельность специалистов педагогической направленности, требует от него владения новыми компетенциями, знания смежных отраслей педагогики, в том числе, специальной, высокой компетентности в сфере педагогики инклюзивного и интегрированного образования.

#### **Литература**

1. Концепция развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.
2. В Казахстане инклюзивным образованием охвачено 111 тысяч детей с ограниченными возможностями [http://www.today.kz/ru/news/kazakhstan/2011-11-12/54012].
3. Белопольская Н.Л. Детская психология для специалистов. Хрестоматия. – М., 2010, 348 с.
4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. – М.: Академия, 2006, 240 с.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М.: Печатный двор. 1999, 182 с.
6. Медведева Е.А. Арт-педагогика и арт –терапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001, 248с.
7. Ульяновская У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Академия, 2002, 176 с.
8. Семенова Л.Э. Предпосылки и возможности перспективы гендерных исследований в специальной психологии // Коррекционная педагогика. 2006. №4 С. 28-35
9. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Автореферат диссертации на соискание ученой степени д. псих. наук. – Нижний Новгород – 2011, 44 с.

## **FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE FOR FUTURE TEACHERS THROUGH INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*N.P. Korogod*  
PSPI, Pavlodar

The essence of the innovative educational environment is revealed through the analysis of general approaches to the notion of "environment". The definition of the medium Yu.S. Manuylov, who treats it as follows: "The

functional environment is defined as what the subject resides in, whereby his way of life is formed, which mediates his development."

The elaboration in the theory and practice of the concepts "innovation" and "environment" is a prerequisite for defining the concept of "innovative educational environment", which is viewed as a three-part structure with procedural, organizational and psychological-pedagogical components included in it, which provides the formation of components of the pedagogical culture.

The following functions of the innovative educational environment are distinguished:

A) vocational and pedagogical orientation - an innovative educational environment helps to "nurture" holistic pedagogical knowledge about pedagogical culture and professional and pedagogical values through the creation of an information component in the educational process;

B) the innovative educational environment actualizes cognitive needs and the need to be recognized, to be a person possessing the semantic characteristics of one's self and I - a professional;

C) the innovative educational environment promotes the opening by the future teacher of self-realization opportunities in the educational, information, professional spheres, spheres of interpersonal communication;

D) the integrative integrity of the innovative educational environment is manifested through its structuring of three components: an innovative educational environment is seen as a dynamic integrity that integrates the interaction of information, professional and pedagogical environments;

E) the aggregate of its components.

Essential characteristics of the innovative educational environment, based on the functions, are:

1. Flexibility and variability. Innovative educational environment is open for changes and correction, creative development of students and teachers.

2. Dynamism with internal stability.

3. Interconnection of components within an innovative educational environment.

4. The interdependence of the impact of ongoing processes on the personality of the future teacher.

The analysis of the available scientific literature suggests that the innovative educational environment is a set of new "zones" prepared for solving new problems with a positive background that encourage future teachers to learn the values, standards of pedagogical culture on the one hand, and on the other, encourage teachers to master Innovations and use them in the process of preparing the future teacher. At the same time, the environment becomes not only a condition, but also a means of achieving pedagogical goals.

Three parts are singled out in the structure of the innovative educational environment, which act as prepared "niches" that generate the opportunity to



introduce innovations – pedagogical technologies, teaching aids, interactive techniques. Due to this, a combination of interests, opportunities and outcomes of subjects of education in the structure of an innovative educational environment is provided.

Process-technological part performs a process-initiating function and includes receptions and methods, technologies for the formation of the pedagogical culture of future teachers. These are such tricks as: trainings, multimedia technologies, project-creative modeling, reflexive-situational games.

The organizational and pedagogical part is projected to create conditions for the formation of pedagogical culture. The orientation of future teachers on the perception and comprehension of pedagogical culture as an integrative quality of a professional personality is fundamentally important, and the process of forming a pedagogical culture can be presented as a purposeful influence on the personality of the future teacher, which will then become effective when external and internal conditions are in organic unity.

Psychological and pedagogical part is focused on enabling the person to position, reflect and self-actualize. In this part of the innovative educational environment, the leading values are taken into account, to which the future teacher is guided, the motives for achieving and the set of corresponding opportunities, the contents of the disciplines that form the integral pedagogical knowledge of the pedagogical culture of future teachers.

Thus, the innovative educational environment for the formation of the pedagogical culture of future teachers is a pedagogical phenomenon of a complex nature that has intrinsic characteristics and interrelations with the educational environment. This environment accumulates the conditions that ensure the emergence of the personality of the future teacher with value orientations and components of the pedagogical culture.

#### **References**

1. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании – Костанай: МЦСТ, 1997. 242 с.
2. Мануйлов Ю.С. Сравнительный метод освоения теории средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шекк // Сборник статей Международной НПК «Теория и практика освоения управленческих технологий в образовании». Костанай: ГорУО, 1999. 70 с.

## **PROBLEM OF TEENAGER'S AGGRESSION**

***N.V. Denivarova***

*Senior Lecturer, Department of English Language and Linguodidactics,  
Master of Philology*

***O.S. Babich***

*Karaganda State University,  
Master of the first year of the Faculty of Education.*

The word "aggression" in translation from latin designates "attack". In psychological understanding this term means not only the physical aggression including attack, but also hostility, expression of negative emotions through shout, threats, abuse. Aggression can have different degree of expressiveness: from a minimum of aggressive tendencies to a limit. Some degree of aggression is inherent in any person. If it is almost brought to naught, the person becomes passive and conducted. Excessive degree of aggression prevents the person to communicate normally up to development of asocial behavior.

Researchers explain the aggression emergence nature differently, but practically all agree in opinion that for the teenage period the increased its level is peculiar. Aggression at teenage age in a certain degree can be useful, it helps to overcome fear, to defend own interests, to be protected from external threat. On the other hand, manifestation of destructive aggression which pushes the teenager on illegal actions is possible [2, p. 63-68].

Specifics of aggressive behavior of the teenager are defined by dependence on opinion of contemporaries at the actual collapse of authority of adults. Aggressive teenagers are guided by the individual values connected with financial security more often. Aggression of the teenager often depends on his status in group. The increased level of aggression is peculiar to leaders and outcast. The first due to aggression ego-trip in lump, and outcast try to rise over the situation. Teenagers acquire models of aggressive behavior, generally from three sources: from a family, from contemporaries, from mass media. Now the last factor became the most influential because of prevalence of the plots which are indirectly cultivating aggression.

In behavior of teenagers it is possible to allocate two types of aggression when it is the purpose or means. The first type, undoubtedly, speaks about disruptiveness of behavior. There is a question, whether it is possible with a certain degree of probability diagnostic to define existence of destructive tendencies in time to provide the measures warning illegal behavior?

The increased aggression of children is one of the most burning issues not only for doctors, teachers and psychologists, but also for society in general. The number of children with such behavior promptly grows. It is caused by a number of adverse factors: deterioration of social living conditions of children; crisis of family education; an inattention of school to a

psychological condition of children; increase in a share of the pathological childbirth leaving on consequences in the form of injuries of a brain of the child. The share deposit also mass media, film and videos the industry which are regularly propagandizing a cult of violence. Recently the subject of children's aggression gains special relevance in connection with growth of the nursery and teenage crime, various manifestation of aggression, cruelty in children's and teenage subcultures and families (annually in our country of 2 thousand teenagers commit suicide and more than 90 thousand make socially dangerous acts) [1, p. 122-124].

No other behavior so irritates adults and doesn't de adapt children, as aggressive. This one of the few states when parents try to take the child to the expert as soon as possible. Aggression is shown in the wide range from sharp statements before physical actions, being that exceptional case when the sick child causes general irritation instead of sympathy and is frequent - reciprocal aggression, even from experts.

Many of investigators consider aggression congenital. But they recognize that over aggressive impulses, aggressive manifestations in behavior of the person the control connected with training and education is possible. At the child influence formation of aggressive behavior: a family (degree of unity of a family, proximity between parents and the child, nature of relationship between brothers and sisters, and also style of family education to communication with contemporaries (aggressive behavior of other children); mass media (supervision over others aggression).

At teenage age aggression degree at children can increase due to age features of biological and psychological character[3, p.16-22]. At the biological level the teenager has a puberty (he becomes restless, unbalanced, sensitive, whining, he doesn't understand time of the state and it irritates him); physical disproportionate changes of a nature cause in the teenager of experience, can give rise to complexes (he tries to disguise the clumsiness, carelessness, roughness). At the psychological level one of the most important change is the feeling of a maturity (it is shown in manners, in appearance, in aspiration to independence, meeting disagreement from adults goes for the conflict, can aggressively defend "maturity").

Aggression and aggressors in general are estimated sharply negatively as expression of anti-humanity, violence, a cult of a brute force. Generally aggression is understood as harmful behavior. And in the concept "aggression" acts of behavior, various in a form and results, - from such as the mean jokes, gossips hostile to the imagination, destructive forms of behavior before criminal and murders unite.

Teenage life forms the violent behavior defined in the terms "cockiness", "pugnacity", "malignancy", "cruelty" quite often meet. Thus, aggression, in what form it wouldn't be shown, represents the behavior directed on infliction of harm or damage to other living being having all bases to avoid the similar address with itself. This definition includes the following private provisions:

– aggression surely means deliberate, purposeful infliction of harm to the victim;

– as aggression only such behavior which means infliction of harm or damage to live organisms can be considered;

– the victims have to have motivation of the similar address with themselves.

To cause approval of parents, the child learns to control the aggression, and at the beginning it is reached by the external control dictated by reactions of people around and his fear.

Alarm usually double: it both fear of punishment, and fear to offend, cause irritation of parents and to lose because of it their support.

At normal development the system of social norms and a ban interiority gradually, and control becomes internal. Then the most part of behavior including aggression manifestations, it is regulated already by conscience and/or sense of guilt, in different proportions at different persons[4, p. 52-54].

The majority of people, are especially aggressive by the nature, internal control is due to various reasons formed not very well, and external control remains to leaders for the rest of life. Then the teenager (and then and the adult) if submits to laws and public requirements, not on conscience command, and because of fear of punishment or threat of material and moral losses. Therefore when fetters of fear are dumped (weakening of the power, a distemper, stay in crowd), and internal control - conscience - No, the person dares to do anything to it either crowd, or the one who directs this crowd.

Development of internal control in children and teenagers goes by means of identification process - aspiration to arrive as the significant person. At early age it is imitation of parental behavior. Children in talk, games also try to copy behavior of adults, including its exemplary, but here parents in own behavior like not all. And adults not always realize not taken forms of the behavior but when see it from outside - at once strain and react very roughly. In our children we most of all don't love those lines which aren't pleasant to us in ourselves. Unfortunate children who diligently imitate parental behavior suffer, as usual, and receive for it disapproving remarks, and even punishment threats. At teenage age children, as we know, try to get rid of parents dependence and behave independently most. In the behavior they are identified not with the father or mother any more, but with other people, significant for them, – the senior friends, authoritative teachers, filmstars. And here the aggressive children behave not as quieter ones: it resists to parents much more. These children communicate with their peers, even with unfamiliar men, than with fathers whom try not to ask for help without special need more often and best of all. And if life forces to resort to parental support, it causes in them irritation and displeasure[7, p.111-113].

What do these children and especially teenagers would like to achieve with the aggression? They want that lagged behind them, and, eventually, receive the: from them don't wait for big achievements and less often demand

performance of duties[6, p.121-126]. Having two or more children, the tortured mother quite often charges with more affairs less aggressive child (he is called "obedient"), causing in that feeling of displeasure and an inferiority complex, but so to her easier to arrive. More aggressive child is left alone and given more freedom. However and aggressive children pay the price for it: they are worse socialized as don't acquire experience of adults and don't participate in the different affairs promoting their growing. Unfortunately, the educational system of children which developed now in society, requirements accepted to them, the attitudes of adults towards the growing-up children don't consider features of their personal formation, leading to the conflict to teenagers at whom the need for independence, self-realization, disposals of guardianship develops.

### **Recommendations to parents on the prevention of aggressive behavior of children:**

1) A special place should be given to the formation of the circle of interests of children, taking into account the peculiarities of his character and abilities. Attraction to positively formative activities: reading, music, sports, etc. (Primary school age);

2) The development of the child is carried out in the activity. It is necessary to create the opportunity to realize and assert themselves at the adult level (average school age). These are various types of socially recognized activity – labor, sports, art, organizing, etc.;

3) Avoid the use of force in response to the aggressive behavior of children;

4) It is important to recognize the need to find solutions. "I see it's really important to you. When you calm down, we'll discuss everything together. I will help you";

5) Try to note the positive and interesting aspects of the child, do not concentrate only on negative aspects;

6) Listen to the feelings of children, encouraging their frankness. But then do not use this information for punishment or for reproaches. It is important that the adult himself is able to describe and express his emotional state;

7) For children, it is important that their feelings are respected and they are natural: anyone can be angry;

8) Aggression is a process that is accompanied by the release of a large amount of energy. Your task is to channel this energy into another channel. It can be any job or an opportunity to tear a paper, break a stick, indulge in pillows.

### **References**

- 1) Aggression of children and teenagers / Under the editorship of N. M. Plotnikova – SPb., 2004
- 2) Bandura A. Walter Teenage aggression. – M:Apriel-press, 2000
- 3) Parens. Aggression of our children. – M, 1997

- 4) Semenov L. M. Psychologic of feature of aggressive behavior and condition of its correction. – M of a: flint, 1998.
- 5) Berkowitz L. Aggression: causes, consequences and control. St. Petersburg, 2001. – 516 p.
- 6) Beich DR, Goldberg G. Creative aggression, 1974 / Trans. State Public Scientific and Technical Library of the USSR Academy of Sciences, V2x kN)
- 7) Baron R., Richardson D. Aggression St. Petersburg, 1997. – 336 p.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЭФФЕКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

***С.В. Осипова***

*ПГПИ, г. Павлодар*

***Н.В. Нефёдова***

*ГУ «Управление по вопросам молодежной политики*

*Павлодарской области», г. Павлодар*

***И.А. Маврина***

*Омский государственный педагогический университет, г. Омск*

В современном обществе социально-педагогическое проектирование рассматривается как модель социального действия, а практическая реализация этого действия имеет объективные предпосылки, которые делают это действие социально и педагогически значимым и необходимым.

Построение и изучение моделей реальной существующих предметов или явлений и вновь создаваемых или преобразуемых объектов является моделированием. В нашем случае в качестве моделируемых объектов выступают социальная и образовательная системы. Одна из главных задач использования модели – это оценка качества и результатов деятельности моделируемой системы до запуска функционирования системы в реальных условиях.

Моделирование используется для определения, уточнения характеристик, элементов проектируемой системы, рационализации способов построения и изучения процессов функционирования как отдельных элементов, так и системы в целом.

Разработка целей создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения является педагогическим моделированием (создание модели).

Дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования является социально-педагогическим проектированием (создание проекта).

Создание проекта – это основной этап проектирования. На этом этапе работы с созданной моделью она доводится до уровня исполь-

зования при преобразовании педагогической действительности. Так как в педагогике модель создается в основном мысленно и выполняет функцию установки, проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды.

Социально-педагогическое проектирование дает возможность оценить обоснованность прогноза, разработать научно обоснованный план социального развития. В процессе проектирования учитывается и так называемый отрицательный результат, возможность неудачного эксперимента по проверке идей. При его получении необходим тщательный анализ причин, вызвавших несоответствие в решении поставленных задач[1, с. 271].

Объект и субъект проектирования являются основными элементами проектной деятельности, так же как и социальная технология, методы и условия проектирования.

Различные носители управленческой деятельности являются субъектами социально-педагогического проектирования (т.е. теми, кто осуществляет проектирование). В роли субъекта могут выступать как отдельные личности, так и организации, коллективы, специальные институты, ставящие своей целью организованное, целенаправленное преобразование социально-педагогической действительности. Главное условие субъекта проектирования – социальная активность, непосредственное участие в процессе проектирования. Знания субъекта проектирования, его культура мышления, способность анализировать информацию и предлагать оригинальные идеи обеспечивают качество разрабатываемого проекта.

Системы, процессы организации связей, взаимодействий, образующих проектную деятельность, подвергающиеся воздействиям субъектов проектирования являются объектами социально-педагогического проектирования (т.е. где и на ком осуществляется процесс проектирования). В этой роли могут выступать объекты самой различной природы:

1) человек как общественный индивид исторического процесса и социальных отношений с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, престижем, ролями в системах отношений;

2) различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (трудовые коллективы, регионы, социальные группы и т.п.);

3) разнообразные общественные отношения (политические, идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, семейно-бытовые, межличностные и т.п.).

Педагогические условия проектной деятельности (проектный фон) играют важную роль в социально-педагогическом проектировании, так как совокупность внешних по отношению к объекту проектирования условий существенно влияет на его функционирование и развитие. Важно учитывать местные условия при разработке тех или иных

мероприятий, ориентированных на молодежь, так как в зависимости от фона, специфических условий некоторые возможности могут быть реализованы, а некоторые – нет. Исходя из педагогических условий, выбираются различные средства реализации проекта.

Социально-педагогическое проектирование в сфере молодежной политики является перспективным направлением деятельности различных структур, ориентированных на работу с молодежью. Такие возможности открываются при активной поддержке со стороны государства, реализации основных принципов Стратегии государственной молодежной политики. Социально-педагогическое проектирование позволяет осуществлять информационно-просветительскую работу, активизацию жизненной позиции различных групп молодежи, целенаправленное расходование средств на достижение конкретных результатов в работе с молодежью.

Таким образом, объектом проектирования в контексте социально-педагогического аспекта является способ упорядочения социокультурной среды, которая служит основой функционирования образовательной системы. Речь идет о проектировании образовательной системы города, района, отдельного учреждения, молодежной организации, создании проектов программ развития образования.

Проведенный анализ подтвердил необходимость и правомерность разработки модели процесса эффективного социально-педагогического проектирования в школьном образовании, практическая значимость которой направлена на формирование более высокого уровня социальной компетентности молодых людей.

Сконструированная модель социально-педагогического проектирования в школьном образовании, рассматривается нами как целостная система. При разработке модели теоретическим положением явились компетентностный, системный и личностно-ориентированный подходы [2, с. 412].



Рисунок 1. Модель социально-педагогического проектирования в школьном образовании



Модель социально-педагогического проектирования в школьном образовании построена как система взаимоотношений, основана на идеях сотрудничества, гуманизма, личностного и профессионального развития, включает цель, задачи, принципы, функции, педагогические условия, целевой, организационно-деятельностный, технологический, рефлексивный, результативный компоненты и результат (Рисунок 1).

Представленная модель многофункциональна, так как сам процесс социально-педагогического проектирования в школьном образовании связан с реализацией развивающей, образовательной, воспитательной, коммуникативной, регулятивной функций и состоит из нескольких взаимосвязанных блоков.

Модель социально-педагогического проектирования в школьном образовании включает пять взаимосвязанных компонентов: целевой, организационно-деятельностный, технологический, рефлексивный, результативный. В ходе социально-педагогического проектирования в школьном образовании нами были определены следующие этапы деятельности: диагностический – диагностика социальной компетентности; теоретический – разработка технологии формирования социальной компетентности чолодых людей; практический – внедрение технологии формирования компетентности молодежи. Целевой компонент был направлен на формирование социальной компетентности молодых людей. Организационно-деятельностный компонент реализовывался через социальную и проектную деятельность молодежи. Технологический компонент предполагал взаимодействие всех субъектов образовательного процесса через различные формы, средства и методы. Рефлексивный компонент предусматривал анализ полученных результатов. Результатом явился высокий уровень социальной компетентности старшеклассников. Модель имеет зону разомкнутости, смысл которой заключается в том, что реализуемая в соответствии с моделью деятельность не может иметь абсолютного (100%-ного) положительного результата, поэтому зона разомкнутости предусматривает инициирование обратной связи, направленной на возможную коррекцию организационно-деятельностного компонента, трансформация которых будет способствовать получению новых результатов[3, с. 256].

В блок педагогических условий включены:

– привлечение в социально-значимую деятельность членов молодежных общественных организаций для реализации региональных проектов;

– формирование компетентности участников и членов общественных организаций к социально-педагогической деятельности;

– налаживание в молодежных общественных организациях социально-значимой деятельности через социально-педагогическое проектирование.

Таким образом, развитие социальной компетентности молодежи будет проходить в условиях реализации модели социально-педагогического проектирования в школьном образовании.

### Литература

1. Данакин Н.С. Теоретические и методические основы проектирования технологий социального управления / Н.С. Данакин. – Белгород: Центр социальных технологий, 1996. – 271 с.
2. Курбатов В.И. Социальное проектирование / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 412 с.
3. Проблемы субъектов социального проектирования и управления / Препринт под ред. В.И. Аршинова, В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2006. – 256 с.

## **БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА ҒЫЛЫМИ-ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫНЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ЖӘНЕ ІСКЕРЛІК ҚАБІЛЕТТЕРІН АРТТЫРУ**

***A.M. Zakal***

*University of Hamburg, Hamburg city, Germany*

***Г.Ж. Рахметулина***

*Екібастұз қаласы әкімдігі білім бөлімінің  
Комсомол жалпы орта білім беретін мектебі,  
Екібастұз қ.*

***Е.А. Шнайдер, Р. Байманов, А. Кәжмұратова, Ф. Сейтғалиева***

*Педагоги школы-гимназии №2 им. Гафу Кайырбекова,  
г. Астана*

***Д.Ж. Сакенов, З.Е. Жумабаева***

*ПМПИ, г. Павлодар*

Бастауыш мектеп – оқушы тұлғасының, санасының дамуы қуатты жүретін, ерекше құнды, қайталанбас кезең. Сондықтан бастауыш мектеп – үздіксіз білім берудің алғашқы басқышы, қиын да жауапты жұмыс. Бастауыш мектеп балаға білім беріп қана қоймай, оны жалпы дамытады, сөйлеуге, қоршаған орта туралы дұрыс көзқарас қалыптастыруға, ойын дұрыс айтуға, дәлелді сөйлеуге үйретеді. Бүгінгі қоғам талабы бойынша оқушы тек қана мұғалімнен білім алып қоймайды, сонымен қатар өзі ізденіс үстінде жүріп әр түрлі пікірталасқа қатысып, өз ой-пікірлерін толық жеткізіп, тәжірибе қолдана білулері керек. Зерттеуші білім алушы өзінің табиғатынан зерттеуге бейім келеді. Білуге құмарлық, бақылау жасауға талпыныс, өзінше зерттеу жүргізу баланың балалығымен бірге жүретін үрдіс. Зерттеу, іздену белсенділігі – баланың жаратылысына тән табиғи құбылыс. Зерттеушілік әдісін қолдану қажетті оқушының білім алу үрдісінде қоршаған ортасына қызығушылығымен, сүйіспеншілігімен қараумен түсіндіріледі. Оқушы өз бетінше зерттеу жүргізу арқылы қоршаған ортасын тани алады, жаңа білімді дайын күйінде қабылдамай, өз зерттеуі арқылы алады[1, 5 б.]. Қазіргі кезде оқушы дарындылығын арттыру үшін мектеп өмірінде көптеген нәтижелі жұмыстар ұйымдас-

тырылуда. Баланы оқыту мен тәрбиелеуге түрлі ізденіс жұмыстары арқылы дарындылықты аңықтап, олардың дұрыс қалыптасуына жағдай жасау керек. Оқушының ғылымға құштарлығын, бейімділігін қалыптастыру үшін бастауыш сыныптардан бастау алған өзіндік ізденіс жұмысқа үйрету жүргізіліп келеді. Елбасының «Жаңа әлемдегі-жаңа Қазақстан» атты халыққа жолдауында атап көрсеткендей, білімді де білімпаз, шығармашылық жігері мол жеке тұлғаның қалыптасып, дамуын көздейді. Осы негізгі басшылыққа ала отырып, әрбір ұстаз баланың жан-жақты дамып жетілуіне өз үлестерін қосуда. Бұл талаптардың нәтижесінде бастауыш сынып ұстаздары арасында жаңа көзқарастағы жаңашыл шығармашылық топ құрылды.

Бастауыш сыныптарда құрылған «Кіші ғылыми қоғамның» өзіндік бағыттары бар. 3-4 сынып оқушылары ғылыми қоғамның мүшесі бола отырып, өмірге, ортаға, қоғамға деген қызығушылығын оятып, білімін жан-жақты дамыта алады [2, 36 б.]. Кіші ғылыми қоғамның өзіне тән елтаңбасы мен әнұраны, атауы болады. Кіші ғылыми қоғамның әрбір мүшесі өздеріне жүктелген зерттеу жұмыстары толық зерттеп, бақылай отырып, оның бағыты мен жоспарына сай жүргізіп келеді. Бастауыш мектеп оқушысының оқуын, ой еңбегін, ойынын ұйымдастыра отырып, мұғалім оның дамуына ықпал етеді. Ғылыми зерттеу жұмысымен шұғылданған оқушылар жоғарғы сыныптарға көшкенде осы жұмыстарын толықтырып, ғылыми жобаға қатысады. Дарынды оқушылар арасында құрылған кіші ғылыми ізденіс, зерттеушілік жұмыс оқушылардың білім дағдыларын қалыптастыруға, белгілі бір ғылым саласында өз білімдерін жетілдіре, толықтыра түсулеріне үлкен ықпал етеді. Бастауыш сыныптан бастап оқушы үлкен аудиторияларда өз ойларын еркін сөйлеп жеткізе алуға дағдаланса, шешендік қабілеттері артып, тілдік қорлары кеңейе түсері сөзсіз [3]. Олай болса, оқытудың дуальды жүйесі ертеңгі мамандардың кәсіби әлеуетін жоғарылатуға, дайындықтарын жетілдіруге зор ықпал етпек. Білім берудің бұл бағытының тағы бір ерекшелігі тараптардың қарым-қатынасы тепе-теңдік және әділдік принциптері негізінде құрылады. Әлеуметтік серіктестікке қатысушылар оқыту нәтижесіне ғана емес, сонымен қатар оқытудың мазмұнына, оның ұйымдастырылуына да мүдделі. Тұтастай алғанда бұл бастаманың өз мәнінде жолға қойылуы үшін бүгінгі таңда дуальды жүйенің қазақстандық моделін жасақтап, болашақ кадрларды осы модель бойынша даярлайтын кәсіпорындар мен білім беру ұйымдарына арналған ереже жасақтаған жөн. Бұл ретте жергілікті билік өкілдерінің ықпалы болуы керектігін ескерген дұрыс. Сол секілді болашақ мамандар үшін кәсіпорындарда жұмыс орнын қарастырып, тәжірибеден өту мәселелерін шешу де жүйені дамытатын алғышарттар екені анық [4, 28 б.]. «Ал, дуальды оқыту жүйесін жүзеге асырудағы әлеуметтік серіктестіктер ықпалы қандай болуы керек?» деген сауал туындауы заңды. Олар оқу орнына қандай және қанша маман дайындау туралы ақпарат беріп, оқу орнына

маман дайындауға өз талаптарын қояды. Сонымен қатар, оқу орнымен бірлесе отырып, оқу-материалдық құжаттарын дайындауға қатысып, оқушыларды оқу және өндірістік тәжірибеден өткізуге жағдай жасауы қажет.

Кесте 1 – Жобалау тәсілмен ұйымдастыру, оқушылардың шығармашылық негізгі бөлімі

Рефераттық	Тандалған тақырып бойынша мәлімет жинау және жеткізу
Жобалау	Алдын ала болжап қойған нәтиженің сипаттамасымен қорытындылары.
Зертханалық-практикалық	Алдын ала болжап қойған нәтижесінің зертханалық қойылымы.
Натураистік-табиғи сипаттық	Қандай да бір әдістеме бойынша жиналған нәтижелерді бекіту
Зерттеушілік	Оқылатын пән бойынша жаңа білімдер игеру(өзі жинаған және талдау жасаған материалдардің негізінде)

Кесте -2 Зерттеу мен жобалау

Ажырату параметрі	Зерттеу	Жобалау
Уақыт категориясына қатынасы	Қысқа мерзімді	Қазіргі және болашаққа байланысты
Жемісі	Білім	Жоба
Нәтижелік критериялар	Ақиқаттылық	Іске асыру

Зерттеліп отырған құбылыс туралы білімдерің толығы балаға өзінің алдына жаңа, күрделі мақсаттар қоюына түрткі болды. Демек, балалар зерттеу әрекетіндегі маңызды жайт-баланың өзі қойған жаңа мақсаттар өндеу, жинақтау және өзгерту арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан, жасап көру мен қателер жіберу-балалар зерттеу әрекетінің басты да маңызды компоненті. Жаңа мәліметтер алуға бағытталған ойлау процесі әрекеттің бұрыннан таныс тәсілдерін қолданып қоймай, баланың қабілеттері мен ерекшеліктеріне байланысты жаңа тәсілдерді қолдануды білдіреді. Әрекеттің жаңа тәсілдерін құрудың қажеттілігі іздеу әрекеті мен қателесу, жасап көру секілді әрекеттерді де талап етеді. Бұл процесте балаларда объектілердің жасырын жақтары мен қасиеттерін анықтау мақсатында жаңа тәсілді іздеу қабілеті қалыптасады. Іздеу әрекетінің дамуы барысында балалардың қате жасаудан қорқуы жойылып, олар өздерінің кейінгі іс-әрекеттерін реттеу үшін жаңа әрі қажетті ақпаратты таңдай білуге үйренеді [6]. Зерттеушілік жұмыстар мен тапсырмалар оқушылардың танымдық және эстетикалық қажеттіліктерін бір мезгілде қанағаттандыруға септігін тигізеді. Зерттеушілік қабілеттің бірден қалыптаспайтындығы белгілі, оқытудың алғашқы күнінен-ақ, бұл мәселе педагогикалық ұжымының назарында болуы тиіс. Бастауыш

мектеп курсының әрбір пәні оқушының зерттеушілік дағдыларын қалыптастыруға үлес қоса алады.

Зерттеушілік қабілет шығармашылықтың бір формасы болғандықтан, оқушылардың зерттеушілік қабілеттерінің дамуы туралы мәселе олардың шығармашылық қабілеттерінің дамуы жайлы келелі мәселенің құрамды бөлігі болып табылады.

Зерттеушілік әрекет екі нәтиже көрсетеді:

1. Педагогикалық нәтиже-оқушының жаңа білім,білік,дағдылар мен зерттеушілік әрекетінің тәсілдерін, шығармашылық қабілеттерін дамыту процесі,

2. Оқушының нәтижесі-ақыл-ой еңбегінің нәтижесінде құрылған макет, жоба, баяндама т.б. кез келген жағдайда мұғалім ұсынылған талаптар мен туындаған жағдайларға байланысты көрсеткіштерді өз бетінше анықтауға болады.

Қорыта келе, ақпараттық технологиялар, ғылыми-техникалық даму кезеңінде жан-жақты,білімді, ақпаратты тез қабылдайтын,алған білімді дұрыс қолдана білетін мамандар қажеттігіне бәріміздің көзіміз жетіп отыр. Еліміздің әрі қарай өркендеп, дамуына да жаңа көзқарасты ғалымдар керек. Сол заман талабына жастарды тәрбиелеуде бастауыш сыныптан бастап оқушыларды оқыту, үйретудің жаңа көзқарастары керектігі туындап тұрғаны сөзсіз. Оқушыларды ғылыми-зерттеу жұмыстарына қатыстыру арқылы жаңалық ашуға,өз бетінше шешім қабылдауға, баяндама жасауға үйренеді.

Оқушының интеллектуалдық білігі мен коммуникативтік мәдениеті дамиды. Өз ойын ашық жеткізіп,сөзін дәлелдей алатын қабілетке көтеріледі. Дұрыс сөйлеуі қалыптасып, жүйелі зерттеуге төселеді. Осындай жұмыстардың нәтижесінде болашаққа балалар зерттеу жұмыстарын жалғастырып, білімге құштар болып, болашаққа ғалымдар қатарын толықтыратынына сенімдімін.

#### Әдебиет

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2050 стратегиясы», – Астана, 2013
2. Жексенбаева Ү.Б. Мен зерттеуге үйренемін. – Астана, 2006.
3. Герасимов А.И. Структура научного исследования. Философский анализ познавательной деятельности в науке. – М. Мысль, 1985.
5. Әбенбаев С.Ш. Педагогика. Оқу құралы-Алматы: Дарын, 2001.
6. Әбенбаев С.Ш. Тәрбие теориясы мен әдістемесі. Оқу құралы.-Алматы, дарын, 2004.
7. Мырзалинова А.Ж., Ақышева Б.Т., Долдина С.Қ. «Педагогика мәселелері» журналы, №1, 2013 ж., 10-13 бет.
8. Журавлева О.С. Исследовательская деятельность в начальной школе. – Москва, сборник лекции по начальной школе.
9. ҚР білім туралы заңы
10. ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы

## РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ СМЫСЛОВЫХ АСПЕКТОВ ИДЕНТИЧНОСТИ

*И.М. Слободчиков*

*РАН Россия г. Москва*

*Г.Т. Топанова*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Конструирование идентичности человека, как мы поняли, сложный и протяженный во времени процесс. Содержание исследования заключается в рассмотрении разносторонних отношений смысловых аспектов идентичности, представленных в системе личностных конструкторов студентов. Основным приоритетным обоснованием выбора репертуарного теста для исследования смысловых аспектов идентичности современных студентов послужила заложенная в нем возможность целенаправленно повышать валидность исследования через возможность управления личностным репертуаром. Метод выявления конструкторов носит название «метода триад», триады используются для выявления конструкторов. Этот способ называют методом «минимально необходимого контекста». В оригинале использовался список из 24 ролевых персонажей (учитель, жена, руководитель, отец, мать, счастливый человек, человек, которого вы жалеете, и т. д.), относящихся к семи группам («Я», «семья», «отношения», «близкие», «авторитет», «ситуативные персонажи», «ценности»). Изначально разработанный для использования в области клинической психологии, репертуарный тест был адаптирован для использования в самых различных областях. Обзор литературы позволил нам выявить случаи использования метода репертуарных решёток в исследовании идентичности и Я- концепции личности [1, 2, 3]. С того времени, как была разработана техника репертуарных решёток, засвидетельствовано широкое использование репертуарного теста. Примеры включают исследования: потребностей в обучении управлению Honey R. (1979), консультирования в бизнесе Jankowicz A., Cooper K. (1982), отношения общества к технологиям Frewer L., Howard C. (1998), позиции риска розничной торговли 49 продуктами Mitchell V., Kiral H. (1999), восприятие брендов музеев и галерей Caldwell N., Coshall J. (2002), восприятия хлебной продукции Hersleth, M., Berggren, R., Westad, F. (2005) и восприятия фруктов потребителями Jaeger S., Rossiter K. (2005). Франселла и Баннистер обращают внимание на то, что поставляемые (заданные исследователем) элементы репертуарного списка могут быть использованы с учётом условий, и они имеют отношение к интересующей области. Наиболее значимыми сферами жизни для формирования идентичности А. Ватерман определил: профессию, принятые моральные или религиозные убеждения, Репертуарный тест получил широкое применение в маркетинговых целях, это привело к появлению трёх

типов репертуарного метода. (I) полная репертуарная решётка: когда человек самостоятельно идентифицирует и задаёт элементы репертуарного списка. (II), частичная репертуарная решетка: когда отдельные элементы поставляются заранее исследователем, остальные идентифицируются и задаются испытуемыми. (III) фиксированная сетка: когда элементы полностью задаются исследователем [4]. Условно репертуарные сетки включают в себя только три основных понятия (элементы, выявленные конструкты и их оценка и анализ). Одновременно существует ряд конструктивных решений, влияющих на надежность и валидность метода. Чтобы обеспечить ясность того, как и почему репертуарные решетки используются в научном исследовании, мы сосредоточимся в этом разделе на разработке решений, которые должны быть сделаны до их принятия. Конечным результатом является тестовая модель репертуарных конструктов, которые люди используют, чтобы интерпретировать их социальную реальность. Эти формы, как правило, привлекаются к анализу, в котором исследователь рассматривает: 1) число и разнообразие определенных 50 конструктов; 2) содержание и характер конструктов; 3) отношения различных конструктов; 4) другие свойства, такие как проницаемость, открытость или закрытость. Келли (1961) разработал математический шаблон анализа решетки для того, чтобы уменьшить вероятность ошибки толкований и интерпретационных отклонений. При этой форме статистического анализа сетки основываются на определенных конструктах, которые наиболее точно отражают систему взглядов испытуемого, с максимально возможной точностью. Ю.М. Забродин и В.И. Похилько в предисловии книги английских психологов Ф. Франселлы и Д. Баннистера «Новый метод исследования личности» пишут: «Метод репертуарных решеток может быть «настроен» на реконструкцию самых разных областей субъективного опыта человека, на выявление личностных конструктов различного уровня обобщенности и значимости. Это один из немногих методов, который позволяет использовать в исследовательской и диагностической работе не только общегрупповые нормативные шкалы (параметры, характеристики), но и уникальные, свойственные только данному конкретному человеку» [5]. Таким образом, анализ процессов объективации включает в себя изучение возможностей вербализации, словесных обобщений, которые представлены в модели, также основных принципов осмысления реальности, как структуры с более или менее стабильными моделями и характеристиками. Речь идет о принципах, формах и методах семантической (смысловой и символической) представленности, действительности в сознании. Процессуальность самоосуществления идентичности неоднократно отмечалась исследователями [6, 7, 8, ]. В поиске тождественных функций идентичности мы обратились к нарративному подходу в исследовании личности. Этимология термина «нарратив» (narrare), связанного с латинским «gnarus» – знающий, эксперт, осведомленный в чем-либо. Наше внимание к

«нарративу» предопределено желанием преодоления традиционных исследований идентичности. С точки зрения нарративного подхода, речь не идет об объективном событии, например, из жизни определённого человека, а о повествовании, заключающем в себе, как основу, конкретный культурный контекст. Идея включения в анализ идентичности временных составляющих развивалась как одна из центральных во всей проблематике исследования «Я». Прежде всего, это оказалось связано с введением в активный научный обиход понятий «возможное Я», «жизненный сценарий», «персональный миф», «биографический метод», «психологическое время». В психологии существует достаточное разнообразие методик, которые придерживаются нарративного измерения личности (лонгитюд, биографические отчеты, мифы, истории жизни). Свободное путешествие во времени возможно, в нашем сознании, эту способность психолог В.И. Ковалёв назвал транспективой [9]. Этот механизм является конкретным проявлением биографического мышления и даёт возможность предвидения будущего (перспектива), возвращения к прошлому (ретроспектива) и обзора настоящего. Биография, так или иначе, кладётся в основу психологического исследования личности. На биографической основе возможна психоконсультационная работа, направленная на совершенствование личности через оптимизацию субъективной картины жизненного пути и самой жизнедеятельности в социальном пространстве и времени. В повествовании проявляется склонность человека к упорядочиванию всей жизненной эмпирики в форме автобиографии. Этот процесс позволяет субъекту получить непротиворечивую картину мира и своего Я. В герменевтическом подходе П. Рикера нарратив – повествования, с помощью которого субъект конструирует свое Я и поддерживает свою целостность во времени [10]. Идентичность, как протяженный во времени феномен, с присущей ему жизненной историей, широко рассматривал Д. Макадамс «Личный миф», по его мнению, появляется отчетливо в переходном возрасте и может пересматриваться в течение всей жизни в конструкте «возможное «Я»». Функционирование идентичности во времени отмечали в своих исследованиях психологи У. Джеймс, Д. Макадамс, Д. Брунер. В философии П. Рикера идентичность выступает как «нарративная идентичность». Нарратив – повествования, с помощью которого субъект конструирует свое Я и поддерживает свою целостность. Роль автобиографической памяти в формировании идентичности, проявляется в сознательной выборности жизненных событий для обеспечения целостности и непротиворечивости личности. Как написал Э. Гидденс: «Идентичность человека не может быть обнаружена ни в его поведении, ни, как бы важно это ни было, в реакциях других людей, но она зависит от способности поддерживать определенный нарратив» [11]. Э.И. Мещерякова (2001), на основе многолетнего эмпирического материала, даёт обоснование правомерности исследования персональных текстов и их применения в



практике психологического консультирования. Способ переживания и осмысления событий и понимание собственного биографического опыта определяют, по мнению автора, принятие или непринятие своего «Я» образа. Итак, сама идея включения в анализ Я-концепции временных составляющих не нова. Прежде всего, это оказалось связано с введением в активный научный обиход понятий «возможного Я», «жизненный сценарий», «персональный миф». Таким образом, «соединить» целостность идентичности, ссылаясь на концепцию тождества и различности позиций «Я» и «Другого» (концепция различия) – позволяет подход Келли, предлагающий механизм исследования идентичности в рамках исследовательской рефлексии. Именно понимание (субъективность) придаёт смысл идентичности. Личность как рефлексирующий субъект, наделяется властью номинации. Она оказывается одновременно основанием символических структур (конструирующим), но и зависящей от них (конструируемый). Получить информацию о прошлом, об уровне дифференцированности и структурированности идентичности позволяет автобиографический метод. Проведённый анализ позволил сформулировать следующие теоретические положения, на которых основывается исследование: Большинство исследователей идентичности традиционно следуют трём подходам: психоаналитическому направлению, представленному Э. Эриксонем, Дж. Марсиа, А. Ватерманом, символическому интеракционизму, представленному Ч. Кули, Дж. Мидом, И. Гоффманом, Р. Фогельсоном, Л. Краппманом, Ю. абермасом и когнитивно ориентированной психологии Х. Тэджфела, Г. Брейкуэлла, Дж. Тэрнера. В исследованиях Э. Эриксона, А. Ватермана, Дж. Мида, Дж. Марсиа идентичность представлялась с процессуальной и содержательной сторон. Обязательными сферами для формирования идентичности А. Ватерман определил: профессиональное самоопределение; принятые и переоценённые моральные и религиозные убеждения; политические взгляды; актуальный набор социальных ролей. На формирование личностной идентичности влияет восприятие субъективного времени и особенности содержания ценностно-смысловых аспектов личности. В процессе отнесения себя к определенной социальной группе, через осмысление классов и элементов этой группы, у личности формируется социальная идентичность, где наиболее определённое место занимает этническая идентичность. Транспективный анализ развития научной психологии позволил обозначить базовую тенденцию к процессуальному пониманию идентичности. Как один из корректных и репрезентативных методов исследования многомерных характеристик идентичности является метод репертуарных решёток Келли, предлагающий исследование в рамках исследовательской рефлексии. Получить информацию о временных составляющих идентичности и её уровне дифференцированности и структурированности позволяет автобиографический метод.

## Литература

1. Кцоева Г.У. Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений: автореф. дис. канд. псих. наук. – / Кцоева Г.У.; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1985. – 24 с.
2. Федорова Е.В. Взаимосвязь идентичности и когнитивной сложности: автореф. дисс. канд. псих. наук. Ярославль. – 2004. – 22 с.
3. Abes, E.S., Jones S. R. Meaning-making capacity and the dynamics of lesbian college students' multiple dimensions of identity // Journal of College Student Development. 2004. Vol.45. P. 612-632.
4. Hofmann, V. Psychometrische Qualitäten des Adult Attachment Interviews. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Bern: Hans Huber: 2001. S.121-153.
5. Забродин Ю.М, Похилько В. И. Предисловие // Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1987
6. Лукьянов О.В. Принцип транстемпоральности в решении вопроса успешности и актуальности психологической практики // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 59
7. Мещерякова Э.И. Персональный миф и психологическое консультирование. Томский государственный университет: Издательство Томского университета, – 2001 – 178 с.
8. Найссер У. Память день за днем // Когнитивная психология памяти. 2-е международное издание. / под ред. У. Найссера, А. Хаймен. СПб: Прайм–еврознак, 2005. – С. 157-164.
9. Лукьянов О.В. Готовность быть. Введение в транстемпоральную психологию. – М.: Смысл. – 2009. – 231 с.
10. Рикер П. Время и рассказ. В 2-х т. Т. 1. Интрига и исторический рассказ [Текст] / пер. с фр. Т. В. Славко; под ред. С. Я. Левит. – М.; СПб.: ЦГНИИ ИНИОН РАН: Культурная инициатива: Университетская книга, 2000. – 313 с.
11. Giddens A. Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age. Stanford, CA, 1991.

## ОБЛАДЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТА, ПЕДАГОГА И УЧЕНОГО

*А.И. Завьялов*

*Красноярский государственный педагогический университет*

*имени В.П. Астафьева, г. Красноярск*

*Ж.А. Усин, Ж.А. Усина*

*Академия педагогических наук Казахстана, г. Алматы*

**Специфика методологической культуры исследователя.** Необходимо различать понятия «методологическая культура ученого» и «методологическая культура учителя». Различие это обусловлено тем, что первый производит научные педагогические знания а второй их использует.

**Для учителя** обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций [1].

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него **методологической культуры**, основными признаками которой выступают:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;

- осознание различных понятий образования как **ступеней восхождения от абстрактного к конкретному**;

- установка на **преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности**;

- направленность мышления педагога на **генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства**;

- потребность **воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики**;

- стремление выявить ***единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии***;

- **критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания**;

- **рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности**, а также движения мысли других участников педагогического процесса;

- **доказательное опровержение антинаучных позиций** в области человекознания;

- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить, опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся над ситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе [2].

Формирование методологической культуры будущего педагога опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения и воспитания, совершенствования управления целостным педагогическим процессом.

Основными критериями методологической культуры учителя можно назвать следующие:

- выработка **концепции своей профессиональной деятельности**;

- осознание **роли методологии в этом процессе**;

- **концептуальный анализ, моделирование, проектирование и реализация педагогического процесса**;

- **творчество и системность педагогической деятельности**.

Методологическая культура учителя-практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в котором принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Таким образом, методологическая культура педагога-практика становится мощным фактором его активной профессиональной адаптации, интеграции в профессиональную среду, когда происходит гармонизация его личностных смыслов и профессиональных норм, выработка системы педагогических ценностей. Исследовательская деятельность педагога-практика обеспечивает получаемым профессиональным знаниям мировоззренческий характер, а через это формируется предрасположенность к разумности, терпимости, тактичности, взвешенности, критичности его профессиональной деятельности, поведения и отношений[3].

Методологическая культура ученого влияет на успешность выполнения его основной деятельности – поиска нового знания.

Можно выделить следующие **критерии методологической культуры ученого:**

- принадлежность к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования;
- ориентация в существующих в педагогической науке методологических подходах, концепциях и теориях; видение их особенностей в исследовании определенного типа педагогических объектов;
- корректное использование педагогической терминологии;
- способность выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем;
- прогностичность мышления;
- способность формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;
- умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна»;
- умение представить результаты исследования в виде педагогического проекта.

**Овладение методологической культурой.** Очевидно, что для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специальную методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в существующих методологических подходах, концепциях и теориях.

При этом создается база для отказа от абсолютизации преимуществ какого-либо одного подхода, от догматизации и стереотипизации, а также

для признания множественности содержательно-смыслового толкования педагогических фактов и явлений, вариативности педагогической деятельности. Однако все это – только предварительный этап методологической грамотности [4].

**Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности.**

Для студента это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, бакалаврских и дипломных работ;

– для педагога-практика – описание и анализ реального педагогического опыта (своего и других педагогов), разработка образовательных программ и программ деятельности образовательных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей;

– для ученого – диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, исследователь совершенствует свою методологическую культуру.

В общем смысле **методологическая культура** нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности.

Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, считает В.М. Полонский [5], позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. Аналогичное значение рефлексия имеет для совершенствования исследовательской деятельности, для овладения методологической культурой.

### **Выводы**

В современной педагогике параллельно сосуществуют и развиваются два направления: методология научно-педагогической деятельности (методология педагогики как науки) и методология практической педагогической деятельности.

С одной стороны, методология направлена на осознание собственной теоретической и практической деятельности, на формирование умения анализировать и конструировать процесс собственного мышления, то есть учиться мыслить правильно и эффективно для продуктивной осознанной практической деятельности. С другой стороны, в применении методологии нуждается продуктивная деятельность, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата.

### Литература

1. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001-244 с.
2. Коршунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? // Педагогика. 1992. №3-4.
3. Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр. 1991. №1.
4. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. 3-е изд. М., 1998.
5. Полонский В.М. Методы определения новизны результатов педагогических исследований // Сов. педагогика. 1981. №1.

## БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТКЕ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

*Г. Сабиханқызы*

*Кобда университетінің филиалы, Монголия*

*З.Ш. Шавалиева*

*ПМПИ, Павлодар қ.*

Қазақстан Республикасында білім беру жүйесіндегі модернизациялау үдерісі – білім мазмұны мен сапасын арттыру, білім берудің ұлттық моделін жетілдіру, ақпараттық технологиялар жөнінде жаңаша педагогикалық көзқарас қалыптастыру секілді кешенді шараларға тікелей қатысты. Әлем тәжірибесі көрсеткендей, кез-келген мемлекеттің экономикалық жетістігі сол елдің білім жүйесі мен азаматтарының білім дәрежесіне байланысты. Өйткені білім арқылы ғана қоғамның интеллектуалдық капиталы мен инновациялық әлеуеті қалыптасады.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан-2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауында «Білім және кәсіби машық – заманауи білім беру жүйесінің, кадр даярлау мен қайта даярлаудың негізгі бағдары. Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін біз сауаттылығы жоғары елге айналуымыз керек. Барлық жеткіншек ұрпақтың функционалдық сауаттылығына да зор көңіл бөлу қажет», – деп атап көрсетті [1]. Қазіргі замандағы білім берудің негізгі мақсаты: еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, құзыретті, өз жұмысын жақсы білетін, жан-жағына бағыт-бағдармен қарайтын, әлемдік стандарт деңгейінде нәтижелі жұмысқа, кәсіби өсуге, әлеуметтік-саяси оңтайлы тез әрекет жасауға, болып жатқан өзгерістерге тез бейімделуге қабілетті білікті маман, индустриалды-инновациялық жағдайды шешуге лайық, өз қалауы мен қоғам талабына сай өзін көрсете білуге бейім, өз ойын еркін айта алатын, жоғары білімді, ұлттық тілді, тарихты жетік меңгерген, отандық және әлемдік мәдениетті бойына қалыптастырған, шығармашыл, оңтайлы кәсіби маман дайындау.

Бұл міндеттің ойдағыдай жүзеге асырылуы педагогикалық жоғары оқу орнының жаңа тұрпатты мұғалімді, яғни шығармашылық ойлау қабілеті, кәсіби – педагогикалық біліктілік деңгейі жоғары, білім беру саласындағы инновациялық процестерді жүзеге асыруға қабілетті маманды даярлау мәселесіне жаңа тұрғыдан келуіне тікелей байланысты. Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан-жақты маман болу мүмкін емес. Инновациялық технологияны меңгеру мұғалімнің интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани, азаматтық және басқа да көптеген адами келбетінің қалыптасуына игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі. Инновациялық педагогикалық технологияларын шығармашылық қабілеттерін арттыруға өз үлесін қосады. Оқытуды екі түрлі мағынада қарауға болады. Біріншісі – оқу орнында арнайы пәндерді оқыту. Екіншісі – өмірді оқыту, өмірге үйрету. Тәрбиелеу мен оқыту – егіз ұғым. Оқыта отырып тәрбиелейміз, тәрбиелей отырып оқытамыз. Оқыту тәрбиеге қарағанда нақтылау. Оқыту үйрету арқылы іске асады. Оқыту арқылы тәрбиенің саналылығын, руханилығын, әсемділігін, адамгершілікке баулу жолын, еңбекшілігін, т.б. айқындар толықтыруға болады. Оқыту – тәрбиенің интеллектуалды түрі. Оқытудың инновациялық технология бойынша әдістемелік жүйесі, осы мақсатта сапалы нәтижеге жеткізуге мүмкіндік беретін танымдық іс-әрекеттер түрлерінің мазмұнын, белгілі деңгейде белсенділігін көздейді. Осы екі үрдістің өзара сапалы нәтижесінде оқушының өз ісіне сенімділігін, жауапкершілік сезімін, шығармашылық қабілеттілігін қалыптастыру мақсатын жүзеге асыруға жағдай туғызатын оқытудың инновациялық негізгі түрлері анықталады. Инновациялық технологиялардың педагогикалық негізгі қағидалары: балаға ізгілік тұрғысынан қарау; оқыту мен тәрбиенің бірлігі; баланың танымдық күшін қалыптастыру және дамыту; баланың өз бетімен әрекеттену әдістерін меңгерту; баланың танымдылық және шығармашылық икемділігін дамыту; әр студентті оның қабілеті мен мүмкіндік деңгейіне орай оқыту; барлық студенттердің дамуы үшін жүйелі жұмыс істеу. Еліміздің барлық оқу мекемелерінде білімнің жаңа жүйесі енгізіліп жатыр. Мұндағы негізгі мақсат – жаһандану заманында білімнің бүкіләлемдік кеңістігіне ену. Осыған орай, білімнің мазмұны да, оған қойылатын талаптар да өзгереді. Сол себепті қазір жалпы барлық оқу орындарында оқытудың инновациялық технологиялары қолданыла бастады. Сондықтан жаңашылдық керек, яғни, инновациялық жүйе негізінде оқу орынның оқушыларының белсенділігін арттыру, өзіне сенімділігін қалыптастыру, танымдық-шығармашылық қабілетін дамыту олардың белсенділік, сенімділік сапаларын диагностикалық әдіс-тәсілдермен анықтауға, сабақта, сабақтан тыс уақытта өз ойын еркін жеткізе білуге үйретуге, қоғамда болып жатқан оқиғаларға қатысты көзқарастарының болуына, инновациялық тәртіп нормаларын, белгілерін, көрсеткіштерін анықтауға көмегін тигізеді.

Балаға бірден-бір әсер ететін орта – жоғары оқу орны. Ал мектеп – елдің болашақ әлеуеті бастау алатын негізгі және басты орын, өйткені, білім беру жүйесіндегі нақты жетістіктер тек мектепте ғана болуы мүмкін. Демек, жеке тұлғаны қалыптастыру міндеті мектепке жүктеледі [2]. Ары қарай осы міндетті алып жүретін жоғары оқу орындары болып табылады. Жоғары оқу мекеменің білім деңгейін көтеру үшін оқу үрдісіне инновациялық педагогикалық технологияны кеңінен енгізіп, барлық ұйымдастырушылық, білімділік, дамытушылық сапасын көтерудің тең жолдарын, әдіс-тәсілдерін қалыптасыру қажет. Ол үшін білім беру жүйесінің мазмұны жаңа міндеттерімен толықтырылып, өмір талабына сай жаңа саналы тәрбие, сапалы білім берілуі керек. 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; – жаңа инновациялық оқыту технологияларын енгізу барысында әрбір оқу орнының материалдық-техникалық базасының бүгінгі талапқа сай еместігі, әрі жетіспеуі, кадрлық әлеуметтің төмендігі көп кедергі жасайды. Оқытудың жаңа технологиясы іс-әрекеттің жоспарланған нәтижесіне жетудің шартты тәсілі ретінде қарастырылатын жаңа әдістердің жиынтығынан тұрады. Оның дәстүрлі оқыту технологиясынан ерекшелігі мынада: – оқушының интеллектуалды дамуы аз уақыт ішінде қабылдау дәрежесінің жоғары мөлшеріне жетуіне бағытталғандығы; – оқушы мен мұғалімнің белсенділігінің сайма-сай болуы; – мұғалім мен оқушының өзара қарым-қатынасында жауапкершіліктің міндеттілігі. Қазіргі жағдайдағы білім беру дегеніміз – бұл оқушылардың интеллектуалды қабілетін дамытуға, олардың шығармашылық потенциалын қалыптастыруға, ғылыми көзқарасы мен жалпы мәдениеттілігін кеңейтуге бағытталған күрделенген оқу бағдарламасы негізге алынған жоғарғы деңгейдегі жалпы білім беретін мекемелерде оқушылардың қалауларына және бейімділіктеріне сәйкес оқытудың мазмұнын, түрін, әдістерін еркін таңдауға жағдай тудырылады [3]. Мектепте білім берудің негізгі принциптері – білім берудің түрін еркін таңдау, оқушының жеке басының сапаларын ескеру, интеллектуалды шығармашылық қабілетін, жоғарғы рухани және адамгершілік сапаларын дамыту. Оқу материалын жүйелілік тұрғысынан құрылымдау тәсілмен оқыту білім мазмұнына жаңаша қарауды, мұғалімнің де, оқушының да шығармашылықпен жұмыс істеуіне әсер етіп, оқушыларды жүйелі ойлау білігін қалыптастыратынын көрсетті. Осы тәсілмен бірнеше сабақ өткеннен кейін-ақ оқушылардың ақыл-ой дамуындағы өзгерістер байқалады. Инновация дегеніміз білім беру, тәрбиелеу жұмысына жаңалықты енгізу, яғни жаңа әдіс-тәсілдерді, амалдарды, құралдарды, жаңа тұжырымдамаларды жасап, оларды қолдану



деп анықталған. «Иновация» сөзі – қазіргі уақытта барлық өндіріс, медицина, техника салаларында өте жиі қолданылып жүрген термин. Қазір бұл сөз «жаңа, өзгеру, жаңаша» деген мағынаны білдіреді және дәл қазіргі жаңа заманға да «жаңа, жаңаша өзгерудің» мазмұны терең және анық екендігі белгілі. Бұл әдістеменің негізінде үйренушінің дербес қабілет белсенділігін қалыптастыру, оқыту материалдарын өзінше пайдалану арқылы танымдық белсенділігін арттыру алға шығады. Мұның ерекшеліктері мыналар: – үйренушінің белсенділік іс-әрекетін дамыту; – оқыту мен үйретудің өзара үйлесімділігін қалыптастыру; – үйренушінің танымдық үрдіске белсенді қатысуын анықтау мүмкіндігі; – көрнекілік құралдарын көбірек пайдалану арқылы сезіміне, қабылдау эмоциясына әсер ету. Иновациялық іс-әрекет аспектіде болашақ маманның кәсіби құзыреттілігі дегенде төмендегі құрылымдық компоненттердің қалыптасқандығын түсінеміз: а) Білім түрінде қалыптасқан құзыреттіліктер: – жаңалық туралы жалпы білім, иновацияның білім беру саласындағы рөлі, иновациялық іс-әрекеттер туралы заңдылықтар; – білім-тәрбие үрдісінің жаңалану процестері, оның принциптері, заңдылықтары, әдістері, құралдары туралы педагогикалық білім; – дәстүрлі іс-әрекеттер компоненттерінен арылу мақсатында шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі жетілдіру үшін қажет болған психологиялық білім, – иновациялық технологиялар, оларды меңгеру мен жүзеге асыру туралы білім; – білім беру технологиясын жетілдіру және иновациялық әрекеттерді жобалау әдістері білу; – ақпараттық технологиялар туралы білімнің болуы; – иновациялық іс-әрекеттердің нәтижесін диагностикалау әдістерін, оны сараптау және нәтижесіне баға беруді білу; б) Біліктілік, қабілет және дағды түрінде қалыптасқан құзыреттілік: – педагогикалық жаңалықтар туралы іргелі білімдерді пайдалана отырып, дәстүрлі әрекеттер компоненттерін жеңіп, иновациялық іс-әрекеттерді ұйымдастыру және жүзеге асыру біліктілігі; – пәнді жүргізу әдістемесі және педагогикалық жаңалықтар, технологиялар мәселесі бойынша өзін-өзі дамытып отыру дағдысы; – оқыту мен тәрбиелеудің иновациялық технологияларын таңдай білу және жүзеге асыруға оны қолдану тиімділігіне баға беру қабілеті; – педагогикалық процесте өзінің шығармашылық мүмкіндіктерін толық жүзеге асыру қабілеттілігі; – заманауи ақпараттық технологияларды және педагогикалық жаңалықтарды іздену әдістерін меңгеру; – жаңа педагогикалық құндылықтарды, педагогикалық ғылым және озат тәжірибелерді негізге ала отырып, өзінің кәсіби іс-әрекеттерін жоспарлау және ұйымдастыру біліктілігі; – оқыту мен тәрбиелеудің технологиялық құралдарын пайдалана алу дағдысы; Иновациялық іс-әрекет аспектідегі болашақ маманның құзыреттілігі арнайы құзыреттілікке жатқызылады, яғни кәсіптік іс-әрекеттің нақты түрі мектептегі иновациялық процестерде көрініс табады [4]. Болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің мәнін ашуды білім, білік-дағды, қабілет пен мінез-құлық түрінде қалыптастырылатын құзыреттіліктер деп бөліп қарастырдық. 1. Білім:

жаңалықтар жайлы жалпы білім, инновацияның білім берудегі рөлін білу; жаңашыл іс-әрекет заңдылығы туралы білім; шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі жетілдіру үшін қажетті психологиялық білім; инновациялық технологиялар туралы жалпы білім оны меңгеру және оқытуда қолдану, жүзеге асыру туралы білім; жаңашыл іс-әрекеттерді жоспарлар әдістерін білу; инновациялық іс-әрекеттер нәтижесін диагностикалық тәсілдерін білу. 2. Білік-дағды: инновациялық іс-әрекеттерді ұйымдастыру жүзеге асыру біліктілігі; сабақ түріне қарай инновациялық технологиялардың ең тиімдісін таңдау біліктілігі; инновациялық білім беру технологияларын мектеп, сынып, жеке оқушы жағдайында бейімдеу біліктілігі; жаңалық іздестіру дағдысы; білім беру және тәрбиелеудің технологиялық құралдарымен тиімді жұмыс істеу дағдысы. 3. Қабілет: шығармашылық қабілет; пәнді оқыту әдістері шеңберінде өз білімін жетілдіру; жаңа білім беру технологияларын талдау және оны қолдану тиімділігін бағалау қабілеті; білім беру технологиясына жаңалық енгізу қабілеті. 4. Мінез-құлық: инновациялық іс-әрекеттерге пікір айту, өз ойын еркін айта алуы; еңбекқорлық.

Қорыта келе, кәсіби құзыреттілік ең алдымен студенттің функционалдық сауаттылығы мен кез-келген мәселені дұрыс шеше білу қасиетінен көрініс табады. Студент қоғам талабына сай өзін-өзі үздіксіз жетілдіріп отыратын, кәсіби білімді, жаңа технологияларды меңгерген, ортамен қарым-қатынасқа тез бейімделе алатын, ұйымдастырушылық қабілеті жоғары, тәжірибесі мол, т.б. қасиеттерді жинақтағанда ғана кәсіби құзыретті маман бола алады. Студенттің кәсіби құзыреттілігі кәсіби және жеке сапалардан құралады. Кәсіби құзыретті маман деп өзінің педагогикалық әрекетін жоғары дәрежеде жүргізе алатын, қарым-қатынасқа әрдайым дайын, педагогикалық үдерісте үнемі оң нәтижелерге қол жеткізіп отыратын маманды атауға болады.

#### Әдебиет

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы /баптары бойынша түсіндірмелерімен / және оны жүзеге асыру жөніндегі негізгі құжаттар. – Астана, 2000.
2. Қабдықайыров Қ. Инновациялық технологияларды диагностикалау. – А., 2004.
3. Сенкибаева А.Т. Мұғалімнің кәсіби құзырлылығын дамыту. // Білім берудегі менеджмент, №4.2009.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – Москва., 2002.

**ТҮРЛЕНДІРУ ҮРДІСТЕРІ  
МӘНМӘТІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
БІЛІМ БЕРУДІҢ МАЗМҰНЫ**

**СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ  
ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

## THE CONCEPT OF LEADERSHIP IN SCIENCE

***V. Sherif***

*University of Kentucky, USA*

***A. Nurgalieva***

*PSPI, Pavlodar*

***A. Nurgalieva***

*PSPI, Pavlodar*

Leadership continues to be most controversial and explored topic among social, psychological, political, and educational researchers. It has been examined from different angles: ethical, transformational, servant, organizational, etc; leadership scholars propose empirical and non-empirical evidence attempting to determine the notion of leadership, its role and impact on society and organization. In recent years, researchers have introduced an extensive number of leadership concepts yet without providing a clear leadership definition and rationale behind it.

In the context of ethics, scholars vary in their perception of leadership as well. Ethical leadership is perceived through the lenses of engagement, communication, interpersonal skills, appropriateness of leader behavior, decision making process, and emotions. In addition, ethical leadership studies are complemented by scholars' views on morals, school principals' ethical behavior, and role of parental organizations in ethical leadership development.

Although "[a] clear definition of leadership is crucial to leaders' and followers' making a difference in organizations and societies" (Rost, 1993, p.8), in the framework of this article we do not intend to propose a new definition of ethical leadership. However, summary of ethical leadership propositions would greatly contribute to our understanding of ethical leadership in different inquiries including education. Thus, the purpose of this article is to examine the rationale behind ethical leadership through the lenses of organizational, social and behavioral, and educational perspectives.

Intending to conceptualize our interest in the notion of ethical leadership, research of literature was initiated. This section introduces concepts of ethical leadership with the emphasis on organizational, social and behavioral, and educational characteristics. The scope of reviewing these concepts goes far beyond the discussion below. Only most, in our opinion, illustrative studies are discussed.

Ethical leadership and its role in supporting social and organizational changes have been actively discussed in the recent times. Leadership scholars attempt to bring public attention to the role of ethical leadership in building relationships between employees and leaders as well as interpersonal interactions within organizational framework. Iqbal (2009) considers spiritual aspects of leadership development in increasing leaders' effectiveness within organizations. He notes the diversity in leadership definitions by stating that

"[t]here are hundreds [of] definitions of leadership, though much of the variation in defining leadership is semantic" (p.388). Instead, he proposes that leadership is a spiritual relationship between a leader and followers that evokes followers' enthusiasm and willingness to accomplish common objectives (p.389). Spiritual aspects of leadership development in organizations include creativity, aim of life, enthusiasm, kindness, love, generosity and gratefulness, and connectedness.

Marsh (2012) addresses the perception of ethical leadership among business executives. Interviewing 28 business executives, the author determines that ethical leadership aspects including mindfulness, engagement, authenticity, and sustainment are emphasized as the most valued among business entrepreneurs. She concludes that leaders may call upon different values based on their cultural, religious, educational, and political backgrounds, however, the aforementioned four common value perspectives are crucial for leading ethically in the complex world of business.

Discussions about the relationship between ethical leadership, social exchange, and employee commitment have resulted in ethical leadership models such as offered by Hansen et al. (2012) and Sarwar (2012). These concepts examine the performance of ethical leadership and its relationship to the human factor. For instance, a multifoci model of ethical leadership (Hansen et al., 2012) includes organizational and supervisory ethical leadership, employees' relationships with supervisor and organization, and subordinates' commitment to organization. It is noted that there is a positive relationship between ethical leadership and employee commitment to supervisor and organization. Ethical leadership also directly and indirectly relates to employee outcomes.

In studying ethical leadership after moral transgression in business organizations, Tumasjan et al. (2010) suggest that social distance affects the ratings of ethical leaders. Evaluators closer to leaders try to locate leaders' motivation, thoughts, and feelings as a cause of unethical decision making; followers tend to justify leaders' unethical mistakes as unlucky extrinsic circumstances. Although the authors provide an elaborated description of the impacts of social distance on ethical leaders, they do not articulate any characteristics or a definition of ethical leadership.

Attempting to conceptualize common characteristics of ethical leadership in the fields of sociology and psychology, numerous authors accentuate various factors influencing the extent of ethical leadership occurrence in individuals' behavior and communication. For instance, the work of Hunter's (2012) focuses on ethical leadership outcomes, major processes, and moderating factors. Several themes of ethical leadership including complexity, criticality, ethical and unethical aspects, stable and dynamic definitions of ethical leadership, and rational versus intuitive ethical decision making are analyzed. Although no leadership definition was proposed, the author states that "[d]efining ethical or unethical leadership is

certainly a necessary beginning..." (p.80). Moreover, researchers need to "investigate the processes, activities, and mechanisms comprising ethical leadership" (p.80) to fully understand the construct.

Moral aspects of leadership development are examined by Sendjaya (2005). The author states that moral values are crucial for leaders. Other authors (Resick et al., 2011) search for the meaning of ethical leadership with the reference to different cultures. They identify several themes of ethical and unethical leadership found common in Asian, European, and American cultures. The themes include accountability, consideration and respect for others, fairness, compliance, lack of personal or moral code, incivility, and narrow focus. Despite accentuation of the dominant themes in leadership perception, a definition of leadership based on the study findings has not been developed.

The view of ethical leadership as an integration of behavior, emotions, and ethics is prevalent as well (McCann & Holt, 2013). Arel and Beaudoin (2011) view ethical leadership as an impact factor of personnel behavior, its appropriateness and ethicalness. Relationship between ethical leadership and organizational culture is reflected in ethical values, transformational leadership styles, community characteristics, and isolationist culture. These aspects of ethical leadership are measured by the degree of sustainable success and define the nature of leadership communities.

Brown et al. (2005) examine ethical leadership from a social learning theory perspective. They view ethical leadership as "the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision-making" (p.120). The authors discover that ethical leadership is positively related to consideration behavior, interactional fairness, leader honesty, and the idealized influence dimension of transformational leadership. It allows for the prediction of leader effectiveness, followers' job satisfaction and dedication, and their willingness to report problems.

Despite the vast number of ethical leadership studies in the business literature, ethical leadership in the field of education receives significantly little attention. Few studies examine ethical leadership of school principals from a behavioral perspective. Principals' behavior has to be ethical in order to promote school effectiveness and progress. When principals and educators address the challenges their schools face, they empower themselves. Moreover, if they want to develop leadership within their students, morals and ethics should be utilized as well as teachers should be involved in school improvement and personal leadership development.

Within the framework of qualitative research, Conner and Strobel (2007) analyze a case study and discover a link between leadership development and programmatic structure and support. Ethical leadership is evaluated within three dimensions: communication and interpersonal skills, analytic and

critical reflection, and positive involvement in community affairs. It was concluded that although in some cases ethical youth leadership might not be strong in all three dimensions, well-elaborated leadership development programs could compensate that disadvantage.

Evans and Shirley (2008) review the process of moral leadership development via parental organizations. Participation in such organizations increases parental knowledge and confidence, and provides support in the form of a parental network. Moral leadership, a sum of responsibility and community accountability for one another, develops simultaneously with the relationships between parents, school administrators, and community organizers.

Despite the lack of a definition of ethical leadership, Dzurainin et al. (2012) emphasize the necessity of including ethics in university curriculum for the preparation of future organizational managers and executives, and propose a program of implementation. In their opinion, students can become ethical leaders, partly if they are constantly involved in the implementation of their knowledge and skills of ethics and leadership in practice. The program allows the creation of a culture of awareness and decision-making regarding ethical dilemmas. The process and components of the program might help business schools to "identify appropriate ethics learning objectives, and think about how ethics could be integrated across a curriculum..".

In the framework of this article, the authors aimed to examine the notion of ethical leadership from different perspectives. As a result of the review, analyzed ethical leadership studies were grouped into three categories: organizational (business), social and behavioral, and educational. It is noted that numerous ethical leadership scholars establish a connection between leadership and organizational and/or personal outcomes, personal characteristics, and relationship between leaders and subordinates. In some cases, ethical leadership substitutes the term "ethical management". Managers are viewed as leaders who need to consider ethics in influencing and initiating behavior of subordinates. However, scholars' understanding of ethical leadership in the majority of the reviewed studies does not go far beyond the description of ethical leadership through the lenses of other investigators. The table below reflects a summary of ethical leadership definitions located in the aforementioned studies.

As it could be observed from the table above, relatively few authors propose their own definition of ethical leadership. Beyond communication and ethical decision making, however, ethical leadership remains a fuzzy concept in the literature. Although there are some advantages of this obscurity, we also believe that there is a need for a great consistency in the use of the term "ethical leadership". Such consistency will allow scholars to build on one another's research in meaningful ways. They will allow for a broader understanding of ethical leadership in different environments. Moreover, ethical leadership studies, especially in the field of education,

demonstrate the necessity of further research. However, the lack of common understanding of ethical leadership and criteria for its understanding places a challenge for current studies and opportunities for future investigations. Therefore, the need of clarifying ethical leadership, proposing its common accepted definition and criteria for its operationalization in the reference to education and personal development has not been yet fulfilled.

### References

1. Arel, Barbara & Beaudoin, Anna M. (2011). The Impact of Ethical Leadership, the Internal Audit Function, and Moral Intensity on a Financial Reporting Decision. *Journal of Business Ethics*, 109, 351-366. doi: 10.1007/s10551-011-1133-1
2. Brown, Michael E., Trevino, Linda K., Harisson, David A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134. doi: 10.1016/j.obhdp.2005.03.002
3. Conner, Jerusha Osberg & Strobel, Karen (2007). Leadership Development: An Examination of Individual and Programmatic Growth. *Journal of Adolescent Research*, 22 (3), 275-297. doi: 10.1177/0743558407299698
4. Hansen, Duane S., Alge, Bradley J., Brown, Michael E., Jackson, Christine L., Dunford, Benjamin B. (2012). Ethical Leadership: Assessing the Value of a Multifoci Social Exchange Perspective. *Journal of Business Ethics*, 115 (3), 435-449. doi: 10.1007/s10551-012-1408-1
6. Hunter, Samuel T. (2012). (Un)Ethical Leadership and Identity: What Did We Learn and Where Do We Go from Here? *Journal of Business Ethics*, 107 (1), 79-87. doi: 10.1007/s10551-012-1301-y
7. Iqbal Shah, Javed (2009). Spiritual Aspects of Leadership Development: Moral Approach towards Understanding Leadership Phenomenon. *The Dialogue*, 4 (3), 387-408.
9. Marsh, Catherine (2012). Business Executives' Perceptions of Ethical Leadership and Its Development. *Journal of Business Ethics*, 114 (3), 565-582. doi: 10.1007/s10551-012-1366-7
10. McCann, Jack & Holt, Roger A. (2013). Perceived Leadership Integrity in the Manufacturing Industry. *Journal of Business Ethics*, 115 (3), 635-644. doi: 10.1007/s10551-012-1444-x
11. Sarwar, Chaudhary Imran (2012). Future of Ethically Effective Leadership. *Journal of Business Ethics*, 113 (1), 81-89. doi: 10.1007/s10551-012-1283-9
12. Sendjaya, Sen (2005). Morality and Leadership: Examining the Ethics of Transformational Leadership. *Journal of Academic Ethics*, 3 (1), 75-86. doi: 10.1007/s10805-005-0868-7
13. Tumasjan, Andranik; Strobel, Maria; Welpe, Isabell (2010). Ethical Leadership Evaluations After Moral Transgression: Social Distance Makes the Difference. *Journal of Business Ethics*, 99 (4), 609-622. doi: 10.1007/s10551-010-0671-2



## КРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*А.С. Алексеенкова*  
*«Ясли-сад №85», г. Павлодар*

Любая схема (план) осуществления проекта не может быть окончательной. В процессе деятельности появляются новые идеи, новые проекты и план может подвергаться корректировке, видоизменяться. Так одна и та же тема в двух параллельных группах на основе одного плана была реализована совершенно по-разному. [1, с. 5-6]

В первой группе дети решили написать книгу рассказов и назвали ее «Книга мира». В процессе в совместной и самостоятельной творческой деятельности дети придумывали рассказы на разные темы, оформляли книгу иллюстрациями. Кроме того, многие дети пожелали сделать свою собственную книгу от начала до конца, привлекли к этой деятельности родителей. Таким образом, в группе появилась мини-библиотека книг собственного изготовления. [2, с. 15-16]

В другой же группе совместным решением дети пожелали сочинить свою новую сказку и оформить ее в виде красивой книги. Так появилась новая сказка. Кроме того, дети поставили спектакль по этой сказке, костюмы к которой создавались своими руками и руками родителей.

Таким образом, любой проект – это творческая деятельность и он может существовать до тех пор, пока интерес детей к нему не закончится и все возможности будут исчерпаны. Воспитателю необходимо соблюдать следующие требования, работая над проектом:

– детям нельзя навязывать свое мнение, все решения принимаются коллективно, на основе диалога;

– все предложения, пожелания детей необходимо записывать, чтобы ничего не упустить;

– ребенок в любой момент может выйти из проекта и осуществить свой собственный проект. В этом ему нужно помочь;

– дети в ходе работы над проектом вступают во временные и постоянные микро-группы. Необходимо создавать условия для совместной партнерской деятельности в каждой группе.

Вклад каждого ребенка в проект может быть своим, уникальным, так же как и приобретения для каждого ребенка будут своими: кто-то научится высказывать свои мечты и идеи, кто-то поймет, что его мысли интересны другим, кто-то придумает, как лучше закрасить поверхность или даст название своей поделке и т.д. но все вместе мы делаем большое и важное дело. Сложно, необычно, но правильно! [3, с. 21-23]

**Ключевые компетенции как компонент проектирования парадигмы образования**

Метод проектов как педагогическая технология – это совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, приемов и действий педагога в определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для педагога, оформленной в виде некоего конечного продукта. Другими словами, проектный метод – это осуществление замысла от момента его возникновения до его завершения с прохождением определенных этапов деятельности. [4, с. 75-79]

**Парадигма образования предполагает:**

- наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска ее решения;
- практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельную деятельность воспитанника;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- использование исследовательских методов, т.е. определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения. Обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

Основное предназначение метода проектов – предоставление детям возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Как следствие, проектная деятельность дает возможность воспитывать «деятеля», а не «исполнителя», развивать волевые качества личности, навыки партнерского взаимодействия.

**Преимущества проектирования:**

является одним из методов развивающего обучения, т.к. в его основе лежит развитие познавательных навыков детей, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве;

- повышает качество образовательного процесса;
- служит развитию критического и творческого мышления;
- способствует повышению компетентности педагогов.

Таким образом, освоение педагогами технологии проектирования позволит повысить уровень их профессионального мастерства и создать в ДОУ условия для эффективной воспитательно-образовательной работы.

***II. Различные подходы к ключевым компетенциям.***

Проектная деятельность представляет собой такой тип усвоения знаний, который задает многочисленные возможности, их использование в различных сочетаниях, интеграции различных видов деятельности.

Переход дошкольного учреждения на проектный метод деятельности, как правило, осуществляется по следующим этапам:

- занятия с включением проблемных ситуациях детского экспериментирования и т.д.;
- комплексные блочно-тематические занятия;
- интеграция;
- частичная интеграция (интеграция художественной литературы и изобразительности);
- полная интеграция (экологическое воспитание с художественной литературой, ИЗО, музыкальным воспитанием, физическим развитием) ;
- метод проектов;
- форма организации образовательного пространства;
- метод развития творческого познавательного мышления.

### ***III. Разнообразие исследовательского подхода.***

В практике современных дошкольных учреждений используются следующие виды проектов:

- **исследовательско-творческие:** полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием;
- **ролевые, игровые** (участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта);
- **ознакомительно-ориентировочные (информационные)** (сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов);
- **практико-ориентированные (прикладные)** (результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников);
- **творческие** (предполагают соответствующее оформление результатов в виде детского праздника, детского дизайна).

Ведущим видом деятельности дошкольника является игра, поэтому, начиная с младшего возраста, используются ролевые, игровые и творческие проекты, например, «Любимые игрушки», «Азбука здоровья» и др. [5, с. 11-12]

Значимы и другие виды проектов, в том числе:

- *комплексные:* «Мир театра», «Здравствуй, Пушкин!», «Эхо столетий», «Книжника неделя»;
- *межгрупповые:* «Математические коллажи», «Мир животных и птиц», «Времена года»;
- *творческие:* «Мои друзья», «Любим сказки», «Мир природы» и др.;
- *групповые:* «Сказки о любви», «Познай себя», «Подводный мир», «Веселая астрономия»;
- *индивидуальные:* «Я и моя семья», «Генеалогическое дерево», «Секреты бабушкиного сундука»;
- *исследовательские:* «Подводный мир», «Дыхание и здоровье», «Питание и здоровье».

По продолжительности они бывают краткосрочными (одно или несколько занятий), средней продолжительности, долгосрочные (например, «Творчество Пушкина» – на учебный год).

Тематика проектов может касаться проблем формирования культуры семейной жизни с учетом интересов и способностей воспитанников. Иногда тема проектов предлагается самими воспитанниками, при этом последние ориентируются на собственные творческие, прикладные интересы. Но чаще всего тематика проектов определяется практической значимостью вопроса, его актуальностью, а также возможностью его решения при привлечении знаний воспитанников из разных областей наук. То есть практически достигается интеграция знаний. [6, с. 11-14]

#### ***IV. Планирование работы по подготовке проекта.***

Работа над проектом происходит в несколько этапов:

##### **I этап - организационно-подготовительный:**

– подборка программно-методического обеспечения для реализации проекта;

– изучение опыта педагогов-новаторов по теме проекта;

– пополнение предметно-развивающей среды;

– подбор диагностического инструментария для выявления знаний детей.

##### **II этап – рефлексивно-диагностический:**

– анализ педагогом резерва своих профессиональных возможностей и предполагаемых затруднений, а также заинтересованности коллег темой проекта;

– выявление интереса и уровня знаний детей по теме проекта;

– формирование банка данных об уровне родительской компетентности в вопросах обозначенной темы.

##### **III этап – практический:**

– коррекция индивидуальных планов педагогов, участвующих в проекте;

– определение содержания работы как базового компонента в приоритетном направлении деятельности педагога;

– реализация проекта через взаимодействие с коллегами и родителями, активное внедрение нетрадиционных форм работы с детьми, в т.ч. проектно-игровую деятельность ребенка;

– обобщение и распространение опыта ребенка;

– защита проекта на втором этапе аттестации педагогов ДО;

– участие в городском конкурсе педагогических проектов.

##### **IV этап – заключительный:**

анализ достижения целей и полученных результатов;

определение дальнейших направлений реализации рассматриваемой в проекте в воспитательно-образовательном процессе ДО. [7, с. 3-12]

### Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): словарь. – М.: ИКАР, 2009-448 с.
2. Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. – Издание второе, переработанное и дополненное – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
3. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2000. – №1.
4. Белогрудова В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода // ИЯШ –2005 – № 5.
5. Бухаркина М.Ю. Метод проектов в обучении английскому языку // ИЯШ – 2005 – №3
6. Гальскова Н.Д. «Научная методика обучения иностранным языкам» – АРКТИ – ГЛОССА – Москва 2000 г.
7. Дубравина И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие – М.: Академия, 2002.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАЗІМЕТІ ТАБЫСТЫЛЫҒЫНЫҢ ФАКТОРЫ ІСПЕТТІ

*Н.С. Асенова*  
*ПМПИ, Павлодар қ.*

Педагогтың тұлғасы оның педагогикалық қызметі мен жоғары педагогикалық қарым-қатынасындағы еңбегінің кәсіби өнімділігін анықтайтын өзекті фактор. Педагогикалық шеберліктің мәселеліріне арналған еңбектерде педагогикалық қызмет әр түрлі құралдардың көмегімен оқу-тәрбие міндеттерін шешетін педагогтың кәсіби белсенділігі ретінде анықталады. (А.А. Деркач, А.А. Исаев, 1981, Н.В. Кузьмина, 1990, 2002, А.К. Маркова, 1990, В.А. Сонин, 1998 т.б). Авторлар тәрбие процесіндегі педагогтың тұлғасының маңызды ролін көрсетеді. Тіпті кәсіпкерлердің де қаражатының көптігі олардың табыстылығының эквиваленті болып табылмайды екен. Томас Стэнлидің «TheMillionaireMind» (Миллионердің ақылы) атты кітабында АҚШ-тың 733 мультимиллионердің саулнамасының нәтижесі келтірілген. Оларды өздеріне табыстылықты қамтамасыз еткен факторларға баға беруін сұрағанда (ұсынылған 30 фактордың арасынан) алғашқы бестікке кіргендер:

- бәрінің алдындағы адалдық;
- тәртіп;
- адамдармен тіл табыса алу;
- жұбайының қолдауы;
- жоғары еңбекқорлық.

Бесеуі де эмоциялық қабілеттіліктің бейнесі. Когнитивті қабілет немесе IQ 21-орынды иеленіп, оны миллионерлердің 20 пайызы ғана атап өткен.

Қазіргі уақыт мұғалімінің де тұлғалық және кәсіби өсуі өзін-өзі танусыз мүмкін емес. Заманауи теорияларда эмоция білімнің ерекше типі ретінде қарастырылады. Эмоцияны түсінудің осындай келісіне сәйкес ғылыми психологиялық тұжырымдамаларда эмоциялық күйді түсіну мен оны басқаруға қажетті интеллектуалдық қабілеттердің жиыны ретінде анықталатын «эмоциялық интеллект» ұғымы шығады. Соңғы уақытта эмоциялық интеллект терминінің қолданылуы артып келеді, бірақ ғылымда бұл ұғымының нақты анықтамасы әлі де болса жоқ. Алғаш рет EQ–emotionalquotient белгісін IQ – интеллект коэффициентіне ұқсатып клиникалық физиолог Рувен Бар-Он 1985 жылы енгізген болатын. 1990 жылы Джон Мэйер мен Питер Сэловей эмоциялық интеллект ұғымын енгізді. [3; 775] Бұл ұғымның мәні мынада: эмоциялық интеллект адамның өз мақсатын жүзеге асыруда алынған ақпаратты пайдалану үшін өзінің және айналасындағылардың эмоциясын түсіне алу қабілеттілігінде.

Американдық зерттеуші Дэниел Гоулман әртүрлі компаниялардың көшбасшыларымен жұмыс істей отырып EQ (85%) тұлғаның табысының әлеуетіне ақыл интеллектінен IQ (15%) қида көп ықпал ететінін анықтаған. [2; 23]. Яғни, табыс ақыл-ой қабілеттерінен гөрі өз эмоциясын танып-біліп, оны басқару іскерлігінен әлдеқайда көп тәуелді екен. Танымал тұжырымдаманың өкілдері (Д. Гоулман және т.б), эмоциялық интеллект өмірдің барлық салаларының абсолюттік кілті деп есептейді.

Әртүрлі тұжырымдама өкілдерінің ойларының айырмашылықтарына қарамастан, эмоциялық интеллект – бұл дамытуды қажет ететін, тұлғааралық қарым-қатынастың даралық оңтайлы факторы. Эмоциялық интеллекті жоғары адамдар шешімді дұрыс қабылдайды, сындарлы жағдайларда тиімді әрекет жасайды және өзінің қарамағындыларды жақсы басқарады, ал мұның бәрі қызмет баспалдағымен көтерілуге ықпалын тигізеді. «Сезім мен ақыл арасындағы кикілжіңде сезім ылғи жеңеді» (Н.Б. Энкельманн). Біздің эрамызға дейін 100 жыл бұрын философ Публиус Сирус: «Сезімдерің өздеріңді басқармай тұрғанда, өздерің сезімдеріңді басқарыңдар» - деп айтқан екен.

Адамның жетістігі оның эмоциялық интеллектіне тура тәуелді. Ендеше заманауи мұғалімнің тұлғалық және кәсіби тұрғыдан дамуы үшін оның эмоциялық тұрғыдан өзін-өзі реттеу мәселесі көкейкесті және маңызды психологиялық-педагогикалық мәселенің бірі болып табылатынына мән берген дұрыс деп есептейміз. Педагогикалық қызмет үдерісіндегі біршама педагогикалық жүк кәсіби күйзелістің (стрестің) дамуына ықпал ететеін фактор болып табылады. Әсіресе эмоциялық жүктің жас педагогтарға ықпалы көп. Зерттеу нәтижелері жүйелі алдын алу жұмыстары болмағанда «эмоциялық тұрғыда күйіп кету» болашақ педагогтарда тіпті жоо-да оқып жүрген кезінде көріне бастайды деп ұйғаруға мүмкіндік береді. [1; 6].

Педагогтың кәсіби борышы оны салмақты шешім қабылдауға, ашуды жеңуге, ызасын тежеуге міндеттейді. Бірақ эмоцияны сырт көріністе тежеу эмоциялық үдерістің қызулығын төмендетуге мүмкіндік бермейді, жұбатуға әкелмейді, керісінше адамның психологиялық және дене саулығына кері ықпалын тигізеді. Өйткені жиі қайталанып отыратын жағымсыз эмоциялық күй өз кезегінде педагогтың қызметінің тиімділігіне, оның балалармен және ұжыммен өзара қатынасына негативті ықпал ететін ашулану, үрейлену, пессимизм сияқты тұлғалық қасиеттерінің теріс жақтарының бекіп қалуына әкеледі. Ал кейіннен мұның бәрі мұғалімнің өз мамандығына көңілі толмауына әкеледі.

Шынында да педагогикалық қызмет ауыр жағдаяттарға толы. Эмоциялық ауыр жүктің әсіресе жас ұстаздарға ықпалы зор. Өкінішке орай педагогикалық жоо-дағы орын алып отырған академиялық оқыту формаларының тұлғаның эмоциялық алаңын құрайтын эмоциялық-коммуникативті және реттеуші қабілеттерді қалыптастыруға арнайы бағыттылығы жоқ. Біз бұл мәселенің шешілуін болашақ ұстаздардың эмоциялық интеллектін мақсатты бағытта дамытудан көреміз. Эмоциялық интеллектті дамытудың тамаша бір салдары – бұл негативті эмоцияларды азайту. Дамыған эмоциялық интеллект ұшан – теңіз негативті эмоциялардың сыртынан олардың себептерін көре білуге, соңында жағдаятты дұрыс бағалап, оған саналы жауап беруге мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда эмоциялық интеллект негативті эмоцияларды ұзақ уақыт бастан кешірудің орнына, оның себептерін тез түсінуге мүмкіндік береді.

Эмоциялық интеллект – бұл эмоцияны ажырата алу және түсіну, өз эмоциялық күйін және қарым-қатынастағы серіктестерінің эмоциясын басқара алу іскерліктерін біріктіретін құбылыс. Эмоциялық интеллект ұғымымен «эмоциялық сауаттылық» туралы елестің орын алуы, яғни мақсат қойып эмоциялық құзіреттілікті көтеріп отыру тығыз байланысты. Эмоциялық құзіреттіліктің болуы педагогтың психологиялық мәдениетінің жоғарлауы үшін аса көкейтесті болып табылады. Балалар үшін абыройлы мұғалім эмоция туралы түсінігі мол мұғалім.

Қандай да бір құбылысты дұрыс қабылдамау белгілі бір күтілетін жағдайдың нәтижесі ретінде пайда болады. Күтілетін жағдай мен шынайылық, әрекет пен нәтиже арасындағы келіспеушілік жағымсыз ой тудырады және де біздің күткеніміз қаншалықты мәнді, оны іске асыру қалауымыз қаншалықты үлкен болса, шынайылық пен келіспеушілікке жауап соғырлым күшті болады. Ендеше эмоцияны тиімді басқару үшін ақыл мен сезім арасындағы үйлесімділікке қол жеткізу керек. Интеллектуалды және эмоциялы үдерістердің конструктивті өзара әрекеті керісінше негативті эмоциялық ойлардың қызулығын, жиілігін төмендетуге қабілетті. Теріс эмоция дұрыс елестетілмеген жағдаятқа эмоциялық реакция болып табылатындақтан оны басудың қажеті жоқ, оны түсіну қажет. Эмоцияны басқару қажеттілігі айтылғанда сөз теріс эмоцияларды

басу туралы емес, өйткені оның жарқ етіп шығуы өзара қатынас үшін ылғи да зиянды болып табылмайды. Өз негативті эмоциясын басып отыру әдеті психологиялық және дене саулығына зиянын тигізеді. Жағымсыз эмоция дұрыс қабылданбаған жағдаятқа жауап ретіндегі эмоциялық реакция болғандықтан оны басып тастамай, қайта оның шешімін табу керек. Эмоцияға бақылау жасау қалаған эмоцияны тудыру іскерлігін дамытуды көздейді. Осы мақсатта өмірімізде қиын сәттермен қабаттаса болған жағдаяттарды еске түсіруге болады. Мысалы, сабақ өткізер алдында студенттерге өздерінің жеңісті сәттерін естеріне алу ұсынылады. Алдын ала белгілі эмоциогенді жағдайларды көз алдына елестетіп, әсіресе барлық жағдайларды эмоциялы түрде бейнелеу, яғни жағдайға басынан аяғына дейін рахаттанып, жетістіктер мен жеңістерге қуану пайдалы. Адамдардың маңызды жетістіктеріне қуану арқылы көңіл-күйді реттеуге болады. Мұндай жағдай негативті сезімді басқаруға мүмкіндік береді. Жалпы алғанда сөзбен емес ымдау арқылы арқылы қарым-қатынас жасауы дамыған, өз-өзінен гөрі айналасындағыларға бағыты бар адамдар эмоцияны жақсы таниды.

Педагогтың эмоциялық құзыреттілігін дамыту мәселесі біздің байқауымызша оқушыларды тыңдап, түсіну, сабақта жағымды эмоциялық ахуал құру сияқты тек қана кәсіби қажеттілікпен байланысты емес, сонымен бірге тұлғалық және кәсіби өсуінен қанағаттанарлық сезімге ие болуымен де байланысты. Жоғарыда айтылғандардың бәрі педагогикалық оқу орны студенттерінің эмоциялық интеллектін олардың кәсіби даярлық үдерісінде дамыту қажеттілігін көрсетеді.

#### **Әдебиет**

1. Андреева И.Н. Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике: Материалы I международной научно-практической конференции 31 октября-1 ноября 2003 года, г. Смоленск. – Смоленск, 2003. – С. 5-7.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2010. 487 с.

3. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment. 1990. Vol. 54, NN 3, 4. P. 772-781.



# СИНГАРМОНИЗМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Л.П. Бухтарова*  
*«Ясли-сад №85», г. Павлодар*

Сегодня эффективную педагогическую систему невозможно представить без высокоэффективных программ и технологий. [1, с. 1-2]

Современные педагогические проблемы зачастую разрешаются путем создания и внедрения в образовательный процесс инновационных систем, что требует тщательного проектирования, которое выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на жизнь и здоровье подрастающего поколения. Это выводит проблему проектирования на одно из первых мест в теории педагогики и практике образовательной деятельности. [2, с. 15-16]

Педагогическое проектирование – это процесс создания проекта, который отражает решение той или иной проблемы. Представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Она обусловлена потребностью разрешения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации. Ее результатом выступает модель объекта педагогической деятельности, которая обладает системными свойствами, базируется на педагогическом изобретении, так как в ее основе лежит новый способ решения проблемы, и предусматривает возможные варианты использования. [3, с. 1-7]

В современных условиях в дошкольном учреждении уделяют должное внимание такому виду управленческой деятельности, как проектирование развития. И это не случайно, так как главным назначением проектирования является обеспечение целенаправленности развития личности ребенка, его знаний, умений, навыков и применения их в качестве основы принятия собственных решений. [4, с. 21-22]

Назначение проектирования состоит в исследовании целей, выявление основных противоречий обучения и постановка проблемы. Исследование условий реализации вырабатываемой технологии обучения. Разработка дидактических средств технологий обучения, реализация проекта, исследование эффективности и разработка рекомендаций по совершенствованию. [5, с. 75-76]

## Литература

1. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в образовательном пространстве детского сада. Волгоград «Перемена», 2001. – с.18.

2. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен. // Педагогика №6, 2002. – с.8.
3. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
4. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
5. Волобуева В.Я., Газина О.М., Фокина В.Г. Организация работы методиста детского сада. – М.: АПО, 1994

## **НАМЕРЕННЫЕ НЕДОМОЛВКИ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

***Г.А. Тезекбаева***

*ЕИТИ им. акад. К. Сатпаева, г. Экибастуз*

***Г.К. Абзулдинова***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Недомолвки как типичное явление устной спонтанной речи выступают интересным с прагмалингвистической точки зрения объектом исследования. Анализируя различные аспекты их функционирования, особое внимание мы уделили факторам и причинам их возникновения в устной речи коммуникантов. В соответствии с коммуникативным характером причин, вызывающих недомолвки, они подразделяются на намеренные, или произвольные и ненамеренные, или непроизвольные.

Под первыми мы понимаем высказывания, в которых говорящий имеет вполне определенное коммуникативное намерение умолчать о какой-то информации или ее части, скрыть ее от адресата. Можно говорить о том, что умалчивание, сокрытие информации входит в иллокутивную цель говорящего. В высказываниях второго типа – ненамеренных недомолвках – недоговоренность является результатом не коммуникативного намерения говорящего, а скорее, следствием других прагматических условий, обеспечивающих развитие коммуникативной ситуации.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть намеренные недомолвки, под которыми мы понимаем высказывания, в которых говорящий имеет вполне определенное коммуникативное намерение умолчать о какой-то информации или ее части, скрыть ее от адресата. Можно говорить о том, что умалчивание, сокрытие информации входит в иллокутивную цель говорящего.

Среди намеренных недомолвок выделяются подтипы, обусловленные различиями в иллокутивных функциях и прагматических мотивах недомолвок.

Рассмотрим далее подтипы намеренных недомолвок, определенных спецификой иллокутивной цели, представленных в следующей таблице 1:

Таблица 1.

Намеренные недомолвки				
намек	стремление сохранить гармоничную атмосферу общения	нежелание причинить неприятности кому-либо	желание скрыть свои неблагоприятные поступки	социокультурное табуирование темы: – запрет на вторжение в личную сферу человека, – идеологическое табу

I. Высказывание-недомолвка успешно используется говорящим для реализации иллюкутивной цели намека.

В представлении носителей русского языка недомолвка тесно связана с намеком, о чем говорят и синонимические словари, в котором к слову намек даются синонимы недомолвка, обиняк. Намек, по словарю Д.Н. Ушакова [1], это «слово или выражение, заставляющее догадываться о том, что имеет в виду говорящий, но не желает высказать». В толковом словаре С.И. Ожегова [2], к намекам относят не только слова и выражения, но и невербальные средства: «Намек – слова (а также жест, поступок), предполагающие понимание по догадке. Говорить намеками. Понять молчаливый намек» (Подчеркнуто нами. – Г.Т.). Этимологически намек восходит к глаголу мекать в значении «понимать, думать», которое еще сохранилось в русских диалектах.

На английский язык намек переводится как «hint». И в русском, и в английском языках функционируют аналогичные идиомы, связанные с этим понятием, что свидетельствует, на наш взгляд, о значительном сходстве в представлениях русских и англоязычных говорящих о таком коммуникативном явлении, как намек. См., например: понять намек – take a hint, сделать намек – give / drop a hint, неясные намеки – vague/covert hints, тонкий намек – delicate/ gentle hint, ни намека – not a hint (of), с намеком – with a hint/ suggestion.

В намеке обязательно присутствует формально выраженная часть – слово, выражение, жест, содержащие скрытый смысл, который адресату надо разгадать, распознать. В недомолвке также имеется формальная (вербальная) составляющая и формально не выраженный компонент, в котором заключена часть информации. В отличие от намека, в вербальной составляющей недомолвки не содержится скрытый смысл, утаиваемая часть содержания находится в невербализованном компоненте. Хотя во многом намек и недомолвка похожи, все же это явления разного порядка: недомолвка – это тип высказывания, намек – это речевое действие, в котором говорящим реализуется коммуникативная интенция намека. Таким образом, интенция намека может быть реализована говорящим в таком высказывании, как недомолвка.

Говорящий обычно использует недомолвку как намек в ситуациях, когда прямое обсуждение затруднено или нежелательно в силу различных обстоятельств, например, присутствие третьих лиц, конфиденциальный характер сведений и т.п. Недомолвка-намек «прочитывается» только лицами, посвященными в конкретные обстоятельства дела.

1) – **Я насчет дочери, Климовой Светланы...**

– Ну, что ваша дочь? Будем отчислять за неуспеваемость (из разг.). Родитель пришел в деканат по поводу отчисления дочери для разговора с деканом, но, поскольку в помещении было много людей, он использует недомолвку-намек, чтобы объяснить декану цель прихода. Родитель не хочет афишировать эту тему при посторонних.

2) "A man who has made as much money as he has could not possibly be a fool," said Olga. "**And talking of money -**".

She looked significantly at Krassnine.

"Eh?"

"My share, Boris Ivanovitch."

With some reluctance, Krassnine handed over two of the notes (Agatha Christie. The mystery of the blue train).

II. Нередко прагматической причиной недомолвок выступает желание коммуниканта не осложнять негативными эмоциями психологическую атмосферу коммуникативной ситуации, в чем проявляется стремление к гармонизации межличностного общения, иначе говоря, действие принципа кооперации, по Дж. Личу.

Недомолвки можно рассматривать как один из способов достижения эмоциональной толерантности, необходимой для успешного и гармоничного общения [3, с.62-63]. Умение использовать высказывание-недомолвку для сохранения гармоничного общения входит в коммуникативную технику адаптации и амортизации, которой должен владеть каждый «коммуникативно грамотный» человек [Литвак. Из ада в рай].

Рассмотрим пример:

1) Шамраев (дразнит). Лошадь... домой... (Строго). Сама видела: сейчас посылали на станцию. Не гонять же опять.

Маша. Но ведь есть другие лошади... (Видя, что отец молчит, машет рукой). **С вами связываться...** (А. Чехов. Чайка).

Маша недоговаривает фразу **С вами связываться..**, которую можно, исходя из конситуативных условий, завершить словами бесполезно, без толку, так как не хочет обострять отношений с отцом, т.е. в данном случае коммуникант руководствуется речевой стратегией кооперации и сохранения психологической гармонии. Он проявляет в данном случае эмоциональную толерантность.

2) "But, ' said Hermione, '**doesn't "P" stand for ...**'

"'Poor", yeah, ' said Lee Jordan. 'Still, better than "D", isn't it? "Dreadful"?' (J.K. Rowling. Harry Potter and the order of the Phoenix).

Гермиона не договаривает фразу, чтобы не обидеть партнера напоминанием о том, что "Р" плохая отметка.

III. Говорящий может использовать речевую тактику недоговаривания для того, чтобы не принести кому-либо неприятностей или оградить кого-либо от наказания. Коммуникативным условием использования такой тактики является более низкий статус говорящего по сравнению с адресатом, зависимость от него.

1) – И понимаешь, вчера исчез вдруг боец. Говорят, местный. Не из моего взвода. **Так наш командир роты...**

Андрей вдруг спохватился, робко глянул на отца. Глаза были виноватые. Он забыл в этот момент, что отец его – командир корпуса, и, рассказывая так, он подводит своего товарища, командира роты. Щербатов сделал вид, что ничего не слышал (Г. Бакланов. Июль сорок первого).

Говорящий (лейтенант) в разговоре с отцом-генералом скрывает информацию о проступке, совершенном его товарищем, чтобы оградить его от наказания. Собеседник проявляет понимание и делает вид, что ничего не слышал.

2) She stared at him. He nodded back at her. "I mean just what I say. Have you got the grit to admit to all the world that you've made a mistake. There's only one way out of this mess, Ruthie. Cut your losses and start afresh."

"You mean -"

"Divorce."

"Divorce!" (Agatha Christie. The mystery of the blue train). Дочь не договаривает слово «развод», так как знает, что это может расстроить отца и нанести урон его репутации.

IV. Причиной недомолвки может быть и желание говорящего скрыть истинное положение дел, т.е. свои неблагоприятные поступки от партнера в ситуации, когда он, как говорят, «попался с поличным», «попался на месте преступления». Говорящий испытывает чувство вины, страх, растерянность, поэтому ему не сразу в голову приходят какие-то слова, оправдывающие его и объясняющие его поступки. См.:

Ревкин постоял на лестнице и стал подниматься обратно. Тут на него чуть ли не налетел Борисов с какими-то бумагами в руке.

– Ты куда? – спросил его Ревкин.

– Да я... вот... тут... – Борисов растерялся и прятал глаза. – Вот, – наконец нашелся он. – Петр Терентьевич забыл. – И кинулся мимо Ревкина вниз по лестнице (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина).

Борисов, который хочет передать секретарю обкома доклад на Ревкина, не сразу находит, что сказать Ревкину, но потом оправляется от растерянности и придумывает отговорку.

У. Еще одной причиной выбора говорящим тактики умолчания и недоговаривания является табуирование темы в социально-культурном контексте, запрет на ее обсуждение вообще либо в определенных коммуникативных условиях. В каждой лингвокультурной общности существует перечень «запретных», или «деликатных», или «неприличных» тем, которые коммуниканты должны с осторожностью затрагивать при разговорах. Конечно же, перечень табуированных тем специфичен для каждой лингвокультуры и обусловлен многими факторами: этническими, историческими, религиозными, социокультурными и т.п.

Так, например, в Англии, «где так популярны недомолвки, существует приверженность к откровенным высказываниям, связанным с естественными потребностями организма. Некоторые из них в других странах вряд ли смогли бы быть произнесены вслух и относятся к числу табуированных. Например, проблема переваривания пищи, вернее, результаты ее непереваривания могут обсуждаться без всякой ложной стыдливости, не говоря уже о простых вопросах, о местонахождении туалета, а также желания туда пойти. Для туалета существует множество названий. Кроме обычного toilet, используются слова: loo, lady's, men's, а также эвфемизмы: bathroom, little room, cloakroom, restroom. В порядке вещей считается обсуждать в средствах массовой информации проблему выделения газов у людей после употребления бобовых, а также – как избежать этой неприятности, используя специальные их сорта» [Лавыш, Русяев, Шахлаев с. 4].

При нарушении условий табуирования коммуниканты вправе указывать на это нарушителю, это делается обычно в следующих выражениях: Вы не вправе обсуждать эту тему; Об этом не говорят вслух; Неприлично говорить об этом; Вас это не касается; Эта тема слишком деликатна, чтобы обсуждать ее здесь и т.п.

См. ситуацию, в которой недомолвка коммуниканта (Коробейникова) обусловлена щепетильностью темы о внебрачных детях. Ее можно обсуждать лишь при определенных коммуникативных обстоятельствах, но ни в коем случае с самим лицом, которое имеет отношение к этой проблеме. В данном случае это Остап Бендер, которого говорящий относит к внебрачным детям.

1) – А позвольте все-таки узнать, чем обязан? – спросил хозяин, с интересом глядя на гостя.

– Позволю, – ответил гость. – Я – Воробьянинова сын.

– Это, какого же? Предводителя?

– Его.

– А он что, жив?

– Умер, гражданин Коробейников. Почил.

– Да, – без особой грусти сказал старик, – печальное событие. Но ведь, кажется, у него детей не было?

– Не было, – любезно подтвердил Остап.

– **Как же..?**

– Ничего. Я от морганатического брака.

– Не Елены ли Станиславовны будете сынок?

– Да. Именно. (*И. Ильф, Е. Петров. Двенадцать стульев*).

2) В следующем примере недомолвка обусловлена деликатностью темы беременности, которая носит интимно-личный характер и не обсуждается с посторонними, не входящими в личную сферу говорящего:

Пошла к выходу, взялась уже за ручку двери, остановилась.

– Тимофеич, – сказала она, **смущаясь**. – **А ведь я и вправду того...**

– Чего того? – не понял Иван Тимофеич.

– Чижолая я, – сказала она, **заливаясь краской** (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина).

Женщина (Нюра), признаваясь в своей беременности постороннему – председателю колхоза, испытывает психологический дискомфорт - смущается, заливается краской.

3) – Дяденька, а дяденька. – Борис Евгеньевич оглянулся. Девушка с ярко накрашенными губами держала его за рукав: – Дяденька, пойдём в сарайчик.

– В сарайчик? – переспросил Ермолкин, подозревая, что за этим кроется что-то ужасное. – А собственно, зачем?

– А **за этим**, - улыбнулась девушка.

– **За этим?**

– Ну да, – кивнула она. – Я недорого возьму, всего полсотенки (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина).

В анализируемой ситуации девушка умалчивает о том, какого рода услуги она предлагает, поскольку они имеют не только общественно порицаемый («неприличный») характер, но и преследуются по закону. Табуирование наименований физиологических процессов, половых органов, выражений сексуальной сферы имеет место во многих культурах, поэтому употребление выражений, принадлежащих к сферам телесного, физиологического, должно регулироваться в речевом общении. Такие слова по-прежнему являются маркерами дисгармоничной, агрессивной коммуникации.

Б.А. Успенский отмечал различия между сферами употребления табуированной лексики такого рода: «Положение филолога столь разительно отличается от положения медика или натуралиста, которому приходится в той или иной степени касаться сферы половых отношений; для медика не существует никаких табу в этой области, чего никак нельзя сказать о филологе, для которого эта сфера продолжает оставаться табуированной – постольку, поскольку речь идет об определенном роде слова. Это связано с тем, что филолог имеет дело со словами, тогда как естествоиспытателя интересуют явления как таковые: запрет накладывается именно на слова, а не на понятия, на выражение, а не на содержание» [Успенский Б.А. Избр. труды. с. 55].

Наименования половых органов, процессов сексуальной сферы, физиологических процессов и проч. в целях устранения дисгармонизации общения заменяются эвфемизмами [Крысин П. Эвфемизмы]. Эвфемизация (от греч. *euphémia*) – это воздержание от неподобающих слов, смягчённое выражение, оно обычно является следствием общественного табу (запрета). В рассматриваемом нами примере местоимение это выполняет эвфемистическую функцию и выступает средством табуирования явления сексуальной сферы.

4) Запрет может обуславливаться и идеологическими факторами. Рассмотрим следующий пример:

Выбравшись из толпы, Ермолкин сразу прибавил шагу. Девушка отстала. Но в ушах его все еще звучал ее визгливый голос. **Коммунист ср...** Нет, он даже мысленно не мог прибавить к этому по существу священному слову такого неподходящего и кощунственного даже эпитета. Какой ужас, думал Ермолкин (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина).

5) В следующей сходной коммуникативной ситуации недомолвки в речи коммуниканта обусловлены не социальными запретами, а конкретным запретом более высокого по рангу лица на определенные действия:

– Этот дурак останавливается и говорит: «Хулиган! Мне. «Кто хулиган?» – спрашиваю я. И вы тоже спрашиваете, кто хулиган, и надавливаете справа. **Тут я даю ему по морд...** Нет, бить нельзя!

– В том-то и дело, что бить нельзя, – лицемерно вздохнул Паниковский. – Бендер не позволяет.

– Да я и сам знаю... В общем, я хватаю его за руки, а вы смотрите, нет ли в карманах чего лишнего. Он, как водится, кричит «милиция», **и тут я его...** А ты, черт возьми, нельзя бить. В общем, мы уходим домой. Ну, как план? (И. Ильф, Е. Петров. Золотой теленок).

Таким образом, мы рассмотрели типы намеренных недомолвок в спонтанной речи, а также причины и факторы, способствующие их возникновению.

#### Литература

1. Крысин, Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1-2. – С. 28-49.
2. Лавыш, Т.А. Недомолвки и условности: В Англию, с любовью/ Т.А. Лавыш, А.Л. Русяев, В.С. Шахлай. [Электронный ресурс]: URL: [abroad.ru/library/eng\\_love/2.ph...](http://abroad.ru/library/eng_love/2.ph...)
3. Литвак, М.Е. Из ада в рай. / М.Е.Литвак Избранные лекции по психотерапии. – Ростов-на-Дону, 2002.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70000 слов/ под ред. Н.Ю. Шведовой. –М.: Рус. яз.,1989. – 924с.
5. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка. В 4-х т. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1936-1940. Т. 1-4.
6. Успенский, Б. А. Избранные труды. Т.2. / Б.А. Успенский. – М., 1994. – С. 53-128.
7. Шаховский, В.И. Эмоции: Долингвистика. Лингвистика. Лингвокультурология / В.И. Шаховский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 128 с.



# **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Г.Л. Парфенова*

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул*

Проблемы трансформации образования актуальны во всем мире.

Они детерминированы процессами социально-экономических, информационно-технологических, геополитических преобразований социума, значительными противоречиями между нуждами постиндустриального общества и сохраняющимися традиционными формами производства и внедрения знаний, организации научно-образовательных практик.

Фундаментальные изменения в социальных институтах определяют кардинальную трансформацию школы вообще и высшей школы, в частности, ее роли и функций в обществе, процессов и содержания образовательной деятельности [1, с. 49].

Скорость появления новых знаний и технологий, виртуализация сфер жизни, институционализация в обществе новых форм образования детерминируют тип высшей школы, максимально приближенный к практике, ориентированный на интересы индивидуальной личности, сфокусированный на конкретных результатах и последующих экономических выгодах и т.п. [9, с. 3-4].

Для высшей школы России такой образ во многом нов и требует критического анализа, коренных качественных и системных изменений.

Проблемам трансформации высшей школы (модернизации, интеграции, системности и стратегиям управления, рейтингованию, содержанию, институциональному многообразию др.) уделяют внимание В.И. Астахова, Л.Г. Ахметов и Р.Х. Мухутдинов, В.М. Жураковский, О.Ю. Заславская, Ф.Г. Зиятдинова, А.А. Овсянников, В.А. Садовничий, Л.В. Столярчук, Ю.Г. Татур, П.Г. Щедровицкий и др.

Процессы трансформации – результат длительного накопления изменений, в том числе, в содержании и формах образовательной деятельности. Анализ процессов трансформации в различных образовательных системах и сферах общества важен, т.к. они отражаются в общественном сознании, сказываются на развитии экономики, политики, культуры [4]. Изменения в содержании образования влияют на личность отдельного человека, приводят к смене его ролей, социальных практик, ценностей, отношений, к возникновению новых решений проблем существования человека и развития общества [3, с. 173].

Одна из актуальных проблем, обусловленная трансформационными процессами в современном обществе и образовании, рассматривается в

данной статье. Исследование вызвано необходимостью обогащения содержания образования студентов педагогического направления профессиональной подготовки, в контексте разработки эффективных методов и форм психолого-педагогического сопровождения личностей, относящихся к психологической категории «одаренных личностей».

*Одаренные личности* составляют внутренний инновационный ресурс Человечества, его потенциальное настоящее и будущее. Однако, по точному замечанию М.А. Холодной, проблема одаренной личности в том, что не всякий человек, который в детстве проявлял высокий потенциал, реализует этот потенциал во взрослом возрасте. В то же время, не всякий одаренный взрослый проявлял в детстве высокий уровень способностей в какой-либо сфере [2, с. 4].

Необходимость решения проблемы *выявления, развития и эффективного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей* не вызывает сегодня сомнений в науке и общественной практике [8, с. 4]. Одаренному ребенку или «ребенку с признаками одаренности» (термин Н.С. Лейтеса) нужно помочь не только понять и принять себя, свои психологические особенности, но помочь развить и реализовать в социуме высокий потенциал [5, с. 10-11].

Данная задача должна решаться через все компоненты и ресурсы образовательного пространства.

Роль высшей педагогической школы, при этом, достаточно значима, но далеко не всегда реализована. Так, в редких педагогических вузах имеются спецкурсы для студентов и магистрантов по психологии и сопровождению одаренной личности; курсы или семинары повышения квалификации для практиков – педагогов и психологов образования, руководителей образовательных учреждений по проблемам развития и реализации одаренных детей разного возраста.

В Национальных образовательных инициативах «Наша новая школа» (Россия) (04.02.2010), в процессе внедрения Федеральных образовательных стандартов (2010-2017 гг.), государственной и региональных концепций «Одаренные дети» подчеркивается актуальность проблемы повышения профессионального уровня педагогов и психологов в сфере развития способностей личности, в т.ч., осуществляющих сопровождение одаренной личности в период детства.

Одаренность – индивидуально-психологический феномен. Как любое психическое и психологическое явление, одаренность порождается всей системой свойств человека и зависит, как от их внутреннего состояния, так и от социального, внешнего воздействия.

По мнению современных генетиков, одаренность человека примерно на 70% зависит от биологических факторов; на 30% проявление и реализация одаренности как системного личностного образования зависит от социальных условий и факторов [8, с. 40].

Одной из внешних детерминант является наличие специалистов для осуществления эффективной профессиональной деятельности по сопровождению одаренных детей разного возраста. Ответственность за решение данной проблемы лежит не только на психологе и педагоге как субъектах профессиональной образовательной деятельности, но и на образовательных учреждениях, готовящих специалистов к работе в сфере педагогического, психолого-педагогического, социально-культурного и творческого сопровождения личности.

В российской модели одаренности («Рабочая концепция одаренности») [7], которая постоянно дорабатывается и совершенствуется (1998, 2003), деятельность педагога с одаренными детьми и любого другого специалиста сферы образования называется «сложным, никогда не прекращающимся процессом». Он требует:

- личностного роста;
- социальной компетентности;
- постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренной личности, ее развития, воспитания, обучения;
- тесного сотрудничества с педагогами, администрацией образовательного учреждения, с родителями одаренных детей;
- постоянного роста мастерства, гибкости, способности к творческим находкам [7, с. 4].

В данной статье в тезисной форме представлен ряд аспектов, реализуемых в профессиональной подготовке магистрантов, обучающихся в Алтайском государственном педагогическом университете по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Педагогическая инноватика в начальном образовании»), изучающих дисциплину по выбору «Инновационные подходы в развитии детской одаренности». Обозначенные аспекты разработаны в контексте трансформационных процессов в образовании и направлены на повышение профессионального уровня магистрантов – будущих педагогов в сфере сопровождения и развития одаренных школьников [6, с. 134-137].

Проявления феномена одаренности в младшем школьном возрасте имеет специфику (Э. Ландау, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А. Миллер, А.И. Савенков и др.). Поэтому при реализации в магистратуре курса «Инновационные подходы в развитии детской одаренности» в процессе традиционных лекций и семинаров рассматриваются как базовые для дальнейшего углубления в курс, следующие вопросы:

- использование современных психолого-педагогических подходов к выявлению признаков разных видов одаренности (общей, специальной, потенциальной, скрытой и др.) в период младшего школьного возраста;
- модели деятельности педагога по сопровождению, обучению, воспитанию младших школьников с признаками одаренности;
- социально-педагогические и психологические факторы гармоничного и дисгармоничного развития младших школьников с признаками одаренности;

– современные технологии, условия обучения и воспитания одаренных детей, способствующие успешному и полному раскрытию и социальной реализации их способностей и одаренности;

– качества личности и профессиональные компетенции педагога для обучения и развития одаренного ребенка, эффективного взаимодействия с ним.

Также в курсе рассматриваются формы педагогического просвещения родителей, имеющих детей с признаками одаренности; вопросы выявления у одаренных младших школьников поведенческих черт, свидетельствующих о зарождающейся тенденции к дисгармоничному развитию их личности. Студенты имеют возможность анализировать опыт организации в различных школах условий для преодоления дисгармоничных тенденций в развитии одаренного ребенка, в том числе, знакомятся с моделями развития:

– познавательной активности и исследовательского поведения ребенка;

– творческих способностей;

– мотивации на деятельность;

– мотивации достижения успеха;

– социальной компетентности и готовности к самопрезентации.

Магистранты знакомятся с типичными проблемами, с которыми родители одаренных детей обращаются к педагогу или психологу, таким, как:

– грамотный выбор дополнительного образовательного заведения (школы, центра) для младшего школьника, где проявляющийся дар может эффективнее раскрыться;

– ускоренное, углубленное, обогащенное обучение одаренных детей в регионе;

– «странности» поведения и интересов одаренного ребенка и др.

Дисциплина позволяет обсуждать и социально-психологические проблемы привлечения родителей одаренных младших школьников к участию в беседах и тренингах по темам: «Как сохранить и развить необычные способности моего обычного ребенка?», «Высокие способности – дар или испытание?», «Ребенок с высоким уровнем способностей и его общение со сверстниками», «Ребенок с высоким уровнем способностей и социальный быт», «Здоровье ребенка с высоким уровнем способностей», «Одаренность – это навсегда?», «Легко ли быть вундеркиндом?» и др.

В процессе курса подчеркивается значение гендерного подхода в воспитании одаренных детей: важность индивидуальных бесед с отцами одаренных мальчиков о необходимости усиления для сына их «мужского воспитания»; с родителями одаренных девочек о проблеме «исчезновения» женской одаренности и способах ее решения в семье.

При разработке интерактивных форм обучения для дисциплины «Инновационные подходы в развитии детской одаренности» базовыми явились идеи культурологического (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Колмогорова и др.); динамического (Л.С. Выготский, Ю.Д. Бабаева и др.); системного (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев) подходов к развитию одаренности.

В данной дисциплине в качестве интерактивных форм обучения используются:

– исследовательская экспресс-лаборатория по теме «Инновационные модели выявления одаренности как феномена личности»;

– ролевые и деловые игры (при изучении исследовательского подхода к развитию детской одаренности), по теме «Этапы подготовки и проведения исследовательского конкурса для младших школьников»;

– групповая творческая практическая работа (при изучении авторских программ для развития детской одаренности); по теме «Разработка структуры инновационной программы для развития творческих, исследовательских, социально-психологических, мотивационно – ценностных аспектов личности одаренного ребенка» (для программы выбирается один основной аспект);

– мини-конференция в форме «круглого стола» с приглашением педагогов-практиков и психологов – практикующих консультантов по теме «Педагог для одаренного ребенка»;

– тренинги «Толерантное отношение к одаренному ученику», «Развитие творческих способностей педагога для одаренного ребенка»;

– мастер-класс по теме «Система работы коллектива общеобразовательной школы по развитию детской одаренности».

Курс «Инновационные подходы в развитии детской одаренности» отражает авторское видение цели, задач и условий эффективного педагогического и психологического сопровождения младших школьников с признаками одаренности. Материалы курса могут быть теоретической и эмпирической основой для организации магистрами – будущими выпускниками педагогического вуза в образовательных учреждениях разных типов системы деятельности с одаренными детьми, их педагогами и родителями по выявлению и развитию феномена детской одаренности.

Итак, сопровождение одаренной личности – глубокий, системный, динамический процесс, который детерминирован биологическими и социальными процессами рождения человека, становления его личности. При сопровождении «одаренных детей» взрослым необходимо учитывать множество аспектов, часть из которых зависит от образованности, культуры, профессиональной компетентности педагога. Образование магистранта педагогического направления подготовки содержательно, организационно и методически должно способствовать формированию компетенций для грамотной и эффективной профессиональной деятельности по обучению, воспитанию, развитию и социальной реализации одаренных детей.

Трансформация в содержании высшего педагогического образовании непременно должна включать обогащение учебных планов, рабочих программ вуза спецкурсами по проблемам сопровождения одаренных детей. Это поможет сформировать у будущего педагога его позицию и роль в отношении детей с признаками одаренности; трансформирует социальные практики в сфере общения с коллегами, детьми, родителями, учреждениями дополнительного образования; повысит ценностное отношение к способностям ребенка, его индивидуальности и субъектности. Все это благоприятствует возникновению у всех участников образовательного пространства новых решений проблем развития и социальной реализации личности одаренного ребенка в контексте развития общества.

### Литература

1. Ахметов Л.Г., Мухутдинов Р.Х. Интегрированная информационная среда профессиональной подготовки студентов педвуза в условиях трансформации высшего педагогического образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2009. №11. С. 48-55
2. Богоявленская Д.Б. Федеральная программа «Одаренные дети» в действии // Одаренный ребенок. – 2002. – №4. – С. 4-7.
3. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / под общ. ред. д-ра ист. наук, проф. В.И. Астаховой. – Харьков: НУА, 2008. – 395 с. – С. 173-174.
4. Глухова Т.П. Инновация как стадия трансформации социального института высшего образования // Известия АлтГУ. – 2014. – №2 (82). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiya-kak-stadiya-transformatsii-sotsialnogo-institutu-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 05.09.2017).
5. Лейтес Н.С. О признаках одаренности // Детское творчество. – 2001. – №2 – С. 10-11.
6. Парфёнова Г.Л. О методической подготовке специалиста высшей квалификации в сфере решения проблем психолого-педагогического сопровождения и развития одаренных детей в условиях МОУ // Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы: материалы всероссийской конференции / Барнаул : АлтГПА, 2009. – С. 134-137.
7. Рабочая концепция одарённости. – 2-ое изд., перераб. – М.: ИП РАН, Психологический институт РАО, МГУ, 2003. – 98 с.
8. Савенков А.И. Одарённый ребенок дома и в школе / Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
9. Фадеева И.А. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект: автореф. дис. на соискан.ученой степ.д-ра социол. наук по спец.22.00.04 – Саранск: ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», 2005. – 42 с.

## СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА С РЕБЕНКОМ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Е.Н. Гришина*

*«Ясли-сад №85», г. Павлодар*

Метод проектов как форма организации образовательного процесса используется во многих дошкольных образовательных учреждениях. Для нас ценность данного метода видится в том, что общее дело объединяет сразу всех участников образовательного процесса: педагогов, детей и родителей. Именно благодаря этому происходит активизация всех внутренних ресурсов ребенка. [1, с. 5-6]

Многочисленно предлагаются несколько среднесрочных проектов продолжительностью 3-4 недели. Общее во всех проектах – создание продукта: сборника сказок, стенгазеты, книги «Моя семья» или предмета детского рукотворчества с обязательным его описанием.

Чтобы предстоящая творческая деятельность привлекла детей, важно ярко и интригующе начать проект. Например, работу над созданием сборника «Моя семья» предлагается начать с рассматривания фото-альбома «Я и моя семья». Вместе с детьми обсудить вопросы о составе семьи в трех поколениях, интересах и обязанностях каждого члена семьи, семейных традициях. Стихи и поговорки позволяют разнообразить материал, усилить его нравственную направленность. Такое начало позволяет легко мотивировать детей на совместную деятельность по созданию сборника «Моя семья». Вместе с детьми обсуждать содержание будущей книги, договариваемся, что в ней будут такие главы как: «Что такое семья?», «Моя семья», «Моя будущая семья». [2, с. 35-36]

Следующий этап работы над проектом требует индивидуальной работы с ребенком. Беседуя с ним, выясняем представления ребенка по данной теме. Он отвечает на вопросы, и необходимо следом записывать текст или набирать его на компьютере. При этом стараться сохранять индивидуальные особенности речи ребенка, обороты, словарь, эмоциональную окраску. Тут же вместе прочитывать получившийся текст и редактировать его. И так с каждым воспитанником. [3, с. 113-114]

Тексты готовы. Теперь книгу нужно иллюстрировать. Эту работу дети могут выполнить уже на занятии.

Сбор книги, когда все дети в группе. Файлы с рисунками и рассказами объединяются в общую папку, делается обложка. Книга готова. Можно начинать работу с ней. Первые читатели (слушатели) книги - сами дети. Они с увлечением слушают все рассказы, но наиболее эмоционально реагируют на свою собственную историю. Читателями книги становятся все сотрудники детского сада. Их высказывания очень важны для самоутверждения ребенка.

Но самые главные читатели – это родители. Книга выставляется в доступном для родителей месте. Родителям даются советы, как реагировать на появление такого продукта детского творчества как сборник рассказов «Моя семья». Приветствуется совместное прочтение книги. Такое общение очень важно. Родитель сможет увидеть свои отношения в семье глазами сына или дочери, появляются новые темы для разговоров с ребенком. Отец или мать убеждаются в том, что ребенок взрослеет, осмысливает отношения в собственной семье.

Аналогично работаем над проектом «Сборник сказок». Цель данного проекта – обучение детей составлению творческих рассказов, активизация словаря, развитие творческого воображения.

На тематическом занятии "Моя любимая сказка" вместе с детьми обсуждением особенности сказок: наличие зачина и концовки, повторов, волшебных предметов, присутствие волшебных помощников и т.д. В книжном уголке организуются тематические выставки со сборниками народных и авторских сказок. На стенде «Наши работы» постоянно меняются выставки с детскими иллюстрациями по мотивам сказок. Дети постепенно «созревают» к сочинению собственной сказки.

Начинается индивидуальная работа с детьми: выбор героев, выстраивание сюжета, придумывание зачина. У всех детей это происходит по-разному. Важно не навязывать ребенку свое видение, а идти вслед за его мыслью и фантазией. Ребенок сочиняет – воспитатель записывает или сразу же выполняет компьютерный набор текста, при этом вместе с ребенком обсуждает необходимость правки. Воспитатель обращает внимание, что перед текстом указан автор сказки, а именно сам ребенок. Читающие дети убеждаются в этом, непосредственно прочитывая свое имя и фамилию.

Когда все тексты готовы, дети создают иллюстрации к собственному произведению. Тексты и рисунки сшиваются в одну книгу, оформляется титульный лист. В последующем организуется чтение сказок из данного сборника. Книга в течение долгого времени находится на доступном для детей и родителей месте. [4, с. 12-15]

Проект «Стенгазета для взрослых и детей» может быть реализован в группе неоднократно. Любая тема, волнующая детей, может вызвать отклик и найти отражение в совместном продукте – стенной газете. Так родилась у нас газета «Почему случаются пожары». В течение месячника формирования у детей безопасного поведения тема правил пожарной безопасности обсуждалась с детьми неоднократно. Поэтому когда детям было предложено порассуждать на поставленный вопрос, они были готовы к этому. Ребятам было предложено выразить свои мнения для читателей газеты. Обсуждение шло в группе за «круглым столом». Но на этот раз размышления детей не фиксировались сразу на компьютере или бумаге, а шла магнитофонная запись. Воспитатель, как редактор, позднее обработал детские высказывания. Статьи распечатываются. Затем стенгазета



оформляется воспитателем вместе с детьми, используются детские рисунки, аппликация, фотографии. Первыми читателями газеты становятся дети. Воспитатель прочитывает каждый текст, обязательно указывая автора. Стенгазета также как и результаты других проектов размещается в доступном для детей и родителей месте.

В некоторых проектах мы используем статьи, написанные родителями. При этом должны соблюдаться требования к работе взрослого: статья должна быть доступной для понимания ребенка, небольшой по объему, грамотной по написанию. Как радуются дети, когда в группе на занятиях читаются статьи их мам, пап или бабушек!

Материальным результатом проекта «Выставка «Рукотворный мир» является сама выставка работ, выполненных детьми. Педагогическим результатом – умение ребенка рассказать об изделии с точки зрения выбора материалов, технологии и сроков изготовления. Данный рассказ фиксируется на бумаге педагогом, затем распечатывается в виде этикетки и размещается на выставке рядом с изделием. Изделия могут быть всевозможными: блокнотик, вышитая салфетка, шарфик для куклы, карнавальная маска, игольница, бумажные цветы, елочные игрушки и т.д. Они могут изготавливаться в детском саду под руководством воспитателя, но лучше, если эти работы будут домашними. Помощь родителей обогащает и разнообразит данный проект, делает его менее предсказуемым. Когда в диалоге с воспитателем ребенок начинает описывать свою работу, активизируются все его ресурсы: речь, память, логика при воспроизведении последовательности изготовления изделия.

Выставка «работает» в течение продолжительного периода. Ребенок сам проявляет инициативу, чтобы познакомить со своей работой товарищей по группе, сотрудников детского сада, родителей. Воспитатель настаивает, чтобы ребенок донес до слушателей ту информацию, которая написана на этикетке. Читающие дети могут прочитать ее.

Проектная деятельность со школьниками дает большой педагогический эффект. Помимо многих познавательных и развивающих приращений дети получают опыт работы в группе, становятся социально активнее, приобретают уверенность в своих силах. [5, с. 71-73]

### **Литература**

1. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника М.: Педагогика, 1993.
2. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М.: Изд. дом «Карапуз», 2002.
3. Арнаутова Е.П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей. М, 2004.
4. Арнаутова Е.П., Кулакова Е.А., Ермакова Л.А. ДОУ – семья-школа. // Управление ДОУ. 2004. №5. С.89.
5. Атемаскина Ю.В. Мониторинг эффективности работы педагога ДОУ с семьей. // Управление ДОУ. 2004. №5. С. 28.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В КАЗАХСТАНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Д.М. Орынбасарова*

*Назарбаев университет, г. Астана*

Учитель – «хранитель интеллектуального потенциала нации» [3, С. 1]. Сегодня Казахстан входит в мировое образовательное пространство [6]. В Послании Президента Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» обозначен основной вектор образовательной политики: «..знания и профессиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров» [11, С. 21]. Для того чтобы достичь поставленных задач, необходимо принять соответствующие меры по улучшению качества системы образования в Казахстане, включая эффективную подготовку преподавательского состава средних школ. Анализ проблем педагогического образования Болеевым (2013) [3, С. 1] показывает, что «современная подготовка будущих учителей не всегда ориентирована на профессиональную деятельность и зачастую не имеет тесной связи с практикой. Научно-педагогические результаты зачастую остаются теоретическими вне практической реализации». Обзор существующей литературы показывает, что в Казахстане получение степени магистра не является обязательной в системе высшего педагогического образования. Например, согласно данным Болеева (2013) [3, С.1], «педагогов готовят 85 вузов, из них 50 частных, ...от общего числа обучающихся на педагогических специальностях 98% учится на бакалавриате и 2% – на магистратуре». Тогда как, согласно требованиям образовательной системы международных стран, все преподаватели начальной, средней и высшей школы (например, Финляндия) должны иметь степень магистра [13]. Другим значительным отличием Казахстанской системы подготовки педагогов от международного опыта является то, что «база педагогической практики является слабой, где взаимосвязь вуза и школы формальна и педпрактика составляет только 13,8% от общего количества часов обучения» [3, С. 4]. Тогда как международный опыт показывает, что школы и высшее учебные заведения должны быть более интегрированы и тесно взаимосвязаны между собой [4], для того чтобы преподаватели-студенты могли практиковать и тестировать инновационные идеи в реальной среде. Например, опираясь на международный опыт – в 1979 году, реформаторы Финляндии приняли решение, чтобы каждый учитель получил степень магистра в теории и практике в одном из восьми государственных университетов за счет государства [8]. Согласно требованиям образовательной системы Финляндии, все преподаватели начальной, средней и высшей школы

должны иметь степень магистра; преподаватели дошкольного образования и воспитатели детских садов должны иметь степень бакалавра [13]. С тех пор, кандидаты начали поступать на магистерские учебные программы не потому, что зарплаты были настолько высоки, потому, что автономия и представительность сделало работу школьного учителя привлекательной [8]. Финское педагогическое образование основано на модели «учитель-исследователь» [4]. Одной из ведущих задач Финского высшего профессионального образования является вовлечение педагогов в исследовательскую деятельность, что «позволяет создать новое поколение учителей-исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний» [6]. Педагог должен постоянно осуществлять исследовательскую деятельность. Хотелось бы отметить, что «в профессиональной деятельности учителя и раньше выделялась исследовательская функция, но современная реальность требуют целенаправленного развития исследовательской компетентности будущих и практикующих педагогов» [14, С. 1] в качестве «учителя-исследователя», умеющего создать и эффективно внедрить педагогические инноваций в классе.

Анализ материалов международных исследователей по внедрению нового подхода в педагогическое образование показывает, что Финская модель может быть использована как в системе высшего, так и послевузовского профессионального образования учителей. Цель модели состоит не в том, чтобы производить исследователей, а для обеспечения будущих учителей с навыками, которые они могли бы применить, проводя свои исследования в школе, наблюдать за учениками, научно-обоснованно анализировать качество собственных методов преподавания [4]. В течение первых лет программы преподаватели-студенты принимают участие в различных школьных научно-исследовательских проектах в школах-партнерах университета. Таким образом, преподаватели-студенты могут практиковать и тестировать инновационные педагогические идеи в реальной среде [4]. Тем самым, анализ опыта Финляндии показывает, что школы и высшие учебные заведения интегрированы и тесно взаимосвязаны между собой. Систематические курсы по методам исследований внедряются в самом начале педагогического образования и должны быть применены в диссертации на получение степени магистра, который каждый студент должен написать [4]. Учебная программа разработана в виде спиралеобразного процесса с постоянным взаимодействием теоретических и практических аспектов, при содействии знания методов исследования и содержания [5]. Международная система педагогического образования учителя, основанная на модели «учитель-исследователь» [4] способствовало созданию высоко-образованных учителей-практиков с исследовательской компетенцией, умеющих находить нестандартные решения проблем и разрабатывать и одновременно использовать инновационные модели преподавания предметов учащимся в школе. Успешность опыта Финляндии в реформировании педагогического образования

состоит в том, что такие учителя-практики способствовали созданию качественной системы по предоставлению среднего образования в Финляндии. Как отмечает Малюкова [6], участие Финляндии в международных исследованиях показывает самые высокие позиции учащихся в мировых рейтингах по математике, естественным наукам, чтению и решению задач, тем самым опережая на 50 пунктов своих ровесников из Норвегии. Показателем качественного образования послужили первые результаты Программы Международной Оценки Учащихся (PISA) в 2000-х, когда финская молодежь, была признана лучшими юными читателями в мире [8]. Три года спустя, финские учащиеся лидировали по математике. К 2006 году Финляндия была первой из 57 стран (и несколько городов) в науке. В 2009 году согласно PISA оценкам, страна заняла второе место в науке, третье по чтению и шестое по математике среди почти полумиллиона студентов по всему миру [8].

В заключение, хотелось бы отметить, что необходимо установить более высокую планку для будущей квалификации учителей, а также пересмотреть нынешнюю ситуацию педагогического образования в Казахстане. В этом случае Казахстан, основываясь на практических результатах международных моделей высшего и послевузовского профессионального образования учителей, может успешно перенять элементы мирового опыта.

### Литература

1. Ахметжанова А. Автономия в ведущих зарубежных университетах и возможности для Казахстанских ВУЗов. 2016. <http://iac.kz/ru/publishing/avtonomiya-v-vedushchih-zarubezhnyh-universitetah-i-vozmozhnosti-dlya-kazahstanskih-vuzov>
2. Аурик Й. Глобальный инновационный индекс 2016 г.: в рейтингах лидируют Швейцария, Швеция, Соединенное Королевство, США, Финляндия, Сингапур; в число 25 ведущих стран вошел Китай, 2016. <https://www.globalinnovationindex.org/media-press-releases>
3. Болеев Т. Учитель – хранитель интеллектуального потенциала нации. 2013. <http://www.kazpravda.kz/news/obshchestvo/uchitel--hranitel-intellektualnogo-potentsiala-natsii/>
4. Kaasila R., Lutovac S., & Lauriala A. Bridging the mathematics education course and teaching practice: A Finnish example of how to construct and conduct research-based teacher education. 2014. Published in book Practical Knowledge in Teacher Education: Approaches to teacher internship programs edited by Mora J.C., and Wood K.
5. Kansanen P. Teacher education in Finland: Current models and new developments. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments, – 2003. – 85-108 с.
6. Малюкова Т.Г. Необходимость преобразований в образовании, 2014. <http://azbyka.kz/neobhodimost-preobrazovaniy-v-obrazovanii>
7. МОК Финляндии. Finish Educaton in a Nutshell. Printed in: Копийувд, Espoo - 2012. ISBN: 978-952-13-5387-1
8. Hancock L. Educating Americans for the 21<sup>st</sup> century. Why are Finland's schools successful? 2011. <http://www.smithsonianmag.com/innovation/why-are-finlands-schools-successful-49859555/>

9. OECD NORWAY. Country Note. Results from PISA 2012. 2012. <https://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-norway.pdf>

10. Портал районных акиматов и государственных учреждений Акмолинской области, «PISA – 2015» международное исследование, 2015 <http://akmol.kz/news/read/12693/index.html>

11. Стратегия Казахстан-2050. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева Народу Казахстана. Новый политический курс состоявшегося государства [www.akorda.kz/upload/Стратегия%20Казахстан-2050.doc](http://www.akorda.kz/upload/Стратегия%20Казахстан-2050.doc)

12. Студми.Специфика национальных инновационных систем скандинавских стран, 2016. [http://studme.org/1679060126325/menedzhment/spetsifika\\_natsionalnyh\\_innovatsionnyh\\_sistem\\_skandinavskih\\_stran](http://studme.org/1679060126325/menedzhment/spetsifika_natsionalnyh_innovatsionnyh_sistem_skandinavskih_stran)

13. Sahlberg P. Lessons From Finland: Where the country's education system rose to the top in just a couple decades. Journal of American Educator. 2011. [www.eddigest.com](http://www.eddigest.com)

14. Томская Л.М. Исследовательская компетентность как средство само-реализации педагога, б.д.. <http://orley-kost.kz/index.php/en/59-internet-sektsiya-2/1011-issledovatel'skay>

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

***К.С. Бекенаева***

*старший преподаватель кафедры информатики*

***А.А. Ермекбай***

*Казахский Национальный Медицинский университет  
имени С.Д. Асфендиярова*

Медицинское образование Казахстана за годы Советского союза выработало эффективные подходы по подготовке медицинских кадров, уровень квалификации которых высоко ценился за пределами Казахстана и бывшего Советского Союза. Главный акцент при подготовке медицинских кадров был направлен на клиническую подготовку студентов: практические занятия проводились у постели больного, лекции с демонстрацией и клиническим разбором наиболее показательных больных.

В настоящее время в Казахстане идут глобальные перемены в вузовском образовании, которые коснулись подготовки медицинских кадров. Вхождение Казахстана в общеевропейское образовательное пространство и подписание 11 марта 2010 года Болонской декларации требует от Казахстанской высшей школы, в том числе медицинской, такой подготовки специалистов, которая позволит «свести к минимуму период трудовой адаптации и обеспечить выпускника необходимым уровнем профессиональной и личной конкурентоспособности в условиях глобализации» [1].

Одним из ключевых факторов повышения качества подготовки медицинских кадров, готовых к самостоятельной практической деятель-

ности, является использование инновационных методов преподавания в педагогической деятельности.

Глава государства Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана подчеркнул необходимость реализации комплекса задач по десяти направлениям, среди которых качественный рост человеческого капитала подразумевает создание эффективной системы образования, внедрение в процесс обучения современных методик и технологий (Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». 27.01.2012 г.) [2].

В этой связи приоритетная задача казахстанских вузов является подготовка специалистов высокой квалификации, готовых к самостоятельной врачебной деятельности, принятию решительных мер в экстренных ситуациях.

Перед педагогами медицинских вузов стоит непростая задача – научить студентов самостоятельной врачебной практике, принятию решительных действий в экстренных ситуациях, то есть, стимулировать клиническое мышление, активизировать творческий потенциал, формировать устойчивый интерес к образованию, будущей профессии.

Развитие интеллектуально-творческого потенциала проводится не на специально организованных занятиях, а в течение всего многолетнего процесса обучения: во время чтения лекций, проведения семинарских и практических занятий.

Традиционная форма знание-контроль-оценка постепенно вытесняется инновационными методами образования, суть которых в умении использовать на практике полученные знания, интерпретировать знания из других смежных дисциплин, адекватно воспринимать новую информацию, творчески подходить к решению самой сложной задачи, постоянно самосовершенствоваться [3].

Успешная реализация поставленной задачи возможна, прежде всего, при понимании ее педагогами, работающими в медицинских вузах. От компетентности преподавателя, умения заинтересовать, увлечь студентов зависит эффективность проводимых занятий, качество подготовки специалистов.

В свою очередь качество и эффективность проводимых занятий зависят от умелого использования эффективных педагогических технологий – это активные и интерактивные методы, предполагающие не пассивное восприятие материала, а акцент на взаимодействие обучающихся, активное участие их в учебном процессе.

Активное обучение было сформулировано еще в начале XX столетия американским философом и педагогом Джоном Дьюи [4], который утверждал, что традиционной системе образования должно быть противопоставлено обучение «путем делания», то есть все знания должны приобретаться в результате самостоятельной работы и личного опыта.

Такое обучение, несомненно, более эффективно в сравнении с традиционной лекционно-семинарской формой с большим объемом готовой информации и скучными опросами, снижающими способность к творческому мышлению и интерес к познавательной деятельности.

Следует признать, что сегодня имеет место повсеместный консерватизм в применении современных образовательных технологий.

Вместе с тем, главными факторами, оказывающими влияние на степень заинтересованности студентов в учебе, являются эффективная работа преподавателя, умелое использование инновационных технологий обучения, качество подачи материала, формы, методы и приемы проведения занятий, отношение преподавателя к студентам.

Правильно построенное занятие с использованием инновационных методов с вовлечением в учебный процесс всех студентов группы влияет на формирование интереса к учебе, к дисциплине, специальности.

Важным условием педагогической деятельности преподавателей высшей школы является формирование у студентов навыков и умений *учиться*, самостоятельно отбирать наиболее важную и нужную информацию. Сущность формирования учебной деятельности студентов заключается в создании мотивов к образованию, которые должны направлять студентов к активному овладению знаниями, умениями, навыками. Наиболее мощным мотивом к овладению знаниями являются учебные ситуации, которые создаются педагогом, и личный успех и самоутверждение студентов, которые также стимулируются педагогом.

Таким образом, формирование у студентов навыков обучения и самообучения зависит от педагогического мастерства преподавателя, умения грамотно использовать педагогические технологии с целью побудить интерес к предмету, профессии, желанию поиска новых знаний.

Педагогические технологии это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание будущих специалистов [5].

Единой классификации методов обучения нет, в разных изданиях методы обучения трактуются по-разному.

Одна из первых классификаций методов обучения была предложена Е. В. Перовским по **источникам передачи (слово, наглядность, практика) и характеру восприятия информации**, по которой методы педагогической деятельности традиционно делятся на [6]:

– словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.) – активен преподаватель, студенты, как правило, пассивны;

– наглядные (показ, демонстрация и пр.) – активен преподаватель, студенты пассивны;

– практические (лабораторные работы, сочинения и пр.) – активны преподаватель и студенты.

**По характеру взаимной деятельности педагога и студента можно выделить три формы обучения:**

– традиционная (знаниевая) форма обучения, при которой активность проявляет только преподаватель, студенты играют роль пассивных слушателей готовой информации;

– активное обучение (проблемные методы) – активное взаимодействие педагога и студента;

– интерактивные методы обучения – взаимодействие не только педагога и студента, но и студентов между собой, как правило, в процессе игры, имитации жизненной ситуации [4].

А.М. Смолкин делит активные методы на неимитационные и имитационные, последние бывают игровые и неигровые [7].

Способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты называются **активные методы обучения** [3].

Активные методы обучения стимулируют мыслительную, умственную и познавательную деятельность студентов, побуждают их к самостоятельному принятию решений в сложной учебной деятельности, способствуют формированию творческой личности. Активные методы обучения расширяют и углубляют знания, одновременно развивая практические навыки и умения.

Для педагога активные методы обучения являются инструментом, позволяющим передать знания, навыки и умения посредством деятельности самого студента, дают возможность управлять процессом обучения и контролировать усвоение учебного материала, обеспечивают активное участие в учебном процессе всех его участников в течение всего периода занятия, как подготовленных, так и не готовых к занятию.

Учебный процесс с применением активных методов обучения носит творческий, познавательный характер, способствует активизации умственной и творческой деятельности студентов, повышает интерес к изучаемому предмету, будущей профессии.

*Цель активных методов обучения* – развитие навыков самообразования и саморазвития студентов на основе индивидуальных особенностей и способностей.

*Преимущество активных методов обучения* состоит в активной мыслительной деятельности, развитии творческого мышления, умений и навыков, учат студентов выявлять суть явлений, находить взаимосвязи между явлениями, формулировать выводы.

В связи с этим, перед преподавателями медицинских вузов стоит не простая задача: не только дать знания, научить профессиональным навыкам обследования, но и навыкам анализа, сопоставления, интерпретации, обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, иными словами научиться «...не считать симптомы, а их взвешивать» (Джованни Морганьи).



Центральное место среди активных методов обучения занимают неимитационные методы обучения, основанное на решении студентами конкретной профессиональной проблемы в процессе активного взаимодействия с преподавателями.

Недостаток активных проблемных (неимитационных) методов – в отсутствии имитации, приближенной к реальным ситуациям.

С большим успехом в медицинском образовании используются активные имитационные методы обучения, суть которых в имитации профессиональной деятельности, моделировании жизненных ситуаций. Имитационные методы, которые делятся на игровые и неигровые.

Неигровые имитационные методы – это формы решения проблемы, основанной на моделировании реальных ситуаций. Все студенты обсуждают ситуацию, выслушивают мнение преподавателя и вносят решение проблемы, таким образом, происходит познание нового, обучение. К неигровым имитационным методам относится решение проблемы, имитирующей конкретную ситуацию, приближенную к реальной жизни.

Например, преподаватель выбирает клиническую ситуацию, ставит перед студентами конкретные вопросы и организует их разбор и обсуждение, с последующей оценкой результатов разбора.

Игровые имитационные методы строятся в форме игры. Студенты, участвующие в игре, вступают в ролевое общение. Преподаватель до начала и в процессе игры вводит корректирующие условия, разъясняет сценарий, по которому будет вестись игра-разбор, распределяет роли, с оценкой результатов впоследствии. В игровых методах нет последовательности действий, каждое последующее действие зависит от предшествующих действий участников и реакции на эти действия других участников [7].

К игровым методам образования относятся деловые игры, ролевые ситуации, игровое моделирование и проектирование и др.

Деловая игра (имитационная, операционная, учебная, дидактическая) – это метод обучения профессиональной деятельности посредством моделирования ситуации, близкой к реальным условиям; обучение умениям и навыкам профессиональной деятельности.

Цель деловой игры – приблизить студентов к будущей профессиональной деятельности, в том числе на амбулаторно-поликлиническом уровне, например, к роли врача общей практики, сельского врача, скорой помощи, к экстремальным ситуациям (катастрофы, наводнения и т.д.); научить будущих врачей общению с пациентами, его родственниками и своими коллегами.

Во время проведения деловой игры студенты учатся ставить диагноз, составлять план обследования и лечения больного, уметь дифференцировать заболевания, находить решения в сложной ситуации.

## Литература

1. Наметов А.М., Коваль А.П. Совершенствование системы взаимосвязи с потребителями как гарантия качества образовательных услуг вуза. Некоторые условия интеграции высшего образования Казахстана в Болонский процесс: структура, содержание, наука, кадры / Материалы научно-методического сборника, Алматы – 2011. – 62 с.
2. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». 27.01.2012 г.
3. Мандриков В.Б., Краюшкин А.И., Ефимова Е.Ю. и др. Использование инновационных технологий преподавания в медицинском вузе: Материалы региональной межвузовской учебно-метод. конф. с междунар. участием. Краснодар, 18 марта 2010 г. // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 4 (Приложение № 1). – С. 140-142.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской; Под ред. Н.Д. Виноградова. – Москва: Мир, 1915. – С. 202.
5. Гребенюк О.С., Общая педагогика: Курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. – 107 с. (Лекция 2).
6. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. М., 1981 Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. М., 1982.
7. Смолкин А.М. Менеджмент. Основы организации. Москва, издательство «Инфра-М», 2000. – 248 с.

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*И.И. Рахимов, К.К. Ибрагимова*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань*

Человечество связано с природой своим происхождением, существованием и своим будущим; человеческая история – часть истории природы; целостность природной среды выступает естественной основой жизни в биосфере; качество экологически здоровой окружающей среды наряду с социальными условиями – основа физического и духовного здоровья человека. Осознание этих положений и принятие их как жизненной позиции и есть результат экологического образования и воспитания человека.

Современная наука экология выдвинула ряд важных теоретических подходов, разработала методологию экологического образования позволяющих вести целенаправленную деятельность в школе и ВУЗе по привитию навыков бережного отношения к природе. В настоящее время выделяются различные модели организации экологического образования, характерные в настоящее время для системы образования. Это:

– включение экологической информации в традиционные предметы школьно и ВУЗовской программы;

– изучение вопросов охраны окружающей среды в специально выделенном предмете;

– формирование экологических знаний в разных учебных предметах;

Экологическое образование и воспитание невозможно без участия профессионально подготовленных педагогов, которые могут работать с различным контингентом учащихся от малыша детского сада до старшеклассника, вести экологическую подготовку в центрах дополнительного образования. Задачей педагогического университета является целенаправленная работа по подготовке квалифицированных специалистов обладающих навыками экологического образования и воспитания.

Работа по формированию профессиональной компетентности в области экологии является ведущим звеном учебно-воспитательного процесса в педвузе. Существующая структура подготовки специалистов для школы оправдывает себя, в университетах накоплен значительный опыт.

Такая структура, по мнению ведущих специалистов в данной области, должна включать ряд элементов.

1. Экологическое образование студента педагогического вуза как компонент, органически присущий его общей культуре.

2. Формирование гуманистической среды вуза как условие развития экологической культуры и практической готовности выпускника к школьному экологическому образованию и воспитанию в их современном и прогрессивном понимании.

3. Подготовка педагога-эколога для образования на профессионально-квалифицированном уровне.

Основываясь на этой структуре выстраивается схема последовательного экологического образования в педагогическом вузе [1]. На начальной стадии происходят личностное развитие и саморазвитие студента, усвоение им культурных и природных приоритетов и ценностей изначально на образном и эмоциональном уровнях. В соответствии с данной доминантой организуется обучение по всей общеэкологической программе.

На второй стадии усваиваются необходимые образовательные и методические знания, складывается профессиональная компетентность будущего специалиста. Как следствие, формируется целый ряд предметов фундаментального экологического образования: общая экология, социальная экология, прикладная экология и т. д.

На третьей стадии создаются условия для профессиональной идентификации студента, для выбора квалификации. На четвертой стадии студенты усваивают мировоззренческие представления о системе «человек-общество-природа», осуществляется интеграция исследовательской и научно-педагогической деятельности в этой области; создаются ситуации, стимулирующие его творческое саморазвитие.

Экологизация образования – это характеристика тенденции проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля. Именно в наши дни требуется экологизация вообще всей системы образования и воспитания. Финальная цель данной трансформации – проникновение современных экологических идей и ценностей во все сферы общества. Только через экологизацию всей общественной жизни, можно спасти человечество от экологической катастрофы [2]. И это не сказано не «красного словца» – это реалии нашей действительности.

Экологизация вузовских учебных дисциплин затрагивает как учебную, так и внеучебную деятельность студентов, строится на принципах целостности, единства и преемственности всех звеньев и этапов вузовского обучения, а также на установлении межпредметных связей и интеграции учебных дисциплин. Информация по проблемам окружающей среды должна вводиться в основные учебные курсы с учетом специфики каждого предмета. Это можно реализовать в курсе лекций, на семинарских, лабораторных занятиях, по окончании изложения темы (раздела), в конце изучения всего теоретического курса. При этом экологическому содержанию должно быть четко определено место в каждом разделе. Следует также осуществлять взаимосвязь экологических, природоохранных и воспитательных аспектов изучаемого материала, тщательно продумывать методику изложения материала. Например, экологизация химического образования позволит определить содержание системы знаний о химических аспектах экологии в ряде учебных предметов средней и высшей школы, переориентировать содержание химического эксперимента и химических задач на экологическую проблематику, осмыслить новые функции кабинета химии в условиях экологизации школьного образования.

В качестве примера химия выбрана не случайно. В последнее время обнаруживается отчетливая тенденция в нашем уже довольно экологизированном общественном сознании противопоставлять экологию человека и химию. Действительно, химическое производство за свою историю нанесло немалый ущерб природной среде. Когда при наличии такого острого и актуального противоречия ставится вопрос об экологизации химического образования, тогда речь идет не о механическом соединении экологии и химии, а об интегративном подходе к данной проблеме.

Работа по формированию профессиональной компетентности является ведущим звеном в учебно-воспитательного процесса в педвузе. Преподаваемые например, на естественных факультетах университетов предметы биологического цикла являются не только базовыми в подготовке к их будущей специальности, но и служат воспитанию многих положительных качеств, необходимых учителю [1]. Основы

экологического сознания, положительное отношение ко всему живому, любовь к родной природе закладываются на занятиях биологической направленности. Так, в стенах Казанского университета трудятся преподаватели, имеющие богатый опыт преподавания экологических дисциплин и обладающие богатым арсеналом новых нетрадиционных методов преподавания наряду с классическими подходами к организации учебного процесса. Использование как традиционных, так и инновационных технологий обучения студентов позволяют достигнуть хороших результатов, как в оценке промежуточных знаний, так и оценки общей экологической подготовки студентов. Все это служит повышению качества, профессиональной направленности и компетентности будущего учителя.

Экологическое образование и воспитание – это средство для решения экологических проблем современности. Задачей ВУЗов в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов является направление усилий на формирование у всех выпускников экологической грамотности, с тем, чтобы в перспективе воспитать новые поколения учащихся, обладающих основами экологической культуры. Постоянное внимание к экологическому образованию учащихся и других слоев общества будут способствовать формированию целостной научно – обоснованной структуры экологизации образования в стране.

#### **Литература**

1. Актуальные проблемы педагогики и психологии. Сборник научных трудов КГПУ. Вып.6. – Казань, 2003. – 270 с.
2. Рахимов И.И., Ибрагимова К.К. Основы общей экологии. Учебное пособие. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2006. – 136 с.

### **ACTUALIZATION OF MASS MUSIC EDUCATION IN THE INDEPENDENT REPUBLIC OF KAZAKHSTAN (CULTURAL AND PHILOSOPHICAL ANALYZE)**

***B.D. Kokumbaeva, E. Zhanaikhan, Zh.S. Sagitova**  
PSPI, Pavladar*

Annotation. The article is dedicated to analysis of mass music education in the independent Kazakhstan from the position of socio-cultural development of society in present conditions.

Comparative highlight of the last two new programs on music lessons in the context of the national idea «Mangilik el» and the trilingual policy is given.

For the beginning, we are going to quote from the Internet: « The department emphasized that the system of values of «Mangilik el» is laid into the basis of all levels of education such as patriotism and civic responsibility,

cooperation, labour and creation, lifelong learning, openness and respect. «Mangilik el» ideas will be implemented into school content through academic subjects, research and extracurricular activity, complementary education and elective courses.

In addition to above mentioned, it was noted by the department that from the 1st of September this year the model of trilingual education will be implemented step by step. A task to put in practice step by step transition to training in English at senior grades and Universities of the Republic is set. Herewith, we shouldn't forget that the task to acquire the State language on high level is on priority», - the note reports [1]. These theses were stated as well in Kazakh and Russian via other media editions.

It would seem that everything is conforming. Judging the above quote, this tendency is the logic continuation of mass music education history formation and development which is inseparably connected with native history pages. Its background dates back from the Kazakh society traditions which have been dominating up to Soviet school system. At the end of the XX century this problem becomes the subject of close attention of scientists and practicing teachers offering alternative concepts and programs. The prominent theorist in the sphere of native music education is world known culture expert and art critic Asya Ibadullayevna Muhambetova - the founder of the important national trend. In the sphere of musicology it is:

– the Kazakh traditional music, nomadic music world, Tengrian calendar of culture, theory, methodology and method of national education and others.

Here we don't set the task of A.I. Muhambetova's scientific-pedagogical activity comprehension. In accordance with the stated topic our subject of discussion is the mass music education which is according to the author « it's not only problem of mass music it also concerns to the future of nation » [2, p.279]. The author in some publications in which the scientist writes substantiates this position: « Music influences to instinct stronger than just words ». According to A.I. Muhambetova and G.Begalinova, it is connected with «it is easier to contact by music and also to imagine the character refers to felling, especially in the case if music language scene is formed. It plays important role to unite peoples of Kazakhstan. «Music officiates in a case if only it will make scene for all members of society»[3, p.272].

To substantiate her opinion, A.I. Muhambetova carries out a comparative analysis of the systems that gained the world fame. This is «Carl Orff's system - the great German composer, classic of the 20th century, Bartok and Kodaly's system - the greatest Hungarian composers of the 20th century, D. Kabalevsky's system - the famous Soviet composer. As well as the Japanese system of mass education of children on playing the violin from 3-4 years is popular.

«Why are these systems deeply national?» - the researcher wonders and gives the following answer: « The reason is that all those systems are designed to unlock the creative potential of a child which is laid genetically. It

is easier to unlock via national traditions, and being unlocked, it easily invades the child's environment that is interesting and necessary for his life. [3, p. 424].

To this series of systems A.I. Muhambetova also considers the unique system of children's music and aesthetic education of the famous art critics and pedagog-innovators as of the A. and S. Rayimbergenovs. «This is the system of the world class, and as well as the well-recognized Carl Orff's, Bartok and Kodaly's systems, it is based on national tradition», - the scientist writes. «But the similarity is only in this, - the author goes on. - Created on the material of oriental culture, this system in its concrete methodic embodiment is deeply individual» [3, p. 424]. Developing further on her opinion, the founder of this innovative concept A.I. Muhambetova, who set theoretical-methodological paradigms of mass music education at the Republic together with untimely deceased ethnomusicologist B.Zh. Amanov, gives the detailed analysis of history, theory and methods of this system.

Continuing A.I. Muhambetova's analytical judgments, we would like to note that education and upbringing constitute a single process, accumulating common to all mankind experience of the national environment and deep foundations of world culture. And it is natural as education - « it is a minted form, cumulative reflection of human being» (4, 21). «By revealing and manifesting the meanings, because only being the manifested meaning, human being can be called human.» [5, p.21].

The cultural-historic significance of the A. and S. Raimbergenovs' concept is in that the regional model of art education is designated here, which rests on three «whales»: the Kazakh (wider - Turkic) authentic culture - Kazakhstani culture - the World music culture. The principal novelty of the program is in reliance on the dombra culture for which it is inherent the indivisible unity of «saz" and «soz», i.e. of word and music. This gives the possibility to touch the deepest and inmost source of the Kazakh (State) language which is the basis of Kazakhstani society consolidation.

The authority of the A. and S. Raimbergenovs' system having passed more than the semi centennial practical approbation at many schools of Kazakhstan, is evidenced by the fact that the authors were invited to write Standardized Training Complex. The assigned task was successfully completed by the educators-innovators. In 2014-2015 academic year teachers of music started classes according to the A. and S. Raimbergenovs textbooks.

It would seem that a way is found. There is the beginning. The Kazakhstani version of mass music education is scientifically justified and practically passed approbation which should constitute the gold reserve of the National cultural-educational policy. But, this doesn't occur. In September 2016 MES of RK again offers schools new textbooks which were designed by I.A. Sadovskaya, M.A. Urazalieva and T.B. Pleshakova [6]. They are based on D. Kobalevsky's concept «three whales» (song, dance, march) with inclusion of Kazakhstani version of distant 80-s of the 20th century (kui, the

symbol of the Soviet Kazakhstan «Kamazhai» dance) and on the whole the repertoire of that time. As well as in analog, the musical material is generally focused on the written European Classical composers with dominance of the Soviet composers music.

The principal novelty of this textbook is in consistent implementation of the language policy of MES of RK, namely English language learning. In the textbook card - the 1st line - is multilingualism, however basically this is the supplement to English language classes as there are more songs in English than in Kazakh.

Together with that, the authors' disparagement to the state language is traceable. In particular, on p.61 - it is written «коримдик»; in the textbook card «АН» - song, whereas it is written correctly in English. It seems that the State language for the textbook authors is a foreign one, even songs about mother are Cuban. Why not to sing «Ak mamam» by N.Tilendyev? It is already the 3d quarter. Pupils study «Kazakh tili». As a last resort you can specify a verse to a soloist and the chorus with «la-la» can be sung by the whole class.

Tasks on music for cartoons also cause objection. Presently there are many Kazakh cartoons as well. Offered by the authors cartoons as «From the smile» and «Only the strong friendship» on p. 33 are of the Soviet period and are hardly known to the new generation of Kazakhstan for whom the TV channels as TiJi ( for the youngest age group), Cartoon Network and Nickelodeon are more popular.

Eclectic content and repertoire go against not only to the current level of the mass music education, but to the national idea «Mangilik el» and to the cultural-historical development of the ethnic communities of the Great Steppe vast territory. An ancient land which today received the real national name «Uli dala eli». It crosses off the results of huge theoretical-practical activity of educators-innovators and offers impersonal Soviet-Americanized plagiarism instead of innovational content and methods of domestic brand. This is the «progress» of the reform in the most important spiritual educational sphere.

Let's sum up the conclusions. What do we have today on our 25th anniversary of the state independence? In the test area - we stepped back to the Soviet past, frankly, with a touch of bourgeois culture and language using the appropriate vocabulary. There is an impression that we live in the English-speaking space as a compact Kazakh community. And if we face such situation in jubilee year then what to expect for the new generation of country after the celebrations?...

Completing the analysis of the language situation I ought to say that: I am all for that the new generation of Kazakhstan to study English language. Especially, as is known, the conversion policy of the Kazakh alphabet to Latin is debated in our country. The priority of English language is dictated by the modern anthropogenic civilization from which we cannot escape if we want to fit the world space. In this connection there is demand in philosophical-



scientific publications in English-speaking commercial journals with high impact factor in Kazakhstan first of all. But there must be its own niche for the State - Kazakh language on its own land. The sphere of mass music education can be and must be such kind of soul outlet. Since the language should disclose its inner potential so as to be able to adequately express new ideas and meanings accordant to this historic time, up to a new level of its development, to expand the horizons of its opportunities. And this is natural: Kazakh language is among state-forming attributes of our country, as far as musical-poetic language together with visual artifacts, makes the cultural brand and trend of the independent Kazakhstan.

As well as its specificity is in the fact that music is its essential part this is inextricably linked with word and speech. The Academician B. Asafyev has identified as «ethically high mood», «emotionally high generalization in combination with emotional responsiveness and wise philosophical contemplation» [7, p.9]. «Hereof, according to A.I. Muhambetova, follows subordinated and secondary role of the parties, which are connected with dance, gesture, step (wider - with physical movement), so developed» in cultures of many nations [8, p. 119]. That is why the problem of the mass music education and upbringing is actual as an issue of the state importance.

So, what could be the proposal on the stated problem? - To review the concept of mass music education in the context of the national idea «Mangilik el» and state language. Not at any country it is such an acute problem of the status and functioning of the state language as in the Kazakhs' country. Therefore it will be right if the questions of spiritual existence of the peoples as a unique cell of modern society will be resolved at the government level. Secondly, it would be reasonable in all respects, as well as from an economic point of view, to replace training package of the newfound authors by the previous ones prepared by the A. and S. Raimbergenovs.

No need to waste fabulous money on eclectic and outdated ideological surrogate. And this way will be the truly state approach to the problem of spiritual and moral, and patriotic education of the future citizens of the independent Republic of Kazakhstan.

### References

1. Ministry of Education and Science of RK reports about new school subjects from 2016 13.04.2016 <http://newtimes.kz/eksklyuziv/item/30049-v-mon-rasskazali-o-novykh-shkolnykh-distiplinakh-s-2016-goda>; Brusilovskaya E. School textbook – book for all the time// Kazakhstanskaya Pravda – 19 August 2016.

2. Mukhambetova A. To educate music education in Kazakhstan// Amanov B.Zh., Mukhambetova A. Kazakh folk music and XX century. – Astana: Master PO, 2013. – p 332.

3. Mukhambetova A., Begalinova G. The language of Kazakh music – state problems // Amanov B.Zh., Mukhambetova A. I. Kazakh folk music and XX century. – Astana: Master PO, 2013. – p 332.

4. Mukhambetova A. The system of kids'aesthetic education The A. and S. Raimbergenovs// Amanov B.Zh., Mukhambetova A. I. Kazakh folk music and XX century. – Almaty: Dayk-Press, 2002. – p 544 – p. 423 – 428.
5. Sheler M. Form of knowledge and education // Selected works. – M., 1994.
6. The role of “Murager” project in Independent Kazakhstan Republic. Articles (in kazakh, russian)- Povladar, 2012 p-34 <http://кітапхана.каз/catalog/130815/130815-001.htm>
7. Music. Textbook- 1 grade for comprehensive school// I.A. Sadovskaya, M.A.Urazalieva, T.B. Pleshakov – Almaty: 2016. – p 96 .
8. Asaphev B. Three articles about Kazakh music// Music culture of Kazakhstan – Alma-Ata, 1955. – p. 9.
9. Mukhambetova A. Genesis and evolution of Kazakh// Amanov B.Zh., Mukhambetova A. I. Kazakh folk music and XX century. – Almaty: Dayk-Press, 2002. – p 544 – p. 119-152

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

***Л.Л. Клышина***

*Учитель-эксперт биологии, Назарбаев Интеллектуальная школа  
химико-биологического направления г. Павлодар*

***Н.П. Корогод***

*к.б.н., доцент ПГПИ, г. Павлодар*

***Е.Ю. Клышина***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Каким должно быть образование сегодня, чтобы через 30-40 лет наши нынешние ученики эффективно управляли государством, обладали теми качествами, которые помогут определить наиболее оптимальный вектор развития страны, различных отраслей промышленности и сельского хозяйства?

Данный вопрос сегодня является основополагающим при определении мировых тенденций в сфере изменения образования. Существуют целые организации, объединяющие ученых, педагогов различных стран мира для поиска ответа на поставленный вопрос.

По мнению ученых, России, Франции, США, Великобритании трансформация глобальной экономики и технологического уклада говорят о том, что мир будущего будет во многом отличаться от сегодняшнего дня и будут формироваться новые потребности в способностях [1]:

- развитие творчества (необходимо занять 95% свободного от работы населения земли, большую часть работы будут делать роботы)

- развитие предпринимательства (до 50% жителей земли будут само занятые)

- развития глобального сознания, понимания необходимости сохранять чистоту планеты

– развитие способности сотрудничать, сопереживать (люди будут так заняты, что у них не будет хватать времени на общение, а это будет так им нужно!)

Возникает вопрос – чему, как и почему надо учить школьников в 21 веке, чтобы школа продолжала выполнять свои образовательные и воспитательные функции – знакомства с окружающим миром и подготовки к взрослой жизни?

О том, что у школьников необходимо развивать критическое мышление, исследовательские навыки, сотрудничество, сегодня понимают практически все педагоги школ. Но о развитии дивергентного мышления, которое столь важно для формирования новых способностей будущего, чаще всего вообще не упоминается. Об этом свидетельствует анализ учебных программ по биологии, календарно-тематические планы педагогов, вопросы и задания в книгах и рабочих тетрадях по биологии.

Однако, именно развитие дивергентного мышления, понятие о котором впервые ввел Дж. Гилфорд, позволяет менять направление поиска в процессе нахождения ответов на различные вопросы, что ведёт к появлению целого ряда разнообразных и неожиданных решений и результатов. Оно предполагает, что на один вопрос может быть дано несколько ответов, что и является условием порождения неординарных идей и самовыражения личности [2:104].

Почему же, если дивергентное мышление столь важно, на него не обращают серьезного внимания? Здесь стоит отметить те противоречия, которые сформировались в имеющейся системе образования:

– противоречие 1: между признанной в практике образования необходимостью организации развития, ориентированного на личность учащегося, и недостаточной разработанностью системы заданий для развития дивергентного мышления школьника.

– противоречие 2: между пониманием личности, как «саморазвивающейся системы», которой управляют, формируют и развивают с помощью технологий развивающего обучения и неимением таковых технологий в области развития дивергентного мышления учащихся.

Противоречие 3: между необходимостью формирования педагогического влияния на развитие дивергентного мышления детей и недостаточным наличием в содержании школьных уроков соответствующих заданий. [2:108]

Развитие дивергентного мышления у школьников имеет свои положительные последствия:

– дивергентное мышление улучшает знание языка и производительность труда [3];

– дивергентное мышление приводит к созданию положительного настроения, а конвергентное мышление приводит к негативным колебаниям настроения [4:12];

- обнаружена положительная корреляция между дивергентным мышлением и предпринимательским потенциалом;
- открытость копыту в сочетании с развитием дивергентного мышления положительно связаны с творческой работой сотрудников;
- дивергентное мышление воспитывает толерантность, коммуникабельность, любознательность, креативность.

Таким образом, дивергентное мышление способствует развитию очень умных, творческих личностей. Думаю, именно такие люди и нужны, чтобы успешно реализоваться в мире будущего.

Школьники начинают обучаться в Назарбаев Интеллектуальной школе с 7 класса. Именно семиклассники – самые юные члены школьного коллектива. Работая в 7-х классах, я обратила внимание, что учащиеся не могут решать открытые задачи, когда важно предложить несколько способов решений. Так определилась проблема: у учащихся необходимо развивать способность предлагать множество решений или способов решения задач. Учитель, чьё дивергентное мышление, как правило, так же не получает достаточного развития уже в годы работы (проведённое тестирование среди педагогов школы показало это), испытывает большие трудности с составлением и применением на уроках заданий для развития дивергентного мышления. Поэтому для решения поставленной проблемы была изучена литература, современные техники и стратегии и определен ряд из них, с помощью которых развитие дивергентного мышления возможно:

- Алгоритм ТРИЗ для решения изобретательских задач;
- Проблемное обучение и таблица FILA для решения задач открытого типа;
- Технология «Дизайн мышления»;
- Метод проектов;
- Упражнение «Заверши рассказ...»;
- Упражнение «Приведи примеры, доказывающие природное явление...»;

**Задача № 2.** Два выдающихся натуралиста XVII в. — итальянец Мальпиги и англичанин Грю являются основоположниками науки о тканях — гистологии (от греческих слов «гистос» — ткань и «логос»). Исследуя под микроскопом стебли, листья, почки и плоды растений, они, кроме клеток, которые описал Р. Гук, нашли множество простых и спиральных трубочек, свидетельствующих о сложности строения растений. Предположи, как такое устройство

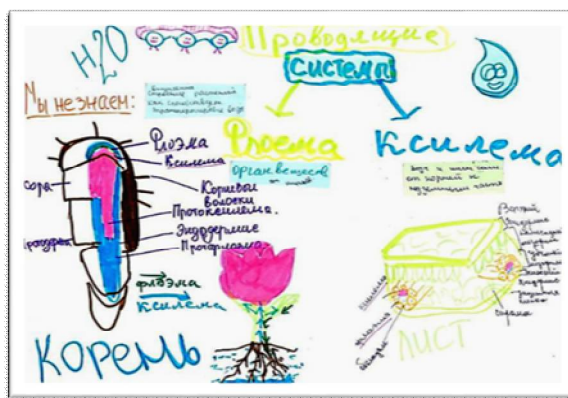


Рисунок 1. Кластер, созданный учащимися к задаче открытого типа №2 по теме «Транспорт веществ у растений»

Упражнение «Запланируй проведение исследования» и др.

Отличным примером, демонстрирующим работу алгоритма ТРИЗ, стало решение открытых задач по теме «Транспорт веществ у растений» 7 класс (Рисунок 1). С помощью задач школьники не только вышли на тему урока, но и, используя алгоритм, нашли ответы на вопросы.

Для решения задач открытого типа можно применять таблицу FILA при применении технологии Проблемного обучения [5]. Ученики, получая проблемную задачу, должны разложить ее на факты, идеи, изучить проблему и предложить план действий (Таблица 1).

Например, при изучении способов размножения растений, учащимся была предложена задача:

Быть фермером – это прибыльно!

Такой заголовок в газете «Звезда прииртышья» увидел молодой парень В. Он даже запланировал поступить в институт по специальности «Бакалавр агрономии». Объектами профессиональной деятельности выпускников данной специальности являются: производственные кооперативы, фермерские, индивидуальные, коллективные хозяйства. Еще не имея специального образования, В. решил организовать свое индивидуальное хозяйство и заняться выращиванием наиболее востребованных и прибыльных сортов растений, тем более его бабушка жила в частном доме и имела большой участок земли – 1 га. Анализ рынка показал, что наиболее пользуются спросом такие культуры как огурцы, помидоры, лук, укроп, клубника, картофель. Однако денег на закупку большого количества семян у В. не было. Поэтому он решил, используя различные способы размножения, вырастить данные растения из небольшого количества семян, пусть и тратя на это дольше времени.

Помогите молодому предпринимателю определиться со способами выращивания растений. Как бы вы предложили распланировать участок, чтобы была окупаемость предполагаемой работы по выращиванию растений. Какие риски могут возникнуть при ведении хозяйства? Как их уменьшить?

Таблица 1. Таблица FILA

<b>F</b> <b>FACTS</b> факты	<b>I</b> <b>IDEAS</b> идеи	<b>L</b> <b>LEARNING ISSUES</b> изучение проблем	<b>A</b> <b>ACTIONPLAN</b> План действий
– Информация, извлеченная из проблемного сценария; – Сгруппировать согласно темам, где возможно.	– Устанавливаются, основываясь на фактах; – Гипотезы; Принимаются без осуждения.	– Формулируются как вопросы; – Вопросы должны способствовать решению проблемы.	– План действия должен быть выполнен таким образом, чтобы он помог решить проблему: провести исследование, организовать интервью; – Вопросы должны помочь создать из отдельных частей сценарий.

Метод проектов – это технология, с помощью которой можно успешно достичь поставленных целей обучения. Школьники ориентированы на результат, который можно получить при решении значимой проблемы. Проектный подход дает возможность учителям развивать глубокое мышление школьников, так как позволяет задействовать теоретические, практические и познавательные аспекты деятельности на уроке. Предполагается не просто интеграция всех знаний по биологии, но и меж предметная интеграция.

Изученная литература позволила сделать вывод, что Метод проектов и дивергентное мышление можно связать друг с другом, если сделать акцент на исследовании, связанном с творчеством, большим интересом и активным участием самих школьников. Для развития навыков проектной деятельности и дивергентного мышления можно использовать такие темы, которые не будут иметь только одно верное решение. Например, при реализации целей обучения, таких как «называть последствия гиподинамии» и «выявлять причины нарушения осанки и развития плоскостопия» была организована работа над проектами по проблеме «Современные условия существования человека существенно изменились по сравнению с прошлым веком.

Существует ли угроза полного изменения ОДА человека?» – «Какова модель будущего человека, если он не изменит свой образ жизни?» При реализации целей обучения «описывать роль кожи в поддержании постоянной температуры теплокровных животных» и «исследовать виды адаптаций у теплокровных животных к различным климатическим условиям» была организована работа над проектом по проблеме «Может ли существовать животное, приспособленное ко всем условиям различных сред обитания».

Проведенное анкетирование показало, что учащиеся улучшили свои умения по таким показателям развития дивергентного мышления как беглость (57%), гибкость (42 %) и оригинальность (40%). Учащиеся в своих рефлексиях отмечают важность групповой работы и высказывают пожелания продолжать такую работу над проектами в дальнейшем.

Подводя итоги двухлетней работы по развитию дивергентного мышления школьников с помощью различных стратегий и приемов, 85% школьников отмечают улучшения в развитии дивергентного мышления с помощью применения различных стратегий и приемов.

Завершая статью, хочется отметить, что только воля и фантазия учителя помогут преодолеть барьер конвергентного мышления и начать мыслить дивергентно.

#### **Литература**

1. [http://conferences.nis.edu.kz/?page\\_id=2680&lang=ru](http://conferences.nis.edu.kz/?page_id=2680&lang=ru)
2. Иванов Андрей Николаевич. Система специальных заданий как дидактическое средство развития дивергентного мышления младших школьников: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 Мурманск, 2007 – 121 с., Библиогр.: с. 102-121 РГБ ОД, 61:07-13/2441

3. [http://lrc.cornell.edu/events/past/2013-2014/Papers\\_13/Naarman6.pdf](http://lrc.cornell.edu/events/past/2013-2014/Papers_13/Naarman6.pdf)
4. Грецов А. Тренинг креативности / А. Грецов. – М., СПб.: Питер, 2007. – С. 18
5. <https://edu.tatar.ru/upload/images/files>

## **DIDACTIC GAMES AS PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT THINKING OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

**Z. Kulsharipova**

*Ph.D., Professor of pedagogical sciences, Department of Pavlodar State  
Pedagogical Institute (Pavlodar)*

**B.G. Sarsenbaeva**

*Ph.D., Associate Professor of pedagogical sciences, Department of Pavlodar  
State Pedagogical Institute (Pavlodar)*

**K. Issinbayeva**

*Senior Lecturer of Psychology Department of  
Pavlodar State Pedagogical Institute*

**B.B. Issabekova**

*Ph.D., Senior Lecturer, Department of Pavlodar State Pedagogical Institute  
(Pavlodar)*

The scientific-theoretical aspect of the philosophical views of scientists, the term "condition" interpreted as a term that expresses the relationship and communications subject to the conditions surrounding the phenomenon, without which the object itself cannot exist. The psycho – pedagogical science known that psychological – didactic conditions constitute the mental environment, creative environment in which the phenomenon occurs, exists and develops. In his scientific penalties LA Miroshnichenko, it defines the term "condition" as a substantive and creative environment eventfulness objective thinking, which provide further development and existence of the thought creativity [1].

These formulations of the term "condition" in general determine the psychological impact and the didactic framework of psychological – pedagogical thinking creativity intellectual activity.

J.K. Babanskii - methodology and major theorist of Soviet pedagogy, pedagogical conditions for taking circumstance in which the structural components of educational activity and have the psychological characteristics and properties. The process of creative thinking has two sides: psychological and didactic, and it has made the subjects of the educational process. The creative interaction of subjects of educational activity based on the regulatory role requirements (subject-object relationship) but this style of relations shows a one-sided movement of thought-forms. If training activities directed to the development of subject-subject relations, it is a different form of

thought movement. The specificity of this form of creative thinking that is at the expense of didactic games develop mental skills: management processes sensations, attention, imagination, perception.

These processes closely linked with didactic games like dialectic conditions for the development of psychological activities of the body: mental processes and psychological states. This means that these processes closely linked with each other and show a creative way of thinking.

Characteristic features of the creative thinking of children of junior and middle school age should really sink in subjects thought process, i.e., children themselves. Even A.A. Ukhtomskiy said that the nature of the human mind, to do the man himself, perfects it, increases the efficiency of the thought action that provides a resource for personal growth.

First, teachers need to know that the beginning of creation of the thought lies on the child, and how to connect with his actions, it has a unique, and innovative manner in which must wield each primary school teacher. These methods have also formed teacher's quality of psychological state: the flexibility in behavior, thinking and emotional reactions. These methods have also formed teacher the quality of psychological state: the flexibility in behavior, thinking and emotional reactions. He should not easily give up the respective situations of creative thought and action to translate tasking to a new level, taking into account the means of action, creative thinking techniques, and unique behaviors. As mentioned above, in primary school age important prerequisites for the development of creative thinking of pupils are educational games and the proper organization of developing psychological environment. Didactic games – a kind of training sessions, organized in the form of educational games that implement a number of principles of the game, active learning, and the presence of different rules, the fixed structure of game activity and assessment system [1].

Characteristic features of didactic games consist in the fact that they created for the purpose of educational direction. However, by didactic purposes, they are games. Child draws in these games, first, the game situation, and playing, he unconsciously decides how didactic and psychological problem. Didactic game in the role of organizational activity games are an excellent means of development of creative teamwork. In the process of didactic games many complex phenomena dismembered individual and general. Consequently, performed analytical and synthetic activity to overcome the various difficulties in their mental and moral activity. In these games, there are great opportunities and educational influence on children of primary school age. Of course, that the development of the child should take place under certain conditions, in a particular environment. The important thinking of the psychological condition of children is developing a psychologically comfortable environment.

Psychological environment – is the unity of the social and environmental factors that may affect directly or indirectly, in the formation of creative



thinking. The most important requirement for the psychological environment is the account of the peculiarities of development of all types of cognitive functions: perception, attention, imagination and feeling. The term 'psychological environment or psychological conditions "does not have a clear and unambiguous definition of the world of science. Concept can generally be interpreted in a broad and narrowly. In the broader context of developing psychological environment is an organic space for creative activities.

This means that the child's perception of the environment was stable, in which there is no spontaneity or varying degree of organization, since under these conditions the child's body does not perceive the processes of self-development. From the standpoint of the psychological context, according to Vygotsky, P. Galperin, V.V Davydov, Zankov, Leontiev, D.B.Elkonina et al., Psychological conditions – it is a particular way orderly educational environment, in which the developing training [1,2,3]. Developing subject environment – both psychological conditions this system is not material objects the child's activity, and functionally modernizing the content of his moral and spiritual image.

In this case, the term "subject environment" appears in the narrower sense of its value, ie, as the environmental space filled with figurative and objective thinking, which helps the child to learn with the help of cognitive processes around the world. Cognitive mental processes are the channels of communication of the child with the educational world. The incoming information at lessons of and extra classes about the specific phenomena and objects undergoing changes and becomes a way of life. All the knowledge and creative understanding of the world are the result of integration of individual knowledge, obtained with the help of cognitive psychological processes. Each of these processes has its own characteristics and its own organization. But at the same time, proceeding simultaneously and harmoniously, these processes are imperceptible to humans interact with each other and as a result create for him a single, coherent, continuous picture of the objective world, that allows to create a creative atmosphere for thought action [3,4]. Perception, attention, sensation – cognitive mental processes, which in the course of didactic games, reflect the individual properties, the quality of the creative side of reality, and the internal state of the body of the child, a direct impact on the senses. The overall feeling – the beginning of creative thinking are the source of processing knowledge about the world and ourselves, and subject – spatial environment for didactic games and is an integral part of developing and creative environment of school childhood. Perhaps to consider perception, attention as an intellectual process of successive, interrelated features search acts properties necessary and sufficient for formation of an image of creative thinking (Table 1.)

Table – 1 The features and properties of a creative way of thinking

№	Features	Properties
1.	Primary allocation of a number of features from the entire flow of information and decision-making that they belong to one particular object	Integrity - internal organic parts and the whole relationship in the image
2.	Search the memory close on the sensations complex of features	Objectivity - the object is perceived by man as separate in space and time separate the physical body
3.	To carry the perceived object to a particular category	Generality - the assignment of each image to a certain class of objects
4.	Searching further features confirming or refuting the correctness decision as adopted	Constancy - the relative constancy of perception of the image, preserving the object of its parameters regardless of the conditions of perception (distance, lighting, etc...)
5.	The final conclusion on what the object is perceived	Meaningfulness - understanding of the nature of the perceived object in the process of perception
6.	The object of the process of perception	Selectivity - the preferential allocation of some objects in front of others in the process of perception

The concept of building developing environment gives the child a sense of psychological security; it helps the development of the personality, ability, mastery of methods of creative activity and the general principles (Tab. 2).

Table - 2 Principles of creative activity

№	TD Principles	Content
1.	The Principles of distance	Interaction, oriented to the organization of space for communication with the student teacher "eye to eye" helps to establish optimal contact
2.	active principle	the possibility of its existence and formation of children and adults by participating in the creation of its objective environment
3.	The Principles of Stability and Dynamism	Focused on creating the conditions for change, and building environmental protection in accordance with the "tastes, moods, changing abilities of children."
4.	The principle of aggregation and flexible zoning,	implementing the possibility of constructing a non-overlapping spheres of activity that allows children to freely engage in different activities at the same time without interfering with each other
5.	Principles emotiogenic environment.	environment should be a means of realization of creative hypotheses
6.	The principle of individual comfort and emotional well-being	Subject environment has to be informative, satisfying the child's need for novelty, transformation, experimentation. Child and adult act together and they must be comfortable in the environment of the subject

Molyako V. A. considering psychology of creative activity in dialogical speech, considers that the creative act and the usual solution of problems have identical psychological structure which is expressed as the stages including a chain of cogitative tasks. a physical environment, collective, stimulators and barriers in creative activity. Process of creative activity can be broken into a stage of finding of the principle of the decision and a stage of application of the decision. And it is considered that the most expressed subject of psychological research are events of the first stage as scientific creativity cannot be reduced to the logical operations “application of the decision“ [Tab. 3]. Molyako V. A. allocates the following stages of creative activity.

Table – 3 The stages of creative activity in dialogical speech

№	The following stages of in dialogical speech	addition
1.	Accumulation of the knowledge and skills necessary for an accurate statement and formation of a task, emergence of a problem.	
2.	Concentrations of effort and searches of additional information, preparation for the solution of a task.	
3.	Leaving from a problem, switching on other occupations (the incubation period).	
4.	Inspiration or insayt (a brilliant idea and a simple guess of modest scales - that is a logical gap, jump in thinking, receiving the result which is not following unambiguously from parcels)	
5.	Check and completion of a plan, its embodiment. the main links of creative process which were allocated by Yaroshevsky M. G. are of Interest.	a collision link with new; - a link of creative uncertainty; - a link of the hidden work; - a link eureka; - a link of development of the decision.

The authors of the concept define the subject-developing environment as an organized living space, able to ensure the socio-cultural formation of the student, meet the needs of the current and the next creative child development, the formation of his abilities. Functional comfort psychodidactic conditions providing psychophysical well-being of the foundation - thinking. The main pedagogical characteristics of building domain-developing environment: psychological comfort and security situation, the implementation of the rules of the thought action.

Thus, to conclude that psychological – didactic condition – the fact pedagogical character define the conditions of formation of experience of creative thinking in children of primary school age.

### References

1. L.A. Miroshnichenko Program «Origins». – M., 2003, see "Visual arts and design kids' S. 224-229
2. Psychological Dictionary / Ed. Davydov, A.V. Zaporozhe's, B.F.Lomova. – M.: Education, 2003. P. 112.
3. Novoselov S.L. Developing object-game environment. // Pre-school education. – 2005. – №4. S. 76.
4. A.N. Leontiev Problems of development of the psyche. Moscow, 2004.
5. Veraksa N.E. On early learning and development of children // Psychological Science and Education. – 2005. – №2. – S. 87-99.

## УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

*Л.Р. Сакаева, Э.Х. Шамсутдинова*  
*Казанский федеральный университет,*  
*г. Казань (Российская Федерация)*

В условиях глобализации и интеграции образовательных процессов в стране и в мире вопрос подготовки квалифицированных специалистов приобретает особую актуальность [1]. Современного специалиста, особенно работников сферы информационных технологий, сложно представить без знания иностранного языка, в частности английского. Общеизвестно, что работодатели не только в данной области, но и из других отраслей соглашаются с тем, что труд специалиста, владеющего иностранным языком, должен оплачиваться выше, чем труд такого же сотрудника без знания иностранного языка. Это и явилось одним из причин для введения профессионального компонента в курс иностранного языка для неязыковых специальностей. В частности, в Институте вычислительной математики и информационных технологий и в Высшей школе информационных технологий и информационных систем Казанского федерального университета, наряду с общим курсом английского языка, был введен профессиональный компонент. В содержание профессионально-ориентированного обучения языку следует включать коммуникативные ситуации, которые возникают в ходе социального и профессионального взаимодействия представителей разнообразных современных профессий. [2] Вследствие этого, перед преподавателями встал вопрос о том, как оценивать именно коммуникативные навыки в сфере профессиональной деятельности как в начале и в конце семестра, так и в процессе обучения. Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает контроль в качестве инструмента, способного обеспечить реальный переход от знание-центричной к компетентностной модели образования. [3] Если проанализировать различные учебники по оцениваю

развития языковых навыков, становится ясно, что в разговорные навыки студента оцениваются посредством интервью, которое содержит различные устные задания.

Проблема включения устного компонента для оценки навыков говорения действительно усложняет процедуру приема зачетов и контрольных работ в плане практичности и достоверного применения критерий оценивания. Провести и проверить письменные тесты по грамматике сравнительно легко и целесообразно с точки зрения экономии времени, чего нельзя сказать про оценку разговорных навыков. Если все студенты в классе будут индивидуально опрошены, то это займет много времени, что «перевешивает» все достоинства устного тестирования.

Несмотря на определенные трудности, целесообразно включить приемы проведения устного тестирования в программу языкового курса. Поскольку упражнения, которые должны быть разработаны для тестирования разговорных навыков, в основном, ничем не отличаются от заданий, составленных для практики навыков говорения, следовательно, это не так сложно. Проблема главным образом заключается в определении и применении удовлетворительных критериев оценивания.

Одним из важных показателей владения иностранным языком являются навыки говорения. Согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком, т.е. CEFR (Common European Framework of Reference) [4; с. 1], который обеспечивает основу для разработки учебных программ, курсов, экзаменов, учебников для изучения языков и т. п. по всей Европе и описывает, что изучающие язык должны научиться делать, чтобы разговаривать и какие знания, навыки и умения они должны развивать для эффективного взаимодействия с другими людьми. Также данный документ определяет уровни владения иностранным языком, и каким набором компетенций изучающие должны овладеть на каждом этапе обучения. Выделяют шесть уровней владения языком:

1. Basic User (A), который делится на A1 и A2;
2. Independent User (B), который подразделяется на B1 и B2
3. Proficient User (C), который разделяется на C1 и C2, соответственно.

На каждом уровне предполагается наличие нижеперечисленных умений и навыков при оценивании коммуникативных навыков (см. табл. 1).

Уровень	Описание
C2	Говорю спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.
C1	Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов

Продолжение табл. 1

B2	Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.
B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.
A2	Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информации на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.
A1	Могу представиться/ представить других, задавать/ отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.

Табл. 1. Критерии для оценивания речи на иностранном языке в целом. [5]

Далее рассмотрим типы заданий для определения сформированности навыков говорения в профессиональной сфере, в данном случае, в сфере высоких технологий:

**1. Интервью:** преподавателю достаточно легко организовать данный вид задания. Использование картин или ранее выбранных тем для обсуждения может помочь сосредоточиться на интервью, особенно если кандидатам предоставили одну или две минуты для подготовки. Для сохранения объективности для всех студентов могут быть заданы одни и те же вопросы. Примерное упражнение показано на рис. 1.

- What is considered to be the brain of the computer?
- What is a storage device?
- What do you know about the cloud computing technology?
- What is the function of arithmetic and logic unit?
- Can you give the definition of cache?

Пример задания (1)

**2. Речь перед аудиторией:** кандидаты подготавливают короткую речь по заранее выбранной теме и выступают с ней. Это исключает влияние интервьюера и подтверждает умение кандидата справляться с

продолжительной коммуникативной ролью, что не всегда возможно во время интервью. Остальные студенты могут выступить в роли зрителей, соответственно, можно включить вопросно-ответную форму, которая является доказательством способности студента интерактивно и спонтанно разговаривать. Но выступление с речью или презентацией во время тестирования обосновано только в том случае, если именно эти умения и навыки нужны студентам, например, их цель для изучения английского языка – представление результатов исследований, проектов и т.п. (см. рис. 2)

Present to your groupmates the program written by you. Explain to them what languages and tools you used to make it work.

#### Пример задания (2)

**3. Записанные монологи:** они являются менее стрессовыми для студентов, чем любое публичное выступление, и более приемлемы для неформального тестирования, в то время как живые монологи – нет. Студенты могут поочередно прямо в аудитории (если есть соответствующее оборудование, у нас в университете это аудитории, оснащенные системой SANAKO) записывают свою речь о любимом выдающемся ученом. Преимущество записанных тестов в том, что оценивание осуществляется после проведения (см. рис. 3).

Think of one of the latest inventions in the field of computing and IT. Prepare a short presentation providing details about them, such as key dates, inventors, areas of application, the usefulness, and some other interesting information.

#### Пример задания (3)

**4. Ролевые игры:** большинство студентов привыкли к простым ролевым играм, тот же формат применяется для тестирования. Для успешного выполнения задания не требуются ни развитые артистические навыки, ни большая фантазия. Ситуации, основанные на реальной жизни, самые подходящие (см. рис. 4). Они могут включать применение заранее полученных сведений. Проведение такого типа тестирования также частично проверяет сформированность навыков чтения.

Student A. Imagine that you are an IT shop assistant, you have to sell the following computer.

Student B. You are a student who wants to buy cost-effective but powerful computer.

#### Пример задания (4)

**5. Командные или парные обсуждения:** они похожи на ролевые игры, но студентам необязательно выступать в роли кого-нибудь, им просто надо вести себя естественно. Например, двум кандидатам дали задание выбрать подходящего претендента на работу на основе их резюме. Как и в ролевых играх, выступление одного кандидата влияет на

других студентов, и можно оценить интерактивные навыки студентов в ситуациях, близких к реальной жизни.

Таким образом, рассматриваемые типы заданий для оценивания сформированности речевых навыков на иностранном языке не только можно, но и нужно применять на занятиях в высшей школе. Они не только проверяют уровень разговорного языка, но и повышают мотивацию студентов и улучшают их результаты, поскольку имитируют ситуации, связанные с профессиональной деятельностью и решением различных рабочих моментов.

### Литература

1. Миков В.Ю. Методика формирования языковой готовности к осуществлению профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2016. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-yazykovoy-gotovnosti-k-osuschestvleniyu-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 05.09.2017).

2. Буданова А.И. Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2015. №13. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vladenie-inostrannymi-yazykami-kak-faktor-konkurentosposobnosti-na-otechestvennom-rynke-truda> (дата обращения: 04.09.2017).

3. Терехова П.А. Компетентностно-ориентированный экзамен по иностранному языку: к вопросу создания дескрипторов для профессионально-направленного обучения иностранному языку // Вестник СПбГУ. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2012. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannyy-ekzamen-po-inostrannomu-yazyku-k-voprosu-sozdaniya-deskriptorov-dlya-professionalno-napravlennoy-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 04.09.2017).

4. Council of Europe. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. Retrieved on May 20, 2017 from: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

5. Духанина И. В. К вопросу об ориентации на компетентностный подход в обучении при определении структуры и содержания учебного издания // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2011. №. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-orientatsii-na-kompetentnostnyy-podhod-v-obuchanii-pri-opredelenii-struktury-i-soderzhaniya-uchebnogo-izdaniya> (дата обращения: 05.09.2017).



## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Л.Р. Сакаева*

*КФУ, г. Казань*

*А.Р. Баранова*

*КФУ, г. Казань*

В современном обществе проблемы национализации современного человека в межэтническом и межкультурном пространстве приобретают первостепенную важность. Между тем, мастерство на иностранном языке рассматривают как один из инструментов развития профессиональных навыков и возможностей [2]. В этом отношении новые образовательные технологии появляются в обучении иностранных языков. Одна из таких технологий – предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning).

В ходе изучения результатов проекта Russian Education Support Project on Specialist English (RESPONSE) проводившегося Британским Советом и Министерством образования Российской Федерации в 2002 г., были выявлены некоторые недостатки в преподавании английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes) в российских вузах. Эти недостатки, в свою очередь, привели к необходимости поиска новых технологий обучения иностранным языкам студентам технических специальностей. Анализ иностранной литературы показал, что такой метод существует. Предметно-языковое интегрированное обучение широко используются в университетах Европы и США. Однако его необходимо адаптировать к российским условиям.

CLIL представляет собой метод, при котором либо обучение ряду дисциплин в вузе происходит на иностранном языке, либо преподаватель иностранного языка использует междисциплинарную тематику на занятиях по иностранному языку. Иностраный язык в этом случае не только средство общения, но также является и инструментом познавательной деятельности, и преподавание на родном и иностранном языках представляет собой единый процесс [1, С. 16].

Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» был сначала использован D. Marsh в 1994. По мнению D. Marsh, о применении концепции CLIL можно говорить в тех случаях, когда речь идет о дисциплинах или определенных темах в рамках данных дисциплин, обучение которым проводится на иностранном языке и при этом преследуются две цели: изучение содержания данной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка.

Вопрос о необходимости внедрения интегрированного предметно-языкового обучения в рамках профессионально-ориентированного образования исследуется многими авторами. В частности, D. Marsh, B. Marsland и K. Stenberg, а также D. Wolff приводят шесть причин, в соответствии с которыми необходимо использовать CLIL в академической и профессиональной среде (в высшем и средне-специальном образовании):

1. освоение практических знаний и навыков;
2. развитие навыков межличностного общения;
3. осуществление межкультурной коммуникации;
4. получение качественного образования в определенной области;
5. конкурентоспособность на рынке труда;
6. возможность взглянуть на изучаемую академическую дисциплину с различных точек зрения [5].

Важно отметить, что методология CLIL имеет следующие четыре основные составляющие:

1. Содержание. Необходимо стимулировать процесс освоения знаний и развития навыков по предмету.

2. Общение. Необходимо научить студентов использовать средства иностранного языка для получения знаний по предмету.

3. Мыслительные способности. Необходимо развивать интеллектуальные способности студентов, чтобы понять язык и предмет.

4. Культурологические знания. Понимание особенностей различных культур поможет учащимся эффективнее социализироваться в современном поликультурном мире, лучше понять свою собственную культуру и стимулировать ее сохранение и развитие.

Что касается развития CLIL в России, следует отметить, что в настоящее время его реализация носит эпизодический характер и, если осуществляется, то частично, в рамках отдельных учебных заведений.

Например, несколько лет назад в одном из российских университетов была предпринята попытка внедрить новую программу «Физика на английском». В рамках данной программы преподавание физики планировалось на английском языке. Учителями должны были быть не только профессора университета, но и их немецкие коллеги. К сожалению, эта попытка потерпела неудачу, потому что студенты не были готовы получать информацию, записывать лекции и отвечать на вопросы на английском языке, несмотря на то, что они демонстрировали глубокое знание предмета на своем родном языке [4].

На примере студентов Института вычислительной математики и информационных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета, возможно увидеть положительные последствия реализации данной технологии в преподавании их специальности. В курс обучения студентов данного технического института входит такой предмет, как программирование. Английский язык для программиста – это родной

язык профессии, без которого сегодня просто невозможно обойтись. При преподавании программирования на английском языке с получением технических терминов и незамедлительным их применением на практике, они получают такие преимущества как:

**1. Понимание терминологии.** Большинство языков программирования основано на ключевых словах на английском языке.

**2. Чтение технической документации.** Практически все справочные материалы, новейшие книги и статьи в IT-сфере публикуются на английском языке.

**3. Посещение онлайн-курсов и вебинаров.** В настоящее время в Интернете развита сфера обучающих бесплатных курсов от мастеров программирования, но все они проводятся на английском языке.

**4. Поиск решений во всемирной паутине.** Студенты периодически сталкиваются со сложными задачами и некоторыми проблемами, решение которых можно найти в англоязычной части Интернета.

**5. Шанс получить работу за границей.** Не секрет, что почти все крупнейшие компании находятся в США. В такие компании постоянно требуются грамотные специалисты, но и для того, чтобы общаться с коллегами и руководством, необходимо знать английский язык.

Безусловно, такое обучение не может полностью заменить изучение предмета на родном языке, однако, оно может существенно дополнить его. В современном динамично развивающемся обществе происходят серьезные процессы модернизации образования, что влечет за собой потребность изменений в требованиях к квалификации учителей [3, С. 115]. Этот факт требует и обновленного подхода к повышению квалификации учителей. Обучая детей по принципу «учись учиться», каждый педагог должен, несомненно, следовать ему сам. Таким образом, внедрение профессионального стандарта педагога должно способствовать формированию и совершенствованию различных общих и профессиональных компетенций педагогов, необходимых на данном этапе российского образования. Эффективность метода обеспечивается за счет организации учебных занятий в современных формах взаимодействия преподавателя и обучающихся с применением инновационных образовательных технологий.

#### Литература

1. Баранова А.Р. Бурганова А.Р. Лингвостилистическая специфика инновационной формы заголовков в Интернете // Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сборник статей I Международной интернет-конференции молодых ученых (5 декабря 2016 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 15-17.

2. Баранова А.Р., Еремеева Г.Р. К вопросу формирования социокультурных знаний при обучении иностранному языку // Бюллетень науки и практики. Электрон. журн. 2017. №1 (14). С. 183–187. DOI:10.5281/zenodo.244276.

3. Еремеева Г.Р., Баранова А.Р., Хакимзянова Д.Ф. Анализ образовательного аспекта мобильных приложений на платформе Android // Успехи современной науки и образования. Том 1, №2. Белгород, 2017. С. 113-119.

4. Coyle, D. (1999) Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts in Masih, J. (ed) Learning through a Foreign Language, London: CILT.

5. Marsh, D. (2001). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages: An introduction for parents and young people. TIE-CLIL: Milan.

## **ШКОЛА-ВУЗ: ГРАНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

***Е.Ю. Личман***

*ПГПИ, г. Павлодар*

***Р.Х. Бондаренко***

*СОШ №21, г. Павлодар*

Уровень образования и интеллектуальный потенциал общества в современных условиях приобрели характер важнейшей составляющей национального богатства, а образованность человека, профессиональная мобильность, стремление к творчеству и умение действовать в нестандартных ситуациях стали основой прогресса, условием реализации стратегии устойчивого развития и безопасности Республики Казахстан. В целях интеграции системы образования Республики Казахстан в мировое образовательное пространство в XXI веке были разработаны правовые документы и реализуются программы, определяющие стратегию государственной политики в области образования.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2005-2010 годы обозначила переход на 12-летнее общее среднее образование на основе компетентного подхода, предполагающего формирование у учащихся умения самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самоактуализации и полезного участия в жизни общества [1].

В Государственной программе Республики Казахстан на 2011-2020 годы одним из основных направлений развития определены введение электронного обучения и переход к инклюзивному образованию. Целью электронного обучения является обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям, использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования. Основными задачами инклюзивного образования определены: диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов

и потребностей всех категорий учащихся, подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; широкое освещение основных направлений инклюзивного образования в СМИ и на веб-сайтах образовательных учреждений [2].

Стратегической доминантой новой культурной политики является выдвинутая Главой государства в 2014 году национальная идея «Мәңгілік Ел». Развитие культуры Казахстана невозможно без успешного развития комплекса гуманитарных наук и наук, посвященных различным сферам искусства, обращенных к изучению общества и его культуры, дающим представление об основных закономерностях его функционирования [3].

Таким образом, модель системы образования, претерпевает изменения в процессе глобализации общества и предполагает: во-первых, универсальность компонентов и многоплановость использования современных педагогических технологий и подходов; во-вторых, консолидацию всех учреждений и сил общественности, заинтересованных в совершенствовании образования и формировании личности каждого гражданина; в-третьих, понимание важности гуманитарного образования в сохранении национальных традиций и духовной культуры народа Казахстана в процессе интеграции и диалога культур.

Павлодарский государственный педагогический институт, выйдя на 55-летний рубеж своей деятельности, продолжая развивать лучшие педагогические традиции советской школы, сумел эффективно встроиться в систему модернизации общества, реагируя на злободневные вызовы времени.

Павлодарский государственный педагогический институт воспитал огромное число педагогов, которые достойно трудятся в школьных и дошкольных образовательных учреждениях и вузах г. Павлодара, Павлодарской области, Республики, ближнего и дальнего зарубежья. Не теряя связи с вузом, выпускники плодотворно сотрудничают с родным институтом, достойно продолжая педагогические традиции своей *Alma mater*.

Цель сотрудничества вуза со средними общеобразовательными школами – формирование интегрированного научно-образовательного пространства на основе перспективных педагогических методов и средств информатики и телекоммуникаций. Школы и институт объединяют усилия в осуществлении принципов непрерывного образования, реализации прав личности на получение образования, максимально соответствующего ее творческим, культурным и интеллектуальным запросам.

Основные направления сотрудничества: развитие новых образовательных технологий, создание оптимальных условий для роста профессионального потенциала преподавательского сообщества в школах и институте, разработка и реализация совместных образовательных программ различного уровня в модульном формате, проведение теоретических и прикладных научных исследований в интересах обеих сторон.

А также создание студенческих рабочих мест в учреждениях образования для проектно-исследовательской деятельности и раннего трудоустройства студентов на будущем месте работы, организация профориентационной работы и довузовской подготовки абитуриентов.

Формы взаимодействия школы и вуза многообразны. Это, совместные семинары по новым образовательным технологиям, методическому обеспечению школьного и вузовского образования, методике проведения интерактивных занятий, по информатизации обучения школьников, обмену опытом. Данная работа позволяет наладить учебные и методические контакты между преподавателями института и школьными учителями, успешно совершенствуя на этой базе формы и технологии обучения. В соответствии с Концепцией модернизации казахстанского образования в СОШ №21 г. Павлодара открыта программа непрерывного профессионального образования «Школа – вуз». Она предполагает широкое взаимодействие школы и вуза, создание единого образовательного пространства, в котором объединяются ресурсы среднего и высшего образования, отрабатывается механизм их координации. Для учителей школы в разные годы ПГПИ организовал обучающие семинары: «Информационно-коммуникационные технологии в образовании: электронное обучение», «Компетентностно – ориентированный подход в современном образовании» проходивший под руководством Жексенбаевой У.Б. директора Республиканского учебно-методического центра, Сербина В.В. руководителя научно-исследовательской лаборатории «Информационные технологии» (г. Алматы). В свою очередь для студентов ПГПИ в рамках региональной научно-практической конференции «Педагогические чтения» был дан мастер-класс выпускницей ПГПИ, учителем музыки школы №21 Бондаренко Р.Х. «Активизация познавательной и творческой деятельности учащихся на музыкальных занятиях посредством информационно-коммуникационной технологии».

В ПГПИ сложились многосторонние международные связи с различными университетами ближнего и дальнего зарубежья. В рамках международных научно-практических конференций традиционным стало проведение доктором искусствоведения, профессором Алтайского государственного университета Степанской Т.М. научно-практических семинаров для учителей ИЗО и музыки СОШ по актуальным проблемам гуманитарного знания в сфере искусства Педагоги и учащиеся школы участвовали в Международном научно-практическом семинаре «Современная школа: инновационные методы обучения», в Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естественнонаучного знания и образования», посвященного юбилею д.п.н., профессора М.Ш. Алиновой, научно-практическом семинаре «Реализация этнокультурных традиций в системе музыкального образования РК», Международном научно-практическом семинаре «Формирование этнокультурной компетентности в педагогической и творческой деятельности».

Помимо этого в школу приглашают преподавателей института, имеющих опыт лекционно-семинарского обучения, использующих исследовательские элементы и последние достижения науки. В результате постепенно вырабатывается единая методика преподавания, приемлемая для работы не только с учащимися школы, но и со студентами младших курсов. Таким образом, уже со школьной скамьи учащиеся адаптируются к обучению в вузе. Участие преподавателей вуза в учебно-воспитательном процессе позволяет на высоком уровне реализовать принцип профессиональной релевантности. Творческая индивидуальность преподавателя способствует повышению интереса у учащихся к предполагаемой профессии, формирует адекватное отношение к ней, стимулирует выбор учебных предметов и глубину их исследования.

Преподаватели ПГПИ помогают выявить и обучить способных ребят навыкам научно-исследовательской деятельности – выбору тем, определению цели, задач, анализу научной литературы. Благодаря активному участию в научно-исследовательской работе учитель приобретает и закрепляет за собой не только определенный статус в образовательном учреждении, но и избавляется от устаревших взглядов, становится более восприимчивым к инновациям. В 2010 году под научным руководством педагога кафедры теории и методики музыкального образования Личман Е.Ю. с учащимися СОШ№21 Хамидуллиной Ф. и Десятовой А. проведено научное исследование по теме: «Становление изобразительного искусства Павлодарского Прииртышья в 1920-60 годы в контексте историко – культурного развития региона» и другие.

Ежегодно в ПГПИ проводится областная олимпиада по всем профильным предметам, имеющим значение при поступлении в вуз. Итог – торжественное вручение победителям сертификатов и грантов на льготное обучение в институте. Участие в совместно проводимых научно-практических конференциях, семинарах, конкурсах способствует развитию научно-поисковой и творческой деятельности, креативности, критическому и аналитическому мышлению учащихся. Разнообразные олимпиады вызывают у школьников большой интерес к вузовским программам.

Взаимодействие школы и вуза происходит также в процессе изучения профессиональных интересов учащихся и ознакомления их с профессиями высшей квалификации. Это обеспечивает выявление и развитие индивидуальных склонностей и способностей учащихся школ, способствует стимулированию и правильной ориентации в выборе профессии. Совместная работа школы и вуза по профессиональному консультированию и оказанию помощи в самоопределении учащихся способствует осознанному и правильному выбору специальности и успешному трудоустройству выпускников. Обучение на условиях сотрудничества школы и вуза способствует эффективной подготовке выпускников школы к освоению программ высшего образования, что

повышает пропедевтический профессиональный уровень абитуриента. Ситуация осознанного выбора, в которой оказывается учащийся, поможет сформировать активную профессиональную и жизненную позицию, необходимую для успешной самореализации в обществе.

По словам представителей института, администрации школ сегодня охотно идут на сотрудничество – как в области создания спецклассов, так и в области информирования школьников о программах высшего образования. Заинтересованность школ понятна, ведь партнерские отношения с вузами позволяют поднять качество преподавания дисциплин на новый уровень. В современных условиях качество образования является гарантией качества жизни человека. Поэтому возрастает ответственность учебного заведения за конечные результаты образовательной деятельности.

Благодаря сотрудничеству выпускников и студентов ПГПИ появились первые творческие проекты в направлении инклюзивного образования. Знаменательным событием 2017 года в г. Павлодаре явилось создание студентами и выпускниками института Захарчук Юлией, Лях Аленой, Хмоленко Аленой интегративного музыкального театра «Фантазеры», где актерами стали дети 3-7 лет с особенностями развития (задержкой речи, проблемами слуха, зрения в легкой стадии, аутизма, синдрома Дауна). В программу обучения входят изучение логоритмики, актерское мастерство, занятия вокалом и танцами, а результатом деятельности будет постановка музыкального спектакля. Реализация долгожданного, нужного творческого начинания в г. Павлодаре стала возможной в рамках проекта развития молодежного корпуса «Zhasproekt», грант которого выиграли молодые педагоги. Цель подпроекта: Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями развития средствами интегративного музыкально-театрального искусства, формирование у общества адекватного отношения к детям-инвалидам, подготовка социума к адаптации детей с особенностями развития по вхождению их в инклюзивное образование.

Подводя итоги сказанного, отметим, что сотрудничество школы и вуза является актуальной проблемой эффективного внедрения в практику школ Республики Казахстан нововведений, касающихся модернизации системы образования.

#### **Литература**

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2005-2010. – Режим доступа: <http://kzdocs.docdat.com/docs/index-54816.html>
2. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2010-2015. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>
3. О концепции культурной политики Республики Казахстан. – Режим доступа: [http://tengrinews.kz/zakon/prezident\\_respubliki\\_kazahstan/kultura/id-U1400000939/](http://tengrinews.kz/zakon/prezident_respubliki_kazahstan/kultura/id-U1400000939/)



## **РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Г.З. Макаева*  
*КГАСУ, г. Казань*  
*Х.Ф. Макаев*  
*КФУ, г. Казань*

Большие вызовы современного мира обуславливают научно-технологическое развитие России для обеспечения независимости и конкурентоспособности страны за счет создания эффективной системы наращивания и наиболее полного использования интеллектуального потенциала нации. Достижение этой цели возможно только при создании условий для выявления талантливой молодежи и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций, обеспечении тем самым развития интеллектуального потенциала страны, создании условия для проведения исследований и разработок, соответствующих современным принципам организации научно-технической, инновационной деятельности и российским и мировым практикам [1].

Следовательно, основная цель вузовской подготовки определяется формированием конкурентоспособной творческой личности с высоким культурным уровнем, развитой духовной сферой, способной к коммуникации в устной и письменной формах для решения профессиональных задач и задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Поэтому современный вуз должен готовить специалистов, способных выдерживать международную конкуренцию, привлечь студентов в науку, инженерию, технологическое предпринимательство, создавая возможности для их развития.

Достижение отмеченной цели возможно, на наш взгляд, только благодаря единству научной и учебной работы студентов, улучшению индивидуальной работы с ними. При этом наряду с традиционными работами важно выполнение таких творческих заданий, как создание проектов, участие в конкурсах, написание стихов, сочинений, эссе, материалов для выступлений и т.д. Важно оказывать помощь студентам в овладении навыками творческого и критического мышления, в том числе и в сфере гуманитарных наук. Это, в свою очередь, предполагает тщательную и внимательную работу с текстами, с основными понятиями, умение чётко и обоснованно выражать свои мысли, задавать вопросы и аргументированно на них отвечать, проявлять сомнения, находить «слабые» места как в чужих, так и в собственных аргументах и т.д.

Но критически мыслить не есть умение критиковать, возражать, выявлять недостатки. Важно научить студентов задумываться над

подтекстом, ставить перед собой задачу, а также создавать новые идеи. Чтобы научиться думать критически, необходимо знать основные его принципы: выявление и оспаривание предположений; проверка фактической точности и логической последовательности; рассмотрение контекста; изучение альтернатив. Каждый из этих принципов и есть мыслительный навык. Чтобы овладеть ими, требуются время и практика, потому что это более высокий уровень мышления. Суть критического мышления в том, чтобы обучающиеся самостоятельно добывали знания.

Никто не сомневается в том, что современному выпускнику вуза необходимы и техническое, и гуманитарное образование, потому что только так можно быть успешным, конкурентоспособным, востребованным на производстве специалистом. Велика роль дисциплин языкового цикла в подготовке высококвалифицированного специалиста, способного правильно и результативно общаться. Овладение речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Интенсивный рост контактов между людьми, актов общения ведут к тому, что весьма остро встает проблема достижения взаимопонимания. Поэтому возрастает роль языка как средства общения. Но умение строить правильную, грамотную, логическую, последовательную, выразительную речь еще не означает достижения взаимопонимания. Высокий уровень владения языком – важнейший компонент личности, потому что через слово человек взаимодействует с внешним миром. Разговор идет о формировании языковой личности в стенах вузов. С 90-х гг. XX в. понятие «языковая личность» «...становится стержневым системообразующим филологическим понятием и большинством исследователей оценивается как интегративное, послужившее началом нового этапа в развитии языкознания – антропологической лингвистики» [2]. Субъект общения - личность, т.к. в личности на передний план выходит социальная природа человека, а сам человек выступает как субъект социокультурной жизни.

«Языковая личность – это многомерная, многоуровневая функциональная система, дающая представление о степени владения языком и речью индивидом на уровне активного и творческого осмысления действительности» [2]. Языковая личность предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (*homo sapiens*). Под языковой личностью в данной концепции понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью» [3, с. 3-8].

Понятие языковой личности включает в себя достаточно широкие характеристики. Вербально-семантический уровень языковой личности включает в себя определение всего запаса слов и словосочетаний, которыми пользуется личность. При этом обращается внимание на

умение правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации и вариативности, на функционально-стилистической ценности и на имеющие место нарушения нормативных правил словообразования, грамматики и произношения. Русский язык очень богат и разнообразен. По разным источникам в нем насчитывается от 2,5 до 4,5 миллионов слов и словарных единиц (для сравнения: в английском – чуть больше 1 миллиона).

По современным оценкам словарный запас первоклассника средней школы составляет 2000 слов. Человек с высшим образованием знает порядка 10000 слов, эрудиты до 50 тыс. слов. Для сравнения: в словаре В. Шекспира содержится 12000 слов; «Словаре языка Пушкина» – более 20 тыс. слов; словарь негра из людоедского племени «Мумбо-Юмбо» составляет всего 300 слов; ну а Эллочка Шукина из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» легко и свободно обходилась тридцатью.

Словарный запас любого человека – это набор слов, которым владеет определённый человек. Он понимает значение того или иного слова, умеет применять его речи, воспринимает его при общении. Чем выше словарный запас человека, тем выше эффективность общения. Помимо вербально-семантического уровня языковой личности выделяют когнитивную (познавательную) характеристику, связанную с интеллектуальным потенциалом личности, а также и прагматический уровень, который предполагает цели и задачи коммуникации, интересы, мотивы.

На фоне заметного снижения общего уровня речевой и коммуникативной культуры, ярко проявившейся в России на рубеже XX и XXI вв., тема формирования языковой личности приобретает особо важное значение. Четкое выражение своей мысли, точный подбор слов, богатая и выразительная речь формируют мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях. Высокий уровень языковой культуры является профессионально значимым качеством будущего специалиста любой профессии, ее низкий уровень является одной из возможных причин его неудач в профессиональной деятельности. К тому же, развитая языковая культура создает потенциальную возможность самореализации личности, человек производит культурные ценности, и как «производитель культуры он порождает новые культурные формы или творчески интерпретирует их по-своему» [4, с. 127-128]. Успешная профессиональная деятельность требует соответствующей профессиональной компетентности. Но эта деятельность должна быть подкреплена достаточно высоким уровнем общего развития личности, широтой ее кругозора и высоким уровнем ее языковой культуры.

Дисциплины языкового цикла призваны способствовать формированию языковой личности студентов. Человек формируется как личность только в социуме, когда с детства вместе с усвоением языка усваивает и культурные ценности своего народа. Своеобразие, красота, величие

культуры народа получают отражение, прежде всего, в языке. Необходимо у студентов сформировать мотивацию к совершенствованию собственной речевой культуры, потому что зачастую на практике приходится сталкиваться с неумением формулирования и изложения мысли, последовательного и логичного выражения идеи, примитивной формулировкой предложений и т.д. Важным качеством современного студента является стремление к красоте и совершенству речи. Развитие языковой личности непрерывно движется от «красивых образов – к красивым мыслям, от красивых мыслей – к красивой жизни, от красивой жизни – к абсолютной красоте» (Платон).

Очень важно учить студентов не просто говорению, а основным приемам эффективного общения, выступающим одним из востребованных навыков специалиста на современном рынке. Современному производству необходимы высокоинтеллектуальные люди, способные создавать и представлять новые проекты, выдвигать и отстаивать идеи, правильно вести дискуссии и т.д. Для этого студенты практикуются справляться с чувством скованности, неуверенности, волнения, косноязычия, ощущения тягостных пауз в разговоре; учатся основам ораторского искусства – умению держаться перед аудиторией, выдерживать зрительный контакт и т.д. для общения с людьми разных возрастов и рангов, национальностей и традиций, опыта и уровня воспитания и т.д.

Формирование навыков эффективного общения у студентов можно достичь различными приёмами, методами и способами языковой подготовки. В процессе обучения дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» в вузе студенты учатся писать научные статьи, например, на тему о роли этих дисциплин в профессиональном становлении будущих специалистов, о роли языка в жизни человеческого общества, о современных тенденциях в языке и т.д. Умение отличать тексты одного стиля от другого, строить свою речь в соответствии с языковой ситуацией, отбирать материал и создавать устный или письменный текст того или иного стиля, редактировать текст, отбирать языковые средства языка с точки зрения их соответствия определённым условиям и целям общения, выбирать фонетические, лексические, словообразовательные, синтаксические, морфологические средства с точки зрения их экспрессии, стилистической окраски, контролировать свою речь и т.д. – задачи современной стилистики. Эффективность изучения темы о стилях речи зависит от правильного и грамотного выбора методологии и методов исследования, обуславливающих успешность, достоверность и доказательность результатов поисков. Особое внимание необходимо уделять тщательному изучению научного стиля речи, потому что это поможет студентам в выборе способов исследования, структуры, объема языкового материала, последовательности и порядка построения исследования, характеристике свойств объекта и т.д. Эти и многие другие вопросы возникают у

каждого молодого исследователя при написании курсового проекта, дипломной работы и других видов творческих заданий.

Ещё одним видом работы, требующим серьезного умственного творчества, является написание сочинения. Этот вид работы предполагает самостоятельность и одновременно активность мышления, увлеченность, правильное оформление собственных мыслей в письменной форме. Выбор слов, их правильное сочетание, последовательное и логичное построение предложений и абзацев, обдумывание композиции будущего текста – это целый сложный комплекс действий, основанных на мобилизации всех творческих сил студента. Творческая и активная работа студентов над сочинением способствует повышению уровня их речевого развития, усовершенствованию речевых умений и навыков во всех четырёх видах речевой деятельности. Развитая речь предполагает владение достаточно большим запасом слов, умение использовать весь арсенал фонологических и орфоэпических, словообразовательных, морфологических и синтаксических средств языка в соответствии с нормами литературной речи, а также умение пользоваться этими средствами в различных ситуациях в зависимости от поставленных ситуативных задач. Таким образом происходит формирование коммуникативно-речевых умений студентов, что способствует духовному росту личности, самосовершенствованию человека, адаптации человека в социуме.

Мощным фактором формирования творческих навыков студентов при языковой подготовке является создание поэтических произведений. Этот процесс упорядочивает работу мысли, способствует повышению мотивации к приобретению знаний, вводит обучающегося в атмосферу вечного поиска. Способность и готовность к творчеству становятся чертой характера личности студента, его креативностью. Творчество, или одаренность, или гениальность живут в каждом человеке, следовательно, задача вуза состоит в выявлении, закреплении и повышении этого качества обучающегося. Но «студент – это не сосуд, который надо заполнить знаниями, а факел, который нужно зажечь» [5].

Таким образом, дисциплины языкового цикла должны способствовать раскрытию таланта студента, созданию творческой атмосферы, свободы и уверенности в том, что его творческие проявления будут замечены, приняты и правильно оценены. Иначе «порыв к творчеству может так же легко угаснуть, как и возник, если оставить его без пищи» (К. Паустовский).

#### Литература

1. Указ президента Российской Федерации от 01.12.2016, №642. «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».
2. Барсукова Е.В. Языковая личность как категория исторической культурологии (на материале Архива князя Воронцова ): Автореф. дис.... канд. Культурологии. М., 2007. 22 с.

3. Караулов Ю.Н. Язык и личность. М., 1989.
4. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М., 2002. 492 с.
5. Л. Арцимович. Цитаты об учебе, цитаты про учебу. Материалы сайта: <http://moi-mir.ucoz.net/news/citaty> (Дата обращения: 09.09.2017).

## **НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***К.К. Мусина***

*«Ясли сад №85», г. Павлодар*

Нравственно-патриотическое воспитание детей является одной из задач дошкольного образовательного учреждения. Данная работа включает в себя целый комплекс задач:

- Воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- Формирование бережного отношения к природе и всему живому
- Воспитание и уважение к труду
- Развитие интереса к казахским традициям и промыслу
- Формирование элементарных знаний о правах человека
- Расширение представления о городах Казахстана
- Знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн)
- Развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны
- Формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Данные задачи решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту – так как воспитывают в ребенке патриотические чувства и формируют его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. [1, с. 12-15]

Нравственно-патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств.

Чувство Родины... Оно начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке.

Произведение устного народного творчества формируют любовь к традициям своего народа и способствуют развитию личности в духе патриотизма.

Для воспитания у детей интереса и любви к родному краю имеет ближайшее окружение. Постепенно ребенок знакомится с детским садом, своей улицей, городом, а затем и со страной, со столицей и символами.

Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома (детского сада, родного края); труд людей, традиции, общественные события. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес.

Надо показать ребенку, что родной город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

– Четырехлетний ребенок должен знать название своей улицы и той, на которой находится детский сад.

– Внимание детей постарше нужно привлечь к объектам, которые расположены на ближайших улицах: школа, кинотеатр, почта, аптека и т.д., рассказать об их назначении, что все это создано для удобства людей.

– Старших дошкольников знакомят с районом и городом в целом, его достопримечательностями, историческими местами и памятниками. Старший дошкольник должен знать название своего города, своей улицы, прилегающих к ней улиц, а также в честь кого они названы. Объяснить, что у каждого человека есть родной дом и город, где он родился и живет. Для этого необходимы экскурсии по городу, на природу, наблюдения за трудом взрослых. Большое значение имеет знакомство детей с народными промыслами края, народными умельцами.

– В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности же близких людей (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов).

– Старших детей знакомят с другими городами Казахстана, со столицей нашей Родины, с гимном, флагом и гербом государства.

Воспитывая у детей любовь к своему городу, необходимо подвести их к пониманию, что их город – частица Родины, поскольку во всех местах, больших и маленьких, есть много общего:

– Повсюду люди трудятся для всех (учителя учат детей, врачи лечат больных, рабочие делают машины и т.д.)

Везде соблюдаются традиции: Родина помнит героев, защитивших ее от врагов

– Повсюду живут люди разных национальностей, совместно трудятся и помогают друг другу

– Люди берегут и охраняют природу

– Есть общие профессиональные и общественные праздники и т.д.

Решая задачи нравственно-патриотического воспитания, каждый педагог должен строить свою работу в соответствии с местными условиями и особенностями детей. [2, с. 7-11]

Планирование данной работы наиболее целесообразно по следующим темам: «Моя семья», «Моя улица», «Мой детский сад». Работа по каждой теме должна включать занятия, игры, экскурсии, праздники.

Основной формой нравственно-патриотического воспитания детей являются тематические занятия. Важно, чтобы они повышали детскую мыслительную активность. Этому помогают приемы сравнения вопросы, индивидуальные задания.

Необходимо объединять в одну тему занятия не только по родному языку, но и по ознакомлению с природой, изодетельностью т.е. комплексные занятия.

Каждая тема должна подкрепляться различными играми, продуктивными видами деятельности (изготовление поделок, альбомов, тематическое рисование). Итоги работы над темой могут быть представлены во время общих праздников, семейных развлечений. [3, с. 12-15]

Трудности в ознакомлении детей с бытом, традициями, отдельными историческими моментами вызваны тем, что дошкольникам свойственно наглядно-образное мышление. Поэтому необходимо использовать не только художественную литературу, иллюстрации, но и «живые» наглядные предметы и материалы (национальные костюмы, старинную мебель, посуду, орудия труда и т.д.). Для этого желательны посещения музеев, а также организация специальных помещений в детском саду. Именно здесь для ребенка открывается возможность первого проникновения в историю быта родного края.

Важным условием нравственно-патриотического воспитания детей является тесная взаимосвязь с родителями. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. [4, с. 71-78]

В настоящее время эта работа актуальна и особенно трудна, требует от воспитателя большого такта и терпения, так как в молодых семьях вопросы воспитания патриотизма, гражданственности не считаются важными и зачастую вызывают лишь недоумение.

Большое значение имеют семейные экскурсии по району, городу или селу, посещение с родителями отдельных предприятий и учреждений района и т.д. Итоги таких экскурсий могут быть выражены в фотовыставке, совместном с ребенком выступлении или снятом фильме. Не менее интересно провести «мини-исследование». Воспитатель вместе с родителями должен выбрать и определить тему исследования, разумно ограничивая ее «территориальные» и «временные» рамки.

Все это приобщает детей к истории края и своего народа, воспитывает любовь к Родине. [5, с. 11-15]

#### **Литература**

1. Логинова В.И., Бабаева Т.И. Программа развития и воспитания в детском саду «Детство». – С.-Петербург: Детство-пресс, 2000.
2. Баранникова О.Н. Уроки гражданственности и патриотизма в детском саду: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007.



3. Система работы по воспитанию чувства патриотизма. Старшая группа. / Сост. Т.В.Иванова. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2008.
4. Система работы по воспитанию чувства патриотизма. Подготовительная группа. / Сост. Т.В. Иванова. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2008.
5. Ковалева Г.А. Воспитывая маленького гражданина...: Практическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2005.

## **ОСНОВНЫЕ ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*А.А. Адиева*

*МУК, г. Бишкек*

*Н.А. Алтысбай*

*ПГПИ, г. Павлодар*

*А.С. Ахметов*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Опыт развития национальной системы образования сегодня показывает, что слабая восприимчивость образования к внешним запросам и дефицит квалифицированных кадров являются следствием несоответствия действующих в этой сфере механизмов управления задаче повышения ее результативности и эффективности. Данная проблема рассматривается нами как ключевое звено в трансформации образовательной сферы в фактор экономического роста, обеспечивающий конкурентоспособность экономики.

Например, последователь Солоу – Э. Денисон, используя данные за 1929-1982 гг., указал на процесс накопления знаний, обеспечивший 2/3 экономического роста за счет научно-технического прогресса. Оставшаяся 1/3 связана с более эффективным размещением ресурсов и с экономией факторов производства на единицу продукции на основе увеличения масштабов производства, возможность которого давал научно-технический прогресс [1, 2, 3].

При этом, образование следует рассматривать не в качестве независимого фактора производства, поскольку он лишь раскрывает экономическую значимость образования через выявление его влияния на качество рабочей силы, вклад образования в экономический рост анализируется прежде всего в связи с улучшением качества живого труда. Образование же увеличивает эффективность труда в силу следующих обстоятельств:

а) работники, обладающие более высоким образовательно-квалификационным уровнем, лучше и качественнее выполняют свою работу по сравнению с менее образованными;

б) более высокое образование способствует активизации личности работника, его инициативы и предприимчивости, освоению новых методов труда;

в) более образованная рабочая сила вернее ориентируется в информации.

Вместе с тем, попытки ученых объяснить природу общественного развития воздействием ряда «равноправных» факторов – экономики, религии, техники, культуры, морали порождали различные социологические концепции. С другой стороны в истории социальной мысли известно несколько попыток объяснения механизма развития общества какой-либо одной причиной: географической, демографической, психологической, в конце XIX века – технологической и другими видами детерминизма.

Однако всякий раз такой подход приводил к ситуации, которую Г.В. Плеханов называл «заколдованным кругом взаимодействия», вызываемой тем, что явление, используемое в качестве фактора, прежде чем стать фактором, – было следствием [4].

В этой связи актуальным является процесс накопления обществом знаний и трансформации категории «образование» в фактор, рассматриваемый, как ядро синонимического ряда, охватывающего движущие силы, непосредственные условия, существенные обстоятельства, воздействующие позитивно или негативно на реализацию заданной цели [5].

Вполне очевидно, что затраты на образование станут производительным капиталом лишь в том случае, если содержание приобретенных человеком знаний будет соответствовать спросу на рынке труда, другими словами, образование будет приобретать статус фактора там, где «соблюдается количественное и качественное соответствие между структурными характеристиками совокупной рабочей силы и объективными потребностями общественного производства» [6]. Экстенсивные характеристики развития всей системы образования еще не аргумент для трактовки ее как фактора экономического роста.

В данном контексте позиция П. Друкера, как нельзя лучше, раскрывает актуальность менеджмента в образовательной сфере – «именно менеджмент создает экономическое и социальное развитие. Он есть его результат. Везде, где мы вкладывали лишь экономические факторы производства, в особенности капитал, мы не получали развития. Развитие есть дело человеческой энергии, чем экономического богатства. Генерирование человеческой энергии и предоставление ей направления есть задача менеджмента» [7].

Можем констатировать, что само по себе увеличение образовательного потенциала общества не влечет за собой экономического роста. Для этого необходимы следующие условия:

– управление формированием этого потенциала в соразмерности с условиями и требованиями глобализующейся экономики;

– развитие образовательной сферы, обусловленное гибкостью управления, способного отвечать на вызовы внешней среды.

В настоящее время в мировой практике находит отражение система обучения в течение всей жизни (так называемая концепция LLL). Ведущими европейскими странами уже осознана важность этой концепции для будущего социально-экономического развития, обеспечения социального единства и гражданской активности в информационном обществе.

Существуют две одинаково важные причины:

Во-первых, Европа и другие страны пришли к обществу с высоко развитой экономикой, обществу, основанном на информации и знаниях. Как никогда раньше доступ к современной информации, наряду с мотивацией и умением граждан рационально использовать эти ресурсы, становятся важными для укрепления конкурентоспособности и расширения возможностей трудоустройства и адаптивности рабочей силы.

Во-вторых, современные общества живут в сложном социально-политическом мире. Люди хотят сами планировать свою жизнь, и общество ожидает от своих граждан все более активного участия в нем, поэтому они должны формировать позитивное отношение к жизни с ее культурным, этническим и лингвистическим многообразием. Образование в широком смысле слова является ключом к изучению и пониманию того, как справляться с этими задачами в течение всей жизни. Эти две взаимосвязанные черты современных социальных и экономических изменений соответствуют двум одинаково важным функциям концепции «Обучения в течение всей жизни»:

- формирование гражданской активности;
- расширение возможностей трудоустройства.

Проблема заключается в эффективном менеджменте, выработке внутриотраслевых приоритетов, необходимых для выявления наиболее перспективных точек вложения ресурсов, поскольку рациональное использование ресурсов увеличивает ресурсный потенциал общества. Следовательно, в современных условиях особую актуальность приобретает задача обоснования приоритетов повышения результативности, как стратегической задачи на ближайшую перспективу, системы, находящейся на стыке рынков образовательных услуг и труда – технического и профессионального образования.

Одним из условий развития открытых образовательных систем является активное взаимодействие различных социальных групп, имеющих собственные стратегические интересы в сфере образования.

На наш взгляд, таким эффективным механизмом такого взаимодействия является система социального партнерства как действенный инструмент вовлечения в обсуждение и решение проблем развития образования широкого круга заинтересованных субъектов, способных к

достижению конструктивного соглашения и выработке единой образовательной политики, что нашло отражение в таких мерах на республиканском уровне, как:

- подписание 29 Соглашений с крупными предприятиями;
- подписание Национального пакта между Министерством образования и науки, Министерством труда и социальной защиты населения и Союзом предпринимателей «Атамекен»;
- заключение договоров с более 13,7 тыс. предприятиями и организациями;
- проведение конкурсов профмастерства среди обучающихся, мастеров производственного обучения и преподавателей, учебных заведений.

Социальное партнерство в области технического и профессионального образования может рассматриваться как добровольные и равноправные взаимодействия и взаимная поддержка различных субъектов и объектов культурно-образовательной деятельности, осуществляемые на основе межсферных связей, исключающих ведомственную замкнутость и изолированность.

Необходимость совершенствования социального партнерства в настоящий период вызывается потребностью расширения границ сотрудничества в сфере технического и профессионального образования, что должно реализоваться в отходе от декларативности заявленных целей к действенным мерам по их реализации. Механизмом такого партнерства может рассматриваться модель управления региональной системы подготовки кадров [8].

Таким образом, современный рынок труда и образовательных услуг является переплетением социальных сетей, совокупностью динамических связей между участниками рынка. Успешность действий на рынке труда в значительной мере зависит от того, станут ли участники взаимовыгодными социальными партнерами. Качество и системные свойства социального партнерства определяются устойчивостью контактов, надежностью и полезностью деловых партнеров.

В ходе проведенного исследования ситуации на рынке труда и образовательных услуг выявлены позитивные тенденции в процессах взаимодействия территориальных органов службы занятости, работодателей, учебных центров службы занятости, учреждений технического и профессионального образования в плане организации совместной работы по реализации республиканских и региональных программ развития профессионального образования, повышения качества научно-методического и информационного обеспечения управления процессами профессиональной адаптации трудовых ресурсов. Реализуются экономические, социальные, образовательные, информационные и другие составляющие совместной деятельности.

Вместе с тем, учет недостатков сложившейся системы предполагает моделирование механизма управления региональной системы подготовки кадров, направленной на детализацию составных ее элементов, что ориентирует ее на результативность и повышение эффективности [9].

Но, вместе с тем, в регионах учреждения технического и профессионального образования медленно перестраиваются в соответствии с новыми требованиями работодателей, недостаточно гибко реагируют на изменения рынка труда в отношении соответствия структуры, объемов и профилей подготовки кадров, уровня их квалификации. Как показывает практика, в основе своей заказчиками по выбранным профессиям являются не предприятия и организации, а родители выпускников. Основными причинами обращений выпускников в службу занятости являются также отсутствие целевой системы трудоустройства выпускников учебных заведений по договорам с работодателями. Имеющиеся договоры заключаются без взаимной ответственности в их выполнении. Мониторинг трудоустройства своих выпускников учебные заведения, как правило, не проводят. Несоответствие требованиям рынка труда, низкая квалификация приводят выпускников на биржу труда.

Все это свидетельствуют о том, что проблемы трудоустройства молодых специалистов и рабочих кадров, выходящих на рынок труд, остаются острыми.

#### Литература

1. Щетинин И. Человеческий капитал и неоднозначность его трактовки // Международная экономика и международные отношения. – 2001. – №12. – С.44.
2. Фигурнова Н.П. Экономический рост и его устойчивость // Ресурсный потенциал экономического роста. – М. – 2002. – С.11.
3. Хершберг Э. Глобальная реструктуризация, знания и обучение // Вопросы экономики. – 2004. – №8. – 23
4. Философский энциклопедический словарь. М.:ИНФРА-М, 1997. – 576с. – С. 474
5. Рыночная экономика Казахстана: проблемы становления и развития / Под редакцией М.Б. Кенжегузина. – Том 2. – Алматы. – 2001. – 388с. – С. 33-34.
6. Васильев Ю.С., Глухов В.В., Федоров М.П. Экономика и организация управления вузом: Учебник / Под ред. В.В. Глухова. – СПб.: Издательство «Лань», 2001. – 544 с. 7, С. 25.
7. Друкер П. Роль управления в новом мире / В кн. «Современные тенденции в управлении в капиталистических странах». – М.: Прогресс, 1972.
9. Алпысбай Н.А., Приоритетные направления в повышении экономической эффективности технического и профессионального образования // Вестник Инновационного Евразийского университета. – Павлодар. – 2010. №1 (37) выпуск. – С. 49-55.
10. Алпысбай Н.А., Экономическая эффективность технического и профессионального образования // Журнал Известия высших учебных заведений. «Социология. Экономика. Политика». ТГНУ. Тюмень (Россия). 2012. С. 73-77.

## **РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ »)**

*Б.А. Найманов*  
*ПГПИ, г. Павлодар*  
*А.Б. Найманова*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

Необходимость осуществления межпредметных связей в курсе «Дифференциальные уравнения» и обучение студентов их реализации в последующей педагогической деятельности вытекает из четырех принципов профессионально-педагогической направленности обучения, сформулированного А.Г. Мордковичем в своей докторской диссертации [1].

В педагогических институтах проблема межпредметных связей имеет два важных аспекта. Первый из них – это реализация межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе самого института при обучении будущих учителей. Второй – это подготовка будущих учителей к реализации межпредметных связей в их дальнейшей самостоятельной работе в школе.

Характерно, что в число факторов оптимизации обучения, которые вызывают у учителя наибольшие затруднения, Ю.К. Бабанский назвал реализацию межпредметных связей, т.е. овладение студентами методикой установления межпредметных связей требует специально направленных усилий всех преподавателей вуза и, в первую очередь, психологов, методистов и дидактов.

Таким образом, установление межпредметных связей в педагогическом институте необходимо как для теоретической, так и для методической подготовки учителя [2].

Роль и значение межпредметных связей в подготовке учителя математики в педагогическом институте непрерывно возрастает. Они способствуют научному и методическому согласованию программ и рабочих планов по различным математическим, физическим и другим дисциплинам, помогают комплексно подойти к реализации учебного плана, избегать ненужного дублирования отдельных вопросов.

Одним из основных недостатков учебного процесса в высшей школе является то, что у большинства выпускников отмечается слабая сформированность навыков применения приобретенных знаний на практике в изучении специальных дисциплин.

Одним из путей решения этого вопроса является учет межпредметных связей в преподавании как в высшей, так и в средней школе, раскрытие путей реализации межпредметных связей в средней школе в системе подготовки учителя в вузе. Следует рассмотреть возможности более глубокого ознакомления будущих учителей с учебными программами и учебниками смежных предметов.

Для осуществления межпредметных связей в процессе обучения в средней школе учитель математики должен:

а) знать не только содержание и принципы построения школьного курса математики, но и смежных дисциплин;

б) уметь показывать учащимся применение математики в других науках и на практике; уметь раскрывать перед учениками применение и методы других учебных дисциплин в курсе математики. Такие знания и умения учитель должен приобрести в ходе учебы в педагогическом институте.

Главный недостаток в реализации межпредметных связей в педагогическом институте заключается в том, что в большинстве вузов педагогическая деятельность в области подготовки студентов к работе над межпредметными связями не ведется в системе, которая бы неукоснительно охватывала все формы и виды учебной деятельности студентов: на лекциях, практических занятиях, СРСР, выполнения курсовых и дипломных работ.

Наиболее полно проблема осуществления межпредметных связей в высшей школе исследована А.И. Еремкиным [3], который выделил следующие пути формирования межпредметных знаний: информационно-рецептивный, репродуктивный, исследовательский и проблемный. Каждый из путей реализуется с помощью определенного вида деятельности.

В своем исследовании мы использовали перечисленные пути формирования межпредметных знаний и разработали указания по целесообразности применения того или иного пути в различных формах обучения при изучении курса «Дифференциальные уравнения».

Осуществление межпредметных связей в процессе обучения дифференциальными уравнениями при малых затратах времени должно давать высокий учебный эффект и показать студентам – будущим учителям, как использовать в дальнейшем эту связь.

Систематическое использование взаимосвязей курса «Дифференциальные уравнения» и физики побуждает к необходимости выявления и разработки методических приемов реализации этих связей для углубления знаний студентов физико-математических факультетов пединститутов и предполагает поэтапное формирование профессиональных знаний, умений и навыков по дифференциальным уравнениям.

На первом этапе формируются знания на уровне восприятия и понимания, формой осуществления взаимосвязи теории дифференциальных уравнений и физики на этом этапе могут служить лекции по дифференциальным уравнениям. Усвоение межпредметных знаний обеспечивается преподавателем с помощью сообщений понятий дифференциальных уравнений для изучения физики, а также иллюстрацией учебного материала дифференциальных уравнений примерами из физики, (информационно-рецептивный путь усвоения межпредметных знаний).

На втором этапе формируются профессиональные знания и умения. Формой осуществления взаимосвязи дифференциальных уравнений и физики на этом этапе могут служить решения задач на дифференциальные уравнения с физическим содержанием на практических занятиях и в ходе СРСП по курсу «Дифференциальные уравнения». Усвоение межпредметных знаний обеспечивается с помощью повторения учебного материала по дифференциальным уравнениям для решения задач с физическим содержанием учебных знаний обеих дисциплин (репродуктивный путь усвоения межпредметных знаний).

На третьем этапе формируются профессиональные знания, умения и навыки, позволяющие ориентироваться в новых ситуациях и готовящие студентов к проведению факультативов и кружковой работы в школе. Формой осуществления взаимосвязи курса «Дифференциальные уравнения» и физики на этом этапе могут служить выполнение курсовых и дипломных работ межпредметного характера (исследовательский путь усвоения межпредметных знаний).

Определенное место в реализации межпредметных связей в процессе формирования понятий дифференциальных уравнений занимают задачи с физическим содержанием.

Решение задач по дифференциальным уравнениям с физическим содержанием не следует понимать как простое насыщение занятий большим числом задач физики. Основное, что требуется в данном случае, это понимание важности методов дифференциальных уравнений, отчетливое понимание того, что дифференциальные уравнения изучают не само явление, а лишь его математическую модель, и поэтому выработанные при этом приемы и методы исследования удастся распространить на большое число других явлений.

При решении задач межпредметного характера студенты должны овладеть основными приемами моделирования для изучения различных процессов. В частности, владеть основными этапами решения любой прикладной задачи. Задачи межпредметного содержания представляют большой интерес в свете новых современных требований, предъявляемых к обучению.

#### **Литература**

1. Мордкович А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис.док.пед.наук. – М.: НИИС и МО АПН СССР, 1986. – 355 с.
2. Бабанский Ю.К. Принципы обучения в современном общеобразовательной школе. // Сов.педагогика. – 1979, №2. – с.14-21.
3. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе (аспект подготовки учителя). – Харьков: Высш.шк., 1984. – 150 с.



## **БІЛІМДІ ҰРПАҚ – МЕМЛЕКЕТІМІЗДІҢ БОЛАШАҒЫ**

***С.Т. Иксатова***

*з.ғ. докторы, профессор, ПМПИ, Павлодар қ.*

***Б.Р. Рамазан***

*аға оқытушы*

*ПМПИ, Павлодар қ.*

Елбасымыздың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласының тарихи мәні саяси реформа мен экономикалық жаңғыру бағдарламасын қазақстандық қоғамды және әр қазақстандықты рухани жаңғырту арқылы жалғастырады. Жоғары білімді және рухани бай халық қана сыртқы әсерлерді дұрыс қабылдап, оған жауап бере алады. Бұл мақаланың қоғамдық – саяси және мәдени-ағартушылық жобалар ретінде бірнеше шаралардан тұратыны өте маңызды. Президент атап көрсеткен бұл шаралар еліміздің дамудың жаңа деңгейіне көтерілуіне өз септігін тигізетіні айқын.

Кез келген мемлекеттің өсіп өркендеуінің, бәсекеге қабілетті болуының ең басты ошағы ұстаз берген біліммен бағаланады. Сондықтан дамудың ең биік көкжиегінен көрінгісі келетін кез келген мемлекет, ең алдымен білім беру саласын дұрыс жолға қойып, сапасын көтеруді мақсат тұтады. Елбасы мақаласындағы «табысты болудың ең іргелі, басты факторы білім екенін әркім терең түсінуі керек. Жастарымыз басымдық беретін межелердің қатарында білім әрдайым бірінші орында тұруы шарт. Себебі, құндылықтар жүйесінде білімді бәрінен биік қоятын ұлт қана табысқа жетеді», деп атап айтқан болатын. Терең тамырлы қазақ тілін латын әліпбиіне көшіру, ағылшын тілін жаппай және жедел үйрену-жаһандық әлемге еркін кіріп жұмыс жасаудың басты шарты екендігін жеткізді.

Мемлекет басшысының алға қойған мәселелеріне сәйкес 2011-2020 жылдарға арналған Білімді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы білім беру саласында стратегиялық басымдықтарды анықтайды. Бағдарлама жалпы білім беретін мектептерде оқытушыларға көптілді білім беруді дамытудың маңыздылығына педагогтардың назарын аудартады. Көптілділік бірнеше шет тілін меңгеріп қана қоймай, көптілді құзыреттілікке ие мәдениетті тұлғаның қалыптасуының негізінде қарастырылады. Елбасы Мәңгілік елге бастайтын, абыройлы әрі мәртебелі жолды жалғастыратын жастарға зор сенім артып отыр. Өйткені, Отанымыздың болашағын баянды етіп, аға буын салып кеткен сара жолды жалғастыратын-жастар! Сондықтан әлемнің дамыған елдер қатарына ену жолында аянбай еңбек етіп, Қазақ елін төрткүл дүниеге таныту – тікелей жастардың қолында. Жас буын өкілдеріне арнаған мемлекеттік бағдарламалар сәтті жүзеге асуда. Соңғы жылдары жоғары білім алуға берілетін гранттар саны ұлғайтылып, мемлекеттік «Болашақ» бағдарламасы аясында жас

қазақстандықтар әлемнің таңдаулы оқу орындарында озық білім алуда. Қазіргі таңда еліміздің мемлекеттік бағдарламаларды жүзеге асырушы да, жемісін көруші де – жастар. Сондықтан, жастар өздеріне артылып жатқан сенімді үлкен жауапкершілікпен ақтауға міндетті. Елбасының жастар саясатының дамуын нақтылай түскені – жастарға үлкен сенім артқаны деп қабылдаймыз. Жалпы алғанда «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласындағы идеялар адам капиталына бағытталған инвестицияларды арттыруды көздейді. Азаматтардың бәсекеге қабілеттілігін арттырудың басты маңыздылығы туралы соңғы уақытта көп айтылуда. Шынымен де, өріс алып отырған цифрлық экономика мен постмодерн дәуірінде мемлекеттердің бәсекеге қабілеттілігі инфрақұрылымның дамуы немесе алпауыт өндірістік қуатпен емес, жоғары деңгейдегі адами капитал мен қоғамдық институттардың тұрақтылығымен, халқының білімділігімен анықталады. Сәйкесінше, Қазақстанның рухани жаңғыруы процесінде басты екіпін азаматтардың бәсекеге қабілеттілігін арттыру мен олардың бойында прагматизм, білімге деген құштарлық пен сананың ашықтығына түсіріліп отыр. Елбасы атап көрсеткендей, азаматтарымыздың бәсекелік артықшылыққа ие болуын компьютерлік сауаттылық, шет тілдерін білу мен мәдени ашықтық қамтамасыз ете алады. Өз кезегінде, латын қарпіне көшу қазақ тілінің жаңаруына үлкен серпін қосады деп күтілуде. Бұл ретте, гуманитарлық білімнің барлық бағыттары бойынша әлемдегі үздік 100 оқулықты қазақ тіліне аудару жобасының қолға алынуын ерекше айту керек. Қазақ тілінде сапалы еңбектердің пайда болуы қазақстандық студенттердің дайындық деңгейін арттырып қана қоймай, қазақ тіліндегі контенттің аздығымен байланысты олқылықтың орнын толтыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, латын әліпбиін қолдану ағылшын тілін үйрену процесін жеңілдетіп қазақстанның әлемдік ақпараттық кеңістікке интеграциялануын жеңілдетеді.

Қоғамдық жаңғыру үрдісіндегі негізгі роль мемлекетке тиесілі болғанмен, рухани жаңғырудың басты табысты жүзеге асуы тікелей қоғамның әрбір мүшесіне байланысты. Сондықтан Елбасының мақаласында атап көрсетілген мақсаттар мен тапсырмаларды дұрыс түсіну және түсіндіру қажет. Мерейлі істердің берекелі бастауы белгіленген тарихи құжатта ұлттық идеяның тұғыры айқындалып, қазақ тілінің мәңгілік тіл екендігі айқындалды. Дәл осы «Мәңгілік ел» ұғымы ұлтты ұйыстырып, болашаққа бет алған бағдарымыздың дұрыстығына кепіл бола алады.

#### Әдебиет

1. Егемен Қазақстан // №5, 16.06.2017.
2. Егемен Қазақстан // №5, 15.05.2017.
3. Н. Назарбаев., «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру», 16.04.2017.

## ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

*А.С. Ахметов*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

В современной юридической науке существует множество вопросов, касающихся проблеме изучения правового воспитания, т.к. этот элемент является неотъемлемой частью формирования правовой культуры и развития гражданского общества. Существует множество подходов раскрывающих в определенной степени сущность правового воспитания, механизмы его развития и особенности повышения качества процесса усвоения правовых знаний индивидом. Исследования, проводимые рядом ученых в этом направлении заслуживают должного внимания и анализа в силу актуальности изучения этого феномена. Остановимся на некоторых из них.

Например, вызывает определенный интерес исследования Рудневой Н.В., которая рассматривает компоненты правового воспитания как основу формирования правовой культуры студентов юридического профиля в процессе обучения в вузе [1, с. 63].

Можно согласиться с мнением этого исследователя, т.к. основой правовой культуры являются, в том числе и элементы правового воспитания, которые направлены не только на усвоение правовых знаний, но и практическое применение их в профессиональной деятельности. Это особенно касается студентов юридических специальностей, т.к. они в будущем будут предоставлять «лицо» государства, их деятельность должна быть направлена на защиту прав и свобод граждан. Вместе с тем процесс формирования гражданского общества коренным образом негативно относится к таким проявлениям как правовой нигилизм, коррупционные проявления и т.д.

Гражданское общество имеет интерес к устранению таких явлений, повышению уровня правосознания и правовой культуры, для чего нужна довольно продуманная система правового воспитания, основой которой должны быть ценности нынешней правовой культуры. Все пути решения актуальной проблемы современности – правового нигилизма – лежат в основе правового воспитания. Правовое воспитание – целенаправленный процесс воздействия на сознание людей с целью формирования высокого уровня правовой культуры. Это воздействие могут осуществить органы государственной власти, общественных объединений, правозащитных движений по формированию и повышению правовой культуры. Так как правильное воспитание каждой отдельной личности ведет к созданию культурного и законопослушного общества, то и правовое воспитание должно начинаться в первичных институтах социализации личности. Крайне важно, чтобы были заложены основы положительного отношения к

праву, сформирована потребность к постоянному расширению и углублению правовых знаний. Лишь только в этом случае повысится степень уверенности, что человек найдет возможность для того, чтобы не только постоянно обновлять свои правовые знания, но и правильно применять их в соответствующих ситуациях [2, с. 79].

Под правовым воспитанием следует понимать процесс формирования личности с широким диапазоном знаний в области права, осознанным восприятием законов, способностью к правомерному поведению и сформированной активной правовой позицией, предполагающий взаимодействие его субъектов и объектов [3, с. 127].

Например, Любин В.П., считает, что «...Правовое воспитание есть планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на сознание, психологию граждан всей совокупности многообразных правовоспитательных форм, средств и методов, имеющихся в арсенале современной правовой деятельности, с целью формирования в их правосознании глубоких и устойчивых правовых знаний, убеждений, потребностей, ценностей, привычек правомерного поведения...» [4, с. 366].

Другой исследователь Кваша А.А. определяет правовое воспитание через его составные элементы: «правовое воспитание состоит в передаче, накоплении и усвоении знаний принципов и норм права, а также в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности». «Отсюда есть необходимость в осознанном усвоении основных, нужных положений законодательства, выработке чувства глубокого уважения к праву. Полученные знания должны превратиться в личное убеждение, в прочную установку, строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон» [5, с. 366].

Стоит обратить внимание на мнение Синюковой Т.В., которая считает, что «...Правовое воспитание – это систематическое воздействие на сознание и поведение людей в целях формирования определенных позитивных взглядов, представлений, ценностных ориентации, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм, это целенаправленная деятельность государства, общественных организаций, отдельных граждан по передаче юридического опыта. Правовое воспитание – сложная и многоаспектная система деятельности. Его следует рассматривать как вид государственной деятельности, важнейшее средство формирования и изменения правового сознания и совершенствования правовой культуры...» [6, с. 122].

Правовое воспитание, это процесс формирования у отдельных граждан и в обществе в целом правовой культуры. Данный процесс осуществляется с помощью средств массовой информации государственными органами, должностными лицами, учебными заведениями,

неправительственными организациями. Обычно говорят о правовом воспитании в широком и узком смысле. В первом случае речь идет не о правовом воспитании, а о правовой социализации человека, когда он «воспитывается» окружающей обстановкой в целом, всей юридической практикой и поведением людей, должностных лиц – представителей государственного аппарата в правовой сфере. При этом у людей, должностных лиц государственных органов, осуществляющих правовую деятельность (правомерную или неправомерную), нет прямой цели оказать на других людей правовоспитательное воздействие. Что касается правового воспитания в узком смысле, то оно отличается своей направленностью на повышение правовой культуры человека, группы людей и общества в целом. Правовое воспитание – это целенаправленная деятельность по трансляции правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому [7, с. 364].

К средствам правового воспитания относятся: правовая пропаганда, правовое обучение, юридическая практика, самовоспитание. В основе применения всех указанных средств лежит осуществление правовой информированности, предполагающей передачу, восприятие, преобразование и использование информации о праве и практике его реализации. Особое место здесь занимает проблема «правового минимума», некоего обязательного уровня знания права (уровня правовой осведомленности), которым должен обладать каждый гражданин любого общества, независимо от его социального статуса [7, с. 365].

Большой интерес вызывает парадигмальный подход к изучению правового воспитания, разработанный Губаевой Т.В. и Гумеровой З.З. Суть этого подхода сводится к следующему. Парадигма правового воспитания – это комбинация устоявшихся на данный момент теоретических воззрений, предопределяющая дальнейшее продуктивное развитие научных знаний об исследуемом объекте (правовом воспитании). Парадигма обладает следующими признаками: 1) имеет инструментальный характер (является способом познания, средством осуществления исследовательских программ); 2) воплощает диалектический синтез знаний (основана на предшествующем, обращена к перспективе); 3) актуализирует междисциплинарные связи. Парадигмальный подход к изучению правового воспитания требует учета не только мировоззренческой, но и поведенческой составляющей данного феномена [8, с. 179].

Если говорить о цели правового воспитания, то тут важно сказать, что главной целью правового воспитания, является совершенствование (эволюция) правовой культуры и правосознания людей. Основной задачей правового воспитания является привитие индивиду осознанного стремления к правомерному поведению. Это должен быть процесс «добровольного» стремления к получению правовых знаний, что в итоге

даст возможность ориентироваться в правовом поле. Кроме того, существуют и другие цели правового воспитания: правовое информирование, правовое обучение, а также вовлечение личности в деятельность государства – т.е. фактически применение полученных знаний на практике.

Например, Лаварсланова М.Г. отмечает, что главными целями правового воспитания и обучения в условиях становления правового государства стали вопросы повышения правовой грамотности детей, формирование высокого уровня их воспитанности, ответственности и социальной активности. Правовое воспитание молодёжи, и особенно школьников, осуществляемое в неразрывной связи с политическим, нравственным, трудовым, интернационально-патриотическим и другими направлениями воспитательной деятельности, является одним из основных направлений воспитательной работы, поэтому его следует вести не изолированно от развития социальных условий, а в тесной связи с экономическим, политическим и социальным строем общества, с конкретными этапами его развития [9, с. 88].

Основными направлениями правового воспитания как деятельности, направленной на повышение правовой культуры человека, прежде всего, являются конкретные способы организации воспитательного процесса, такие как:

- формирование правосознания и правовой культуры в семье;
- обучение основам права и воспитания правовой культуры в школе;
- профессиональная правовая подготовка в вузах юридического (и схожего) профиля;
- самовоспитание;
- выпуск и распространение через розничную торговлю разнообразной юридической литературы;
- осуществление правовой пропаганды государственными органами и их должностными лицами;
- правовая работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями (референдумы, выборы и т. д.);
- пропаганда права средствами массовой коммуникации, художественной литературой;
- создание общедоступных компьютерных баз данных, а также распространение правовой информации через Интернет [10, с. 52].

Таким образом, можно сделать вывод, что правовое воспитание – это процесс целенаправленного, систематического воздействия на сознание и поведение человека со стороны государства, общественных организаций и отдельных граждан. Этот процесс происходит главным образом в целях формирования мировоззрения, взглядов, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и практического использования юридических норм (правил поведения).

В современном Казахстане существует большое количество проблем, связанных с процессом формирования правовой культуры через повышение качества правового воспитания. Правовая культура, степень овладения ею – это обязательное условие осознанного осуществления отдельным гражданином своего долга перед обществом и государством. В первую очередь, необходимо выделить недостаточность правовой грамотности населения, некоторые противоречия нормативно-правовых актов с реальной действительностью. Поэтому для решения этих проблем необходима целенаправленная политика государства, направленная на повышение уровня правовой культуры общества, посредством совершенствования законодательного процесса, процесса правотворчества, а также увеличение роли средств массовой информации, художественной литературы, произведений искусства. Это будет формировать положительное отношение каждого члена общества к праву, закону, а также формировать знание гражданами свои неотъемлемых прав и обязанностей перед обществом и государством.

#### Литература

1. Руднева Н.В. Правовое воспитание как основа формирования правовой культуры студентов юридического профиля // Право и образование. – 2016. – №1. – С. 63-68.
2. Ватаева Л.А. Царикаева Т.Т. Правовая культура на современном этапе // Система ценностей современного общества. – 2014. – № 38. – С. 78-81.
3. Матвиенко Л.М. К вопросу о значимости правового воспитания // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 31. – С. 127-129.
4. Любин В.П. Дискуссии о политической культуре современной России // Россия и современный мир. – 2009. – №2. – С. 356-359.
5. Кальной И.И. Философия права. СПб., 2007. - 389 с.
6. Синюкова Т.В. Правовое воспитание в современных условиях // Потенциал современной науки. – 2015. – №3. – С. 121-124.
7. Балшикеев С.Б., Карасартова М.М. Средства формирования правовой культуры личности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31). – С. 364-367.
8. Губаева Т.В., Гумерова З.З. Правовое воспитание: парадигмальный подход // Вестник экономики, права и социологии. – 2015. – №4. – С. 179-182.
9. Лаварсланова М.Г. Правовое воспитание учащейся молодежи в цивилизованном государстве // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №2 (51). – С. 88-90.
10. Скубак Н.Ю., Норсеева М.Е. Правовое воспитание и правовое обучение в процессе формирования правовой культуры // Технологии гражданской безопасности. – 2011. – №8. – С. 52-55.

## **КӨРКЕМ ЕҢБЕК САБАҚТАРЫНДА ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ**

*А.И. Джуматаева, П.Н. Белгібаева*

*ПМПИ, Павлодар қ.*

Білім беру қазіргі ғылымның, мәдениеттің, ғылыми-техникалық прогрестің даму деңгейіне сай болуы керек. Жалпы білімнің мазмұны ғылымдардың өзара байланысы, өндіріс пен қоғамдық дамудың жаңару процесіне тікелей ықпал жасайды. Сондықтан қазіргі таңда мектептегі оқыту процесінде пәнаралық байланыс ерекше көкейтесті орын алып отыр және жалпы педагогикалық маңызға ие болуда.

Пәнаралық байланыс педагогика ғылымында философиялық, психологиялық, дидактикалық және әдіснамалық жағынан қарастырылатын күрделі комплексті сала. Педагогикалық сөздікте – «жалпы ғылымдар жүйесінің негізінде дидактикалық мақсаттардан туындайтын оқу бағдарламаларының өзара шартты байланыстар пәнаралық байланысы – деп аталған.

М. Жұмабаев өзінің «Педагогика» оқулығында психология, физиология, әдебиет, тарих, тәнтану ғылымдарының өзара байланысы негізінде, адамның тұлғалық дамуында тәрбие мәселелерін жан-жақты айқындаған. Бұл оқулығында М. Жұмабаев ұғым және оның жасалуында заттар мен құбылыстардың, сондай-ақ адамдардың қасиет-салалары мен білім-тұлғалық ерекшеліктері жеке дараланып, бір-бірімен салыстырылып және барлығына ортақ белгілері сипатталады. Бір-біріне ұқсас бірнеше заттарды бір-бірімен салыстырамыз. Біз бір затты бір затпен салыстырғанда, олардың әрқайсысының өздеріне ғана арналған дербес сындарын алып тастап, ортақ сындарын ғана аламыз. Ортақ сындарды екеуін де табамыз, ортақ сындарды жалпылаймыз. Яғни екі заттың яки көп заттың ортасынан оймен жасалған бір зат шығады. Міне, осы көп заттардың ортақ сындарын алып жия білу, екінші түрлі айтқанда, зат туралы ой-ұғым деп аталады. Ұғым туралы айтылатын материалдар білім мазмұны арқылы көрсетіледі. Себебі ғылыми дидактикада оқушылардың дүниетанымын, ұғымдар жүйесін қалыптастыруда білім мазмұны шешуші фактор болып табылады. Ал білім берудің мазмұны өте күрделі және көп жақты ұғым. Білім берудің мазмұны қоғамның экономикалық және ғылыми-техникалық даму қажеттіліктеріне байланысты қарастырылады. Білім берудің мазмұны деп оқушылардың ақыл-ойын, дене күш-қуатын жан-жақты дамыту, дүниеге ғылыми көзқарастарын қалыптастыру және олардың қоғамдық өмірге, еңбекке дайындауға қажетті негіз болатын білімдер мен іскерліктердің және дағдылардың көлемі мен бағытын айтамыз. Білім берудің мазмұны ең алдымен қоғамның, мектептің алдына қоятын мақсаттары және міндеттерімен анықталады. Сонымен бірге оқудың мазмұнын анықтауда дидактиканың



талаптары да ескеріледі, себебі соның негізінде ғана қай жаста, қандай көлемде, қандай пәндерді оқуға болатындығын дұрыс шешуге болады [1, 80-85б.].

Пәнаралық байланыс педагогика ғылымының басты мәселесі болуымен бірге қазіргі заманғы ғылымдардың интеграциялану тенденциясы жағдайында мектептер жүйесінің білім мазмұнын айқындаудың басты шарты болып саналады. Адам баласы қоғамның дамуына әртүрлі сатысында білім беру мазмұны талқыланып келді.

Сонымен қатар табиғаттағы құбылыстарды ғылыми түрде түсінуге, оны өзгертудің жолдарын үйренуге мүмкіндік береді. Қазақстан Республикасы тәуелсіздік алып, егеменді ел болуына байланысты жалпы білім беретін мектептердің мемлекеттік базистік оқу жоспары жасалуда. Бұл білім беру жүйесінің жаңартуға бағытталған талпыныс. Базалық оқу жоспары бұрынғыларымен салыстырғанда құрылымы жағынан жетілдірген. Мұнда тек пәндер жиынтығы, сағат саны, оқу сатысы жөніне ғана мәліметтер беріліп қоймайды, сонымен қатар оқу мазмұнының (инварианттық) тұрақты және (варианттық) варианттивтік жылжымалы бөлігі туралы мәліметтер берілген. Оқушылардың интелектілік қабілеттерін дамыту көзделеді. Келешек ұрпаққа білім берудегі күрделі мәселелердің бірі – біртұтас педагогикалық үрдіс кезіндегі сабақтарда пәнаралық байланысты жүзеге асыру.

Пәнаралық байланыстың ең негізгі дидактикалық міндеті – оқыту үрдісінде білім беру, тәрбие беру, дамытушылық сипатының арасындағы байланысты құру. Қазіргі педагогика ғылымында дидактикалық ұстанымдар білім мазмұнының негізін құраушы құрылым бөлігі болып есептеледі. Сол себепті оқыту үрдісіндегі пәнаралық және пәнішілік байланыстылық ұстанымының да өзіндік маңызы бар. Жалпы білім беретін мектеп пән мұғалімдерінің пәнаралық білімдер мен іскерліктерді игеруі – оқу үрдісін пәнаралық байланыс негізінде ұйымдастыру үшін алғы шарт. Пәнаралық байланыс негізінде оқушылардың икемділік пен дағылары анағұрлым күшті дамидынығын педагог-ғалымдар дәлелдеген. Оқу үрдісі нәтижесіндегі игерілген икемділік пен дағды оқушының алған білімінің қаншалықты берік екендігінің белгісі болып табылады. Оқу пәндерінің ерекшеліктеріне қарай оқушыларда түрлі икемділік пен дағды пайда болады. Профессор Т. Сабыров оларды бірнеше топқа бөледі: интелектік пен дағды (оқу, жазу, есептеу, кітаппен жұмыс істеу, т.б.), еңбекке икемділік пен дағды (сызба, оқи білу, еңбек құралдарымен жұмыс істей білу, т.б.), спорттық икемділік пен дағды, өнерге деген икемділік пен дағдылар, т.б. [2, 51-53 б.].

Оқу үрдісінің барысында оқушылар танымдық, тәжірибелік мақсаты-бағдарлы іс-әрекеттермен шұғылданады. Осы іс-әрекеттердің нәтижесінде оқушыда пәнаралық байланыс іскерлігі қалыптасады. А. Бейсенбаева «Пәнаралық іскерліктің ұғымын былай тұжырымдайды: «Пәнаралық іскерлік оқушылардың бір пәннен меңгерген білім, іскерлік, ептілік, дағдыларын екінші пәндерді меңгеруде пайдалана, қолдана білу

кабілетін анықтайды. Бұл пәнаралық іскерлік оқушыларда орта, жоғарғы сынып оқушыларымен салыстырғанда өзінше қалыптасып дамиды. Яғни, пәнаралық іскерлік жас ерекшеліктеріне сәйкес және олардың өзіндік даму сипатына орай жасалынады. Көркем еңбек пәні, негізінен, оқушыларға эстетикалық тәрбие беруге бағытталады.

Сабақ беруде пәнаралық байланысқа мән бермеу оқу пәндері материалдарының бірін-бірі қайталауға, оқушылардың көптеген ұғымдар мен заңдылықтарды тар шеңберде түсінулеріне әкеп соғады. Білім мазмұнын меңгеру, пәнаралық байланысты ескермейінше мүмкін емес. Өйткені ол – өзара жақын пәндердің бағдарламасындағы оқу материалын үйлестірудің және іріктеудің маңызды көрсеткіштердің бірі.

Математикалық, оның ішінде геометриялық ұғымдар мен түсініктер, заңдылықтар мен сызба есептердің бейнелеу өнері сабақтарында өте көптеп кездесуі - пәнаралық байланыстар үшін қажет оқу материалдары. «Математика ғылымы – барлық ғылымдардың патшасын деген тарихи-ғылыми тұжырымды ескере және ол ғылымның оқушының ойлау, ес, қайта жаңғырту үрдістерін дамытуда ерекше маңызы барын анықтай отырып, оның бейнелеу өнерімен байланысына тереңірек мән берген абзал. Қарапайым геометриялық фигураларды салу мен күрделі пропорция, симметрия сияқты заңдылықтарды біліп, оларды игеру математика мен геометрияның көмегінсіз мүмкін емес. Кез келген бейнеленетін зат пен құбылыс элементтерінің жалпы кескіні (силуэті) сурет салушының көзіне фронтальды жағдайдағы көрінісінде үшбұрыш, ромб, дөңгелек, эллипс, т.б. сияқты геометриялық фигураларға ұқсас келеді.

Көркем еңбек пәнінің элементтері бейнелеу өнерінде, әсіресе ондағы тәжірибелік оқу іс-әрекетінде анық көрінеді. Сәнді бұйымдар жасау, қолөнер бұйымдарымен танысып, олардың жасалу жолдарынан мағлұматтар алу, аппликация, мүсіндеу сияқты бейнелеу өнері сабақтарындағы эпизодтарында оқушылардың еңбектік ептіліктерінің көркемөнер және көркем-суреттік икемділіктерімен ұштасуы жүргізіледі. Бейнелеу іс-әрекеті ойлау, байқау, талдау, есте сақтауға негізделген көру байқағыштығын, сезім мүшелерін дамытады, жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыруға, қоршаған ортаны тануға септігін тигізеді, еріктік сапаларды, шығармашылық қабілеттерді, көркемөнерлік талғамды тәрбиелеп, өнерді түсінуге қажетті эстетикалық сезімді (пішіндердің, қозғалыстың, пропорцияның, түстің, түс сәйкестігінің сұлулығын көре білу) дамытады. Бейнелеу өнері сабақтарында таным жорықтар, өнер туралы әңгімелер, жаңылтпаш, мақал-мәтелдер, поэзиялық минуттар, көрмелер, көптеген иллюстрациялық материалдар мен ұлттық және классикалық музыка туындыларын пайдалану осы пәнді тереңірек ұғындыруға, игеріп, меңгертуге көмектеседі.

Оқытудағы пәнаралық байланыстар оқушы игеруі қажет зерделейтін іс-әрекет түрлерінің болмыстағы нақты байланыстарын көрсетеді. Оқу жоспарындағы пәнаралық байланыстар пәндік құрылымы басқа

пәндерді зерделеу кезінде қалыптастырылатын дағды мен ептілік ерекшеліктерінен, бір оқу пәні беретін білім, ептілік және дағдының оқушының білім санасында оқшаулану қаупінен сақтандырады. Сондықтан білім беру мазмұны құрамындағы пәнаралық байланыстар міндетті элемент болып табылады.

Сонымен, оқу және еңбек іс-әрекеттерінің мәні мен мазмұның (оның ішінде политехникалық, т.б.) ашатын және оны теория мен практикада жүзеге асыратын құралдың бірі – пәнаралық байланыстар.

Көркем еңбек пәні сабақтарында және кәсіпке баулуда пәнаралық байланыстар оқушылардың өндірістің техникасы мен технологиясының ғылыми негіздерін меңгеруге, оқушылардың білімі мен ептілігін тәртіпке келтіруге және жүйелеуге мүмкіндік береді.

Пәнаралық байланыстарды оқу материалы мазмұнына, қалыптастырылатын ептілік пен дағдыларға, сондай-ақ оқыту әдістерінің қолданылуына сәйкес бөледі. Пәнаралық байланыс мәселесі жалпы оларды жүзеге асыруда екі тәсілге ие. Олардың біріншісі – мектептік пәндердің бағдарламаларын құрастырулы жүзеге асыруда әртүрлі оқу материалындағы ұғымдарды, заңдарды және оларды зерделеудегі қайта-ламауды, түзетулі қарастырады. Екіншісі – оқу пәндерін зерделеу бойынша оқушылардың білімі мен ептіліктерін кеңейту мен арттыруға бағытталады.

Ғылым негіздері мен еңбекке баулудың байланысы келесідегідей бағыттар бойынша жүзеге асырылуы мүмкін:

Пәнішілік байланыстар: алғашқы жылдардағы еңбекке баулу үдерісіндегі оқушылардың білімдері мен іскерліктерін пайдалану; еңбек және өндіріс туралы мағлұматтарды қарастыру; оқыту мазмұнына кіре қоймаған, қазіргі ғылымдар мен техникалардың жетістіктері туралы материалдарды пайдалану; оқушылардың техникалық шығармашылық бойынша сыныптан тыс сабақтармен байланысы [3, 90-93б.].

Көркем еңбек пәнін ғылым негіздерімен пәнаралық байланыстары: еңбек құралдарының және еңбек операцияларының ғылыми негіздерін сондай-ақ еңбек іс-әрекетін ұйымдастыру-экономикалық қағидаларын және қоғамдық мәнін ашады; зерделенетін тақырыпты тереңдетеді және байытады, оның басқа ғылыми білімдермен көпжақты байланысы мен қатынасын бөліп алады; ғылым негіздері бойынша оқушылардың алған білімдерін жұмыс жасайтын етеді, нақтылайды; еңбектік тапсырмаларға саналы шығармашылық қатынасты қалыптастырады; объективті болмыстық құбылыс себептерін толығымен ашады; мектеп оқушыларына ғылыми дүниетанымды қалыптастыруға қабілетті етеді.

Сондай-ақ көркем еңбек пәнінің ғылым негіздерімен байланыстары әртүрлі функцияны орындайды және үлкен педагогикалық мәнге ие. Оның біріншісі, пәнаралық байланыстардың политехникалық функциясы. Бұл функция еңбек үдерістерінің жалпы ғылыми негіздерін, бірыңғай ұйымдастыру-экономикалық қағидаларын ашуға көмектеседі.

Екіншісі, көркем еңбек пәнінің ғылым негіздерімен пәнаралық байланысының дидактикалық функциясы. Ол еңбек операцияларын

саналы игеруде, еңбек құралдарының жұмыс жасау қағидаларының ғылыми негіздерінің түсіндіруде, ғалым негіздері бойынша сабақтарда алған теориялық білімдерін нақтылаумен шектеледі. Бірақ бұл функция ғылым негіздерімен еңбекке баулуға байланысты дене және ой еңбегін ұштастырады, әрі терең нәтижеге қол жеткізеді.

Көркем еңбек пәнінің жаратылыстану-математикалық пәндер цикліндегі ғылым негіздерімен байланыстарын терең ойлы және жүйелі қолдануы, көбіне мектеп оқушыларының еңбектік дайындығының сапасы мен деңгейін анықтайды.

Бұл байланыстарды оқу-тәрбие үдерісінде нәтижелі жүзеге асыру:

– оқушының техникалық объектілер мен технологиялық үдерістерді орындау кезіндегі қолданылатын немесе оларда жүретін ғылыми заңдар мен заңдылықтарды түсінуіне;

– ғылым, техника және өндірістің күрделі өзара байланысына оқушының көзін жеткізуге; жекелеген техникалық объектілердің, технологиялық үдерістердің және т.б. артықшылықтары мен кемшіліктерін оқушының салыстыруына;

– конструкциялық материал-дарды қолдану мен оларды өңдеу жағдайларын және саласын, пайдалану мүмкіндіктерін оқушының бағалауына;

– пайдаланатын техниканың мүмкіндігі мен сапасын, сондай-ақ дайындалатын өнімнің сапасын оқушының сыни тұрғыдан және саналы бағалауына;

– еңбек іс-әрекетінің (оқу еңбегінің, өнімді еңбектің) өнімділігін және қауіпсіздігінің сипаты бойынша оларды тиімді жүзеге асыруға, жұмыс орнын ғылыми тұрғыда ұйымдастыру элементтерін ендіруге;

– оқу және еңбек үдерісінде оқушының шамасы келетін математикалық аппаратты қолдануға;

– жаңа техникалық объектілерді (мектеп оқушысының жас деңгейі үшін шамалас) конструкциялауға және ойлап табуға;

– еңбек саласындағы ғылыми-техникалық прогресс талаптарына сәйкес алдыңғы еңбек тәсілдерін оқушының игеруіне мүмкіндік береді.

Жаңа жағдайда ақыл-ой қызметін оқушы тасымалдай алуды игеретін болса, онда политехникалық білім жеткілікті қалыптасқан деп саналады. Мұндайда өте қажеттісі тасымалдаудың кеңдігі болып табылады. Тәсілдердің кеңінен тасымалдауын қамтамасыз ету үшін білімді талдап қорытудың жоғары дәрежесін оқушылар игеруі қажет.

### Әдебиет

1. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992-160 бет.

2. Сабыров, Т. Болашақ мұғалімдердің дидактикалық дайындығын жетілдіру. – Алматы: Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының баспа кабинеті, 1999. – 84 б.

3. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса /Под ред. Тесемничиной М.С. – М.: МГПИ, 1981.

## **БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМ - ХИМИКТЕР КОНТЕКСІНДЕГІ ОҚЫТУДЫҢ ТРАНСФОРМАЦИЯЛЫҚ ҮДЕРІСТЕРІ МАЗМҰНЫ МЕН ӘДІСТЕМЕЛІК ТӘСІЛДЕРІ**

*О.С. Ачкинадзе, М. Баймұрат*  
*ПМПИ, Павлодар қ.*

Қазақстан Республикасында жоғары педагогикалық білім беруді реформалау соңғы он жылдықта педагогтардың білім беру мекемелеріндегі жаңа формациясын қамтамасыз етуге, ұлттың зияткерлік деңгейін жақсартуға, жастардың әлеуметтік бейімін арттыруға бағытталған. Біздің еліміздің жоғары педагогикалық білім беру жүйесіндегі ең басты трансформациялау үдерістері: «білім – ғылым – өндірістің» өзара - байланысын күшейту, үздіксіз білім беруді жан-жақты дамыту, білім берудегі инновацияны еңгізе отырып, оқу үдерісін қарқынды дамыту.

Біздің ойымызша, жоғары педагогикалық білім беру жүйесін тұрақты дамыту, дәстүр мен инновацияның өзара – әрекеттестік қажеттілігін дәріптейді.

Химия мамандығының студенттеріне арналған білім беру бағдарламасын біздің кафедра бірлесе әзірлей отырып, соның ішінде әсіресе көптілді оқытуды атап өтуіміз қажет, өйткені ол қазіргі заманғы білім беруді дамытудың негізгі бағыттарына сәйкес келеді. Бұл дегеніміз: демократияландыру, гуманитаризация, гуманизация (жеке тұлғаға назар аударуды күшейту), түбегейлік, компьютерлендіру, интеграциялау (интернационалдандыру).

Осы мақалада студенттің жеке тұлға ретінде өзін-өзі дамыту мәселесі, олардың шығармашылық әлеуетін химиялық пәндерді оқыту үдерісінде зерделеуге кеңінен тоқталынады.

Психологтардың қорытындысымен келісе отырып, біз (нәтижелі қызметке бағытталған, өзін-өзі жетілдіруі) студенттің тұлғалық, әлеуметтік және кәсіби қалыптасуының басты құралы ретінде өзін-өзі дамыту үдерісін қарастырамыз.

Е.В. Бондаревская білім беру парадигмасының өзгерісі жағдайында студенттердің шығармашылық әлеуетін «өсіру» арттыру қажеттігін болжайды, яғни болашақ маманның жеке тұлға ретінде өздігінен даму және өздігінен реттелу жүйесі мен оның кәсіби ортадағы іс-әрекетінде мақсатты белсенділігі деңгейі, саналы, құндылығы – жоғары тұлғаға айналуы айтылады [1, с. 38].

Мұнда студенттердің шығармашылық әлеуетін жандандыру арқылы біз мұғалімнің студенттердің кәсіби шығармашылығын дамытудың түрлерін, әдіс-тәсілдерін дамытудағы мақсатты қызметін түсінеміз.

Бұл ретте үлкен рөлде инновациялық технологиялар атқарады. Қазірде білім беру үдерісінде эдвайзинг, кеңес беру және ментор ұғымдары кеңінен қолданылуда. Көптеген қазіргі заманғы мұғалімдер

осы оқу технологиялар арасындағы айырмашылықтарды анықтауда қиындықтарға тап болады. Бұл технологиялар контексіндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтар Т.О. Сундуков, Г.В. Ваныкин мақалаларында қарастырылған [2]. Көрсетілген технологиялардың ерекшеліктеріне тоқталсақ, біздің оқыту тәжірибемізде бұлар ылғи да, оң нәтиже көрсете білді.

Ментор, сіздер білетіндей, тәжірибелі кеңесші немесе мұғалім. Менторинг – бұл оқушының тәлімгерден (мұғалімнен) байқау және үйрену мүмкіндігі бар оқыту технологиясы. Бұл көптен бері белгілі ХХІ ғасырдағы өзгеше мәнге ие болған технологиялар түрі; оны еңгізу қазіргі таңда еңбек нарығындағы жоғары бәсекеге қабілетті ынталандыру факторы болып табылады. Мұнда «интеллектуалды капитал» алмасуы маңызды. Ментор мен оқушы арасындағы қарым-қатынастар рухани үйлесімдік негізінде құрылады және одан әрі оларға қол жеткізудің ортақ мақсаттарымен ұмтылыстары түсіндіріледі. Менторинг қарым-қатынастар дағдысын жақсартады, өз-өзіне сенімділікті арттырады.

Эдвайзинг технологиясы ұзақ мерзімді тарихты қамтиды. Жалпы алғанда, қазіргі кезеңде эдвайзинг функциясының кеңейту төмендегідей: оқушылардың жеке дамуына ықпал етеді, мамандық бойынша білім беру бағдарламасының мазмұнын түзетеді, оқытуды ұйымдастыруда оң дәстүрлерді сақтайды. Эдвайзинг технологиясын қолдану қажеттілігі жоғары білім беру жүйесіндегі әлсіз әлеуметтік бейімдеу бойынша төменгі курс студенттеріне; оқушылардың кәсіби қызмет саласындағы қатынасу қажеттілігін баулуға, мәдениетаралық қарым-қатынасты дамыту мен ұрпақтар сабақтастығын сақтап қалуға негізделген.

Кеңес беру технологиясы: тұтастай бір жеке тұлға ретінде даму мен жалпы білім беру (кәсіптік) іс-әрекетіне байланысты проблемаларды шешуге көмектесуді, сондай-ақ, кәсіби қызметтегі басқа да ғылыми-әдістемелік ұстанымдарды болжамжайды.

Осылайша, дәстүрлі және инновациялық тәсілдерді үйлестіре отырып, білім беру жүйесіндегі инновациялар рөлінің оң динамикасы білім ерекшеліктері мен оларды тиімді пайдалану ретін қамтамасыз етеді.

Студенттердің өздігінен дамуы туралы айтатын болсақ, келесі ережелерден басталатын арнайы химиялық пәндердің мүмкіндіктеріне жүгінеміз:

– оқу қызметінде сұхбат барысында диалогтық қарым-қатынастар қандай да бір ұстанымды жоққа шығармайды, бірақ оларды өзара байытуға ықпал ету;

– әрбір білім алушы өзіндік құндылығын тану;

– оқыту қызметін жобалау зерттелетін материалға байланысты студенттердің тұлғалық – құндылықтар қарым қатынасын түсіну.

Ұсынылған тапсырмаларда негізгі екпін проблемалық жағдайларды шешуде «мағынаны іздестіру», тірек конспектілерді құрастыруда (тақырыптарды бекіту кезінде, оның ішінде сигналдық конспектілер) жасалынады.

Жеке тұлғаның негізгі біліктілігін қалыптастырудың ықтимал жолдарының бірі жағдаяттық тапсырмаларды орындауда студенттердің оқу іс-әрекеттерін қолдану немесе контекстік тапсырмаларды беру – студенттердің жеке маңызды сұрақтарын қамтитын өмірлік контекстен алынған тапсырмалармен осы білімге деген қажеттіліктерге көз жеткізуге көмектесетін міндеттер болуы мүмкін. Бұл міндеттерді мәтіндермен жұмыс істеудің бір түрі ретінде қарастыруға болады.

Жағдаяттық (контекстік) тапсырмалардың мынадай ерекшеліктерін ажыратуға болады:

– ақпаратпен жұмыс істеудің әмбебап әдістерін қалыптастыруға бағыттау;

– практикалық бағыттағы оқу материалдары негізінде іс-әрекеттің барынша күрделі тәсілдерін (білім-түсінік-қолдану-талдау-синтез-бағалау) игеруге бағыттау;

– пәнаралық білімді талап ету;

– оқушы үшін жеке маңызды мәселе болуы;

– тапсырманың мағынасын көрсететін, түпнұсқаның атауының болуы.

Бұған біз жасаған «Аллотропты көміртек ретінде графиннің артықшылығы қандай?», «Көшпенділердің сүйікті сусыны», «Құрт – қазақтың ұлттық дәмі» және т.б. жағдаяттық тапсырмалар мен жағдаяттық тапсырмаларды шешудегі студенттердің сабақты бекіту барысындағы тапсырмалар жатады.

Шығармашылық тұлғаны қалыптастыру үшін оқушылардың жобалық дағдыларын төменгі курстардан бастап дамыту өте маңызды. Жобалық дағдылар – бірнеше факторларды ескере отырып, жаңа нәрселерді жасай алу қабілеті:

жүзеге асыру барысындағы іс-әрекеттермен тығыз байланысты оперативті факторлар;

іске асыратын іс-әрекеттердің алдындағы бекітетін факторлар.

Студенттердің жобалық дағдыларын дамытудың ең негізгі әдістерінің бірі – «жоба» тұжырымдамасының мәні болып табылатын идеяға негізделген жобалық әдіс, оның практикалық бағыттылығы тәжірибелік немесе теориялық тұрғыдан маңызды мәселені шешу кезінде алынған нәтиже. Жобалық әдіске тән ерекшеліктер интегративтік, проблемалық және контекстік оқытуды қамтиды.

Жобалық тәсіл ғылыми – зерттеу қызметінде тиімді түрде жүзеге асырылуда және болашақ кәсіби қызметте (жағдайды сыни бағалау, мақсаттарды қою, тапсырмаларды беру, мәселелерді шешу, алынған нәтижелерді талдау, нәтижелерді сыни бағалау, кемшіліктерді жою, іске асыру) қажет, алайда бұл оқу үдерісінде үнемі жетілдіріліп отырады.

Осылайша, біз білім беру қызметіндегі келесі ерекшеліктерді студенттердің өзіндік дамуының шарты ретінде, атап айтқанда, «Бейорганикалық химия» курсы барысында айқындаймыз:

«Күшті» және «әлсіз» студенттердің іс-әрекеттерін ынталандыратын, аудиториялық және аудиториядан тыс кездерде білімді өзектендіру мен жаңа материалдарды бекіту мақсатында дифференциалды тапсырмаларды орындау; бұл нашар үлгеретін бірінші курс студенттерінің күрделі тапсырмаларды орындау кезіндегі машықтарын арттыруға және қиын тапсырмаларды орындау кезінде алаңдаушылық күйлерін жеңілдендіріп, табысқа жетуіне мүмкіндік туғызады.

Эвристикалық тәсілдерді талап ететін нәтижелерді түсіну, зертханалық тәжірибелердің оңтайлы санын орындау.

Тақырыптың соңында мақсатқа сай, танымдық белсенділікті дамытатын және кәсіби бағдарға ие, аудиториялық шығармашылық тапсырмаларды (шағын – жоба) беру ұсынылады.

Оқыту тәжірибесі көрсеткендей, осындай бағытта сабақты құру студенттерді белсендіріп, химия және болашақ маманның қызығушылығын тудырады, болашақ мұғалімнің негізгі біліктілігін қалыптастыруға, кәсіби өзін-өзі жетілдіру қабілетін дамытуға зор ықпалын тигізеді.

#### **Әдебиет**

1. Бондаревская Е.В. Прогностическая роль концепции личностно ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории // Известия Южного отд. РАО. Вып.1. – Ростов-н/Д: РГПУ, 1999. –160 с.

2. Ванькина Г.В., Сундукова Т.О. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании// Электронное обучение в непрерывном образовании 2016. III Международная научно-практическая конференция: сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГТУ, 2016-1320 с.

## **ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

*А.С. Ахметов, Н.А. Алпысбай  
ПГПИ, г. Павлодар*

Многие люди считают, что нет необходимости в отдельном изучении критического мышления, т.к. оно всегда используется в нашей жизни само по себе. Однако, стоит заметить в данном случае эти люди «искажают» данное понятие, «отдаляются» от понимания его содержания. Не секрет, что любые наши решения и поступки зависят во многом от качества нашего мышления, т.е. недостаточно верное мышление влечет за собой и низкое качество жизни (недостаток времени, денег, знаний и т.д.). Отсюда следует, что формирование и стимулирование развития данного типа мышления должно развиваться систематически, т.е. сопоставимо и соизмеримо с требованиями нашей повседневной жизни.



Безусловно, можно считать, что критическое мышление – это тип мышления о любом предмете, его содержании или какой-то проблеме, в котором думающий человек улучшает качество своего мышления посредством качественного использования интеллектуальных стандартов и структур, присущих общему типу мышления.

Например, если обратить внимание на последние исследования ученых в области критического мышления, то можно увидеть, что в последние десятилетия немало работ видных философов-педагогов образования посвящено кризису образования в мире, что, несомненно, относится и к казахстанской системе образования.

На сегодняшний день, отечественная система образования нуждается в дальнейшем совершенствовании. Вместе с тем, появляется немало проблем. В чем причина появления этих проблем?

Одна из причин кроется в противоречии в развитии общества, суть которого заключается в разрыве между декларируемыми и желаемыми целями и ценностными ориентациями людей и их реальными мотивационными установками, общими и профессиональными компетенциями, выраженными в виде конкретных умений при реализации практической деятельности. При декларировании общих целей общества система образования и каждый человек стремятся к развитию, инновациям, разнообразию способов достижения целей, к самостоятельному принятию решений, к коллегиальности и применению демократических свобод на всех уровнях, проявлению инициативы, гибкости и т.д. В реальной социальной и профессиональной жизни люди слабо мотивированы к эффективному взаимодействию в коллективе, рефлексии по поводу ошибок и недостатков, самостоятельности в принятии решений, к творчеству и инновациям [1].

Отсюда можно сделать вывод, что в качестве новых подходов, позволяющих сформировать необходимые компетенции студентов вуза, необходимо выбрать концепцию формирования критического мышления в организации учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

Критическое мышление исторически выступало как наиболее практически ориентированное и педагогически значимое приложение теоретических результатов, полученных формальной и неформальной логикой. В своих работах Д. Дьюи высказал мнение о важности формирования критического мышления, так как «в процессе именно его развития ученик путем экспериментирования, исследования открывает для себя новые истины» [2, с. 45].

Что такое критическое мышление? Существует несколько определений понятия «критическое мышление». Все они довольно близки по смыслу. Приведем одно из самых простых, передающее суть: критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [3].

Критическое мышление часто понимается как мышление, преодолевающее все сомнения и трудности с одной стороны, и обеспечивающее осмысленный, аргументированный выбор вариантов для принятия решения, с другой [4, с. 165].

Следует отметить мнение Е.Д. Климовой, которая «...находит актуальным и значимым исследование теоретической основы развития у студентов навыков критического мышления для того, чтобы грамотно внедрить эти положения в процесс обучения, сформировать техники критического мышления, сделать результаты обучения студентов более осмысленными и эффективными, осознавая, что развитие критического мышления стало новой важной составляющей современного высшего профессионального образования, важным фактором профессиональной компетентности студента» [5, с. 211].

Изучая особенности критического мышления нельзя не уделить внимание вопросу о соотношении формальной и неформальной логики.

Что такое формальная и неформальная логика? Здесь необходимо обратить внимание на исследования известного философа И.Н. Грифцовой, которая считает, что «...В исходном пункте своего анализа и формальная, и неформальная логика ставят однотипные задачи – выявить структуру рассуждения и его элементов. В этом заключается их общность, позволяющая считать неформальную логику видом логики. Принципиальное отличие определяется тем уровнем абстракции, на котором представляется структура рассуждения, и теми оценками, с которыми подходят к рассуждению в этих двух системах логики, а также отношением к использованию формализованных исчислений в качестве методов анализа. Формальная логика, следуя своей основной установке выявить логическую форму рассуждения, стремится максимально освободиться от естественного языка (дескриптивных терминов). Для неформальной логики характерно внимание к рассуждениям, выраженным в естественном языке, с присущими им естественной многозначностью, неопределенностью, незавершенностью. Другое отличие формальной и неформальной логики проходит по линии трактовки логических процедур, в первую очередь, рассуждения, с точки зрения их индивидуальной или коллективной природы. В основе неформальной логики лежит взгляд на знание как на свойство сообщества, а не только индивида, цель познания видится не в построении ясного знания на надежном фундаменте самоочевидности, а в улучшении и расширении знания с помощью сомнений и вопросов [6, с. 99].

Неформальную логику не следует противопоставлять формальной логике, тем более рассматривать ее как форму отрицания последней (что свойственно некоторым наиболее радикальным неформальным логикам). Неформальная логика анализирует «естественные» рассуждения, не стремясь подогнать их под стандартные структуры формальной логики, она чувствует себя более свободной в рассмотрении тех аспектов

осуществления субъектом логических процедур, которые носят принципиально «антропологический» характер, являются следствием укорененности человека, рассуждающего о жизни, в самой этой жизни. В этом смысле неформальную логику можно рассматривать как реализацию «феноменологического» подхода в логике, а ее «недостаточная» теоретичность и отсутствие собственных формализованных методов делают ее более доступной для изучения и применения в реальной жизни. В то же время, проводя «первичную обработку логического материала», неформальная логика не только не исключает, но привлекает те методы формальной логики, которые являются адекватными для конкретного случая, и, в свою очередь, может обладать эвристической значимостью для формальной логики [6, с. 100].

Процесс формирования критического мышления это – процесс воспитания и обучения, в результате которого развиваются и актуализируются природные качества личности: самостоятельность, любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, коммуникабельность, свобода выражения мыслей, развитие которых в совокупности позволят студенту наиболее эффективно познавать новый материал, мыслить критически и в конечном итоге быть конкурентоспособным специалистом по своей специальности.

По мнению Еникеева М.И. при оценивании критичности мышления важно принимать во внимание следующие основные качества мышления:

- логичность мышления, характеризующаяся строгой последовательностью рассуждений, учетом всех существующих сторон в исследуемом объекте, всех возможных взаимосвязей;

- доказательность мышления, проявляющаяся в способности использовать в нужный момент такие факты, закономерности, которые убеждают в правильности суждений и выводов;

- широта мышления, которая заключается в способности охватить вопрос в целом, не теряя из виду всех данных соответствующей задачи, а также в умении видеть новые проблемы;

- ригидность (негативное качество мышления) - негибкое, предвзятое отношение к сущности явления, преувеличение чувственного впечатления, приверженность шаблонным оценкам [7, с. 183].

В заключение можно поставить вопрос: Какой результат может дать нам критическое мышление?

Человек с хорошо развитым критическим мышлением:

- обладает умением постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить, т.к. человек по своей природе любопытен, ему всегда хочется узнать что-то новое, описать и объяснить изучаемый материал. Отсюда выделяется подлинный познавательный процесс посредством критического мышления;

– формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных, т.е. никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя (индивидуальный характер);

– умеет собирать и обрабатывать информацию, которая является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Сами знания (без которых человек не может мыслить критически) создают мотивацию у человека в решении задач;

– формирует умения убедительной аргументации, посредством критического мышления. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение обоснованными доводами (фактами).

– эффективно общается с другими при выработке решения, т.е. процессы коммуникации между людьми, т.к. критическое мышление - это явление социальное, направлено на общение и обмен знаниями между людьми.

### **Литература**

1. Плотникова Н.Ф. Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / Н.Ф. Плотникова. – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12\\_i1/pdf/6r.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i1/pdf/6r.pdf) – (Дата обращения: 10.08.12).

2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

3. Халпер Д. Психология критического мышления [Электронный ресурс] / Д. Халпер. – Режим доступа: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html/> – (Дата обращения: 15.07.09).

4. Кукушкина Ю.А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности программистов // Психология: Журнал Высшей школы экономики. - 2008. – № 1. – С. 165-174.

6. Климова Е.Д. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности (на примере менеджеров) // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2 (20). – С. 209-212.

7. Грифцева И.Н. Логика как теоретическая и практическая дисциплина (к вопросу о соотношении формальной и неформальной логики). – М.: Эдиториал УРСС, 1998. – 152 с.

8. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. Учебник для вузов. – М.: Норма, Инфра, 1999 – 624 с.

## **ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЫҢ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ МЕДИАНЫҢ РӨЛІ**

*Е. Талғат*

*Л. Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана қ.*

Барлық әлемді шарпыған әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен ақпараттық жарылыс білім беруде қалыптасқан дәстүрлі жүйе мен мазмұнды, әдістер мен технологияны өзгертіп, медиа құралдардың түрлі мүмкіндіктерін қолдануды талап етеді.

Медианың объективті түрде дамуы мен оқу-тәрбие үрдісіндегі пайдаланылуында үлкен қарама-қайшылықтар бар. Педагогика ғылымының тәжірибесінде заманауи медианың мүмкіншіліктері дұрыс бағаланбай келеді. Ол осы саладағы оқытушылардың медиақұзіреттілігінің төмен болуынан.

Физика және математика ғылымдарының докторы, профессор В.П. Демкиннің пікірінше, ақпараттық қоғамның дамуы – классикалық білім беру парадигмасының өзгеруіне алып келді. Жаңа білім беру парадигмасы бойынша, студент педагогикалық әрекеттің объектісі емес, ол – белгілі бер білім қорымен шектелмей, қажетті ақпаратты іздеп, тауып, түрлі дереккөздерін пайдалана отырып, үздіксіз білім алып, танымның белсенді субъектісіне айналуы керек [1].

Философия ғылымдарының кандидаты В.М. Лоскутникова: «Заманауи білім беру жүйесіндегі дағдарыстың басты себептерінің бірі-білім беруді ақпараттандырудың дұрыс жолға қойылмауынан және информатика пәні мен оны жүргізудің тәсілімен байланыстырылып, басқа пәндер аясынан шеттетілуінен» деп тұжырым жасайды.

Олай болса, білім беруді ақпараттандырудың әдістемелік және дүниетанымдық құрылымдары жан-жақты қарастырылуы керек. Білім беру мекемесін бітіруші маманның информатика саласына байланысты базалық білімі, әлеуметтік орта мен қоғамның ақпараттануынан болған мәдени және тілдік өзгерістерден хабардар болуы, ақпарат ағынымен дұрыс жұмыс жасай алуы қажет.

Күнделікті өмірде ақпараттық технологияның алуан түрлілігі ақпараттық ортаның мынадай даму жолдарын анықтайды:

- ақпаратты тарату мен сақтауда жаңа құралдардың пайда болуы, жаһандану алаңындағы ақпарат ортасының сапасын өзгертіп, жетілдіреді;

- берілетін ақпараттың негізгі бөлігі жаңа тәсілмен өңделіп, ақпаратты тарату мен сақтаудың ескі түрін алмастырады;

- ақпаратты сақтау мен таратудың дәстүрлі және жаңа құралдар арасындағы бәсекелестік жаңаның ескіні ысырып тастауына әкелмейді, керісінше ақпаратты таратудың дамуына мейлінше ықпал етеді.

Ескі құралдардың қолжетімділігі мен жаңа ақпараттық коммуникацияның артықшылықтары медиаиндустрияның негізгі үрдістерін анықтайды және жаңа коммуникациялық мәдениет қалыптастырады.

Осыған орай, байланыс құралдары мен коммуникация арналарына жаңа талаптар қойылады:

- интербелсенділік, яғни қарым-қатынас кезінде реципиентпен кері байланыстың орнауы;

- ақпаратты пайдалану мен қарым-қатынас орнатудың пайдаланушыға ыңғайлы уақыт пен қолайлы жерде жүзеге асуы;

- хабарламаның күллі аудиторияға қолжетімділігі;

- аудиторияның коммуникация арналары мен құралдарына деген сенімділік қалыптастыратын, нарықтық құнын көтеретін беделділік әлеуетін тудыру;

Заманауи технологиялардың күнделікті өмірге енуі медианы тұтынушылардың жас ерекшеліктеріне шектеу қоя алмауда. Жасөспірімдер жаңа ақпараттық технологияны меңгеруші «инноваторлар», «бастаушылар», «жетекшілер» болып отыр [2]. Ерте жастан компьютерді меңгерген бала жеті жасында әлеуметтік желінің белсенді пайдаланушысы болып табылады, мектеп оқушыларының 96% өздерін интернет тұтынушы ретінде санайды және уақыт өте бұл жастық өлшем төмендейтін болады [3].

Ал ерте жастан интернет желісін пайдалану келесі физикалық өзгерістерге әкеледі және оның алдағы бағасы қандай болатыны белгісіз:

- баланың жады басқаша жұмыс істей бастайды, ақпараттың мазмұны емес, оның қайда орналасқандығын есте сақтайды;

- зейіні өзгереді, зейінінің орташа ұзақтығы 10-15 жылда 10 есеге азаяды;

- ақпараттың шамадан тыс көптігінен бейнелік жад қалыптасады;

- шынайы өмірді сезіну бәсеңдейді, әлеуметтік өзара іс-қимыл , адамдармен қарапайым қарым-қатынасқа түсуі қиындайды.

Ерте жастан мультимедиялық технологияларды меңгеру адам бойындағы мынадай сипаттамаларды ерекшелейді:

- сандық кезең өкілдеріне тән, ересектер меңгере бермейтін, бір уақытта бір неше іспен айналысып үлгеретін жан-жақтылық дағдысының болуы;

- психикалық үрдістердің жылдамдығының артуы;

- ойлау жылдамдығының артуы, ой-өрістің кеңеюі, визуалды назардың дамуы;

- балалардағы мақсаткерлік, жеңіске жетуге құштарлық пен табандылықтың артуы;

Бүгінде ересектер мен 18 жасқа толмаған балалар да әлеуметтік желілердің белсенді қолданушысы болып табылады. 8-9 жастағы балалардың жартысынан көбінде желіде он-оннан достары бар. Ал 15-16 жасқа жеткенде әрбір төртінші баланың виртуалды әлемдегі достарының саны 100-ге жетпек. Әлеуметтік желілердің дамуы жеке тұлғаның әлеуметтенуінің жаңа формаларын қалыптастырады. Қаншалықты бұл байланыстар көп болса соншалық адамның ақпараттық ортасы кеңеймек. Алайда жағымсыз тұстары да байқалады: желідегілердің өздері туралы толық дұрыс ақпарат бермеуі, жалған ақпарат көздерін ұсынуы, шынайы емес және ұзаққа бармайтын көп байланыстардың дамуы салдарынан, әлеуметтік қауіп туындайды, достық ұғымының өз құнын жоғалтуы, тізімдегі әрбір адаммен хабар алмасуға уақыт жоқтықтан, жанашырлық, бауырмалдылықтың жоғалуына әкеліп соғады.

Әлеуметтік желілер қарым-қатынас мәдениетінде маңызды өзгерістердің пайда болуына әсер етеді:

- қолжазба хаттардың қолданыстан сиреуі немесе шығуы;

– қысқа мәтінді хабарламалар жолдау, сөздерді мүмкіндігінше қысқартып жазу, қазақ тілінде ресми қабылданбаған сөздердің қолданысқа енуі;

– мәтінді жылдам әрі тез теру салдарынан грамматикалық сауаттылықтың төмендеуі;

– қарым-қатынастағы жауапкершілікті сезінбеу;

– желілік бейресми қарым-қатынасқа уақыттың басым бөлігін жоғалту;

Бүгінде интернет желісі адамның қалыпты өмір сүруін, шынайы іс-әрекетін бұзуда:

– шынайы ойын түрінің интернет ойындарына ауысуы;

– қолжазбаның онлайн хабарламаға алмасуы;

– шынайы кездесулер – желіде сөйлесу;

– жақынынан кеңес сұрау – форумда, блоктарда кеңес сұрау;

– шынайы таныстық – онлайн танысу;

– радио тыңдау – онлайнда тыңдау;

– кітап-журналдар сатып алып оқу – электронды, онлайнда оқу;

Көріп отырғандарыңыздай, медиалық ақпараттарды қабылдау арнайы білімді, медиасауаттылықты қажет етеді. Медиасауатты болу аудиторияның медиа мазмұны туралы тәуелсіз пайымдауларын жетілдіруге мүмкіндік беретін сыни ойлау қабілеттілігі, жалпы коммуникация үрдісін түсіну, медианың тұлға мен қоғамға ықпал етуін түсіну, медиа мәліметтерді талдай және сараптай алу біліктілігін дамыту, қазіргі заман мәдениеті мен біздің өзіміздің түсінігімізді қамтамасыз ететін «мәтін» ретінде медиа мазмұнын қарастырады [4].

Медиабілім беруді барлық мемлекеттердің ұлттық оқу жоспарына енгізілу ұсынылды. Бұл тек медиамәдениет көздерімен жұмыс жасайтын маман қажетігінен ғана емес, ХХІ ғасырда педагогика мен мәдениет салаларының қарқынды дамуынан болып отыр. Медиабілім беру мен әлеуметтік ғылымдарының негізгі мақсаттары бір. Бұл – әлеуметтік белсенді, медиақұзіретті тұлға қалыптастыру. Бұл мақсатқа жету жолдарының бірі – болашақ әлеуметтік педагогтардың меидамәдениетін дамыту.

Не себептен әлеуметтік педагогтар деген сұрақ туындайды. Әлеуметтік педагог деген кім неге ол медиасауатты болуы қажет?

– Әлеуметтік педагог – оқудан тыс іс-шаралар ұйымдастырушы;

– Әлеуметтік педагог – жантанушы (психолог);

– Әлеуметтік педагог – бос уақыты тиімді өткізуді ұйымдастырушы;

– Әлеуметтік педагог – әлеуметтанушы;

– Әлеуметтік педагог – әлеуметтік қызметкер;

– Әлеуметтік педагог – әдіскер;

– Әлеуметтік педагог – құқық қорғаушы [5].

Қоғамдағы әр түрлі жаңғырулар мен өзгерістердің ықпалы қатты әсер ететін ең бір нәзік тұсы – бала. Сондықтан әлеуметтік педагогика баланы басты объект ретінде қарап, баланың білім алуына, тәрбиеленіп,

әлеуметтік тұлға болып қалыптасуына отбасы, білім, қоғамдық институттардың тигізетін әсерін зерделейді. Қазіргі таңда біздің елімізде тұлғаны тәрбиелеу мәселесіне ерекше жағдайда көңіл бөлінуде.

Яғни, мектеп оқушыларының бойында шығармашылық қабілетін, бағыт бағдарын, өмірлік ұстанымын, өзіндік сенімін, қызығушылығын, танымдық процестері мен психологиялық қасиеттерін дамытатын мүмкіндіктерді жасауды қажет етіп отыр.

1991 жылы біздің елімізде де әлеуметтік педагог қызметінің енгізілуі кездейсоқтық емес. Елімізде әлеуметтік жұмыстың кәсіптік деңгейге көтерілуі-маңызды мәселе. Бұл мамандықтың мемлекеттің әлеуметтік және жастар саясатының өзекті проблемаларының шешілуіне тигізетін әсері мол. Білім беру мекемелерінде әлеуметтік педагог мамандығының енгізілуі, бүгінгі таңдағы оқушылардың қоғамға әлеуметтік ортаға бейімделуі, әлеуметтенуіндегі қиыншылықтар, оның тұлғалық қасиеттерін зерттеуге, зерттеу нәтижесінде түзету жұмыстарын жүргізуге, өмірдің қиын жағдайынан шыға білуге ықпал етуге қажеттіліктерінен туындап отыр. Бұл жұмыс мамандық қана емес, сонымен қатар, бұл біз қол ұшын беретін, адами мәселелерін бірге шешетін, оларды тиімді, дұрыс шешілу жолдарын табатын адамдар тағдыры. Болашақта әлеуметтік педагог мамандығы мұғалім мен медицина қызметкерлері секілді бұқаралық сипатқа ие болады. Себебі қоғам үшін «әлеуметтік эпидемиямен» күрескеннен, «әлеуметтік аурулардың» алдын-алу әлдеқайда тиімді екендігі белгілі.

Қорытындылай келгенде, медиабілім жүйесіне енген медиасауатты медиапедагог мектепке дейінгі білім беруден бастап жоғарғы білім салаларына дейінгі замануи білім беру жүйесіндегі барлық есікті ашатын маңызды маманға айналмақ. Медиапедагог – ақпарат ағыны мен білім беру субъектілерін жалғастырушы көпір. Уақыт талабына жауап беретін, медиа тілінде диалог жүргізіп, мәтін қабылдаудың логикасын табуға қабілетті, жан-жақтан келетін ақпарат көздерін саралаушы, зиянын түсініп, дұрыс жұмыс жасауды үйретушілер – медиапедагогтар.

### Әдебиет

1. Демкин В.П., Можеева Г.В. Гуманитарное образование в информационном обществе. – Открытый междисциплинарный электронный журнал Гуманитарная информатика. Выпуск
2. Солдатова Г.В. Клавиатурный слой // НГ-Сценарии. Приложение к «Независимой газете». 11.2012. [http://www.ng.ru/scenario/2012-11\\_27/9\\_digital.html](http://www.ng.ru/scenario/2012-11_27/9_digital.html).
3. Петухова С. Аудитория Интернета: вчера, сегодня, завтра // Фонд Общественное мнение.10.2012 // <http://runet.fom.ru>
4. Дюсембинова Г.К. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің медиа құзыреттілігін қалыптастырудағы медиа ақпарат Вестник КАСУ №1 – 2010
5. Методика и опыт работы социального педагога: учеб.пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений. – М., Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.



## ОҚУШЫЛАРДЫҢ АУЫЗША ЖӘНЕ ЖАЗБАША ТІЛІН ДАМУЫ МӘСЕЛЕСІ

*М.А. Егінбаева*

*№15 ЖОББМ, Павлодар қ.*

Оқушылардың ауызекі сөйлеуі мен жазу мәдениетіне үйренуі оқыту мен тәрбие жұмыстарының ең маңызды мәселесінің бірі болып табылады. Көркем туынды – сөз өнері болғандықтан ондағы әдемі, сұлу, кестелі, өрнекті сөздердің алуан түрлерінің қай-қайсысы болмасын оқушылардың ауызша, жазбаша тілін дамытудың қайнар көзі болып табылады.

«Өнер алды-қызыл тіл» деп түсінген ата-бабамыз «ақылдың көзі-сөйлей білу де үлкен өнер» деп бағалаған. Оқушылардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру олардың интеллектуалдық әрі мәдени сапаларын дамытумен байланысты іске асырылады. Осы арқылы балалардың даралық қабілеттері, таным белсенділігі, талғамы, өзіндік көзқарасы, қабылдау дағдысы, ойлау дүниесі қалыптасады. Оқушылардың сөзді, сөйлемді дұрыс қолданып, дұрыс сөйлеп, жаза білуіне ойларын жүйелі түрде баяндай білуіне, қазақ тілі мен әдебиет пәні мұғалімдерінің орны ерекше. Әр сабақта, одан тыс уақыттарда оқушылардың ауызша сөйлеу тіліне мән беріп, бақылау жасап, сөйлеген сөздерінің логикалық жағынан, сөз қолдану, сөйлем құрылысы тұрғысынан жіберген қателіктері мен кемшіліктерін мүмкіндігінше түзетіп отыру оң нәтижелер береді. Әдебиетті оқытудағы күрделі жұмыстардың бірі – оқушылардың ауызша тілін дамыту болып саналады. Ауызша жетік сөйлей білуге төселу сөздің дұрыс айтылуымен байланысты қалыптасады.

Сөз дұрыстығы сөз байлығы, дәлдігі, әсерлігі, әдеби, сөз қысқалығы, сөз тазалығына байланысты мәселелермен тоғысады. Сөз дәлдігі айтайын деген мәселені жетік білу, сөз мағынасын дұрыс түсіну болса, сөз байлығы сөздік қордың молдығына, мазмұнға байланысты және оны орынды пайдалану. Оқушылар әдеби тілін көркем шығарманы оқу барысында мұғалімнің әр түрлі іс-әрекеті, әдіс-тәсілдердің арқасында меңгере алады және олардың сөйлеу тіліне қойылатын негізгі талаптарды үнемі назарда ұстағандары жөн. Олар:

- а) айтайын деген ойын оқушылар жүйелі, дәлелді түрде жеткізе білуі;
- ә) сөзінің мазмұнды, әсерлі болуы;
- б) әдеби тілдің нормасынан ауытқымай, мәнерлі сөйлеуі;
- в) стильдік қателерді болдырмау.

Тіл дамыту мақсатымен жүргізілетін ауызша мазмұндау, жазба жұмыстарын орындау елеулі саты болып табылады. Оны әр сынып бойынша бірнеше түрге бөліп өткізуге болады. Мысалы: мәтінге жуық мазмұндау, мұнда 7-8 сынып оқушылары үшін баяндау, суреттеу, мінездеу, диалогы мол шығарманы алынғаны дұрыс.

– Мәтіннің мазмұнын қысқартып (тезис) түрінде мазмұндау. Мұнда алдын-ала сұрақ тапсырмалар беріледі. Оқушылар мәтіннің мазмұнын толық қамтып, жауаптар дайындайды.

– Мәтіннен қажетті үзінділерді бөліп мазмұндау;

– Көркем тілмен мазмұндау. Бұл сөздік қорды молайтады, оқушының көркем туындыға деген қызығушылығын туғызып, сөйлеу барысында өрнекті ойды табуға, орынды қолдана білуге дағдыланады. Көркем шығарманы оқи отырып оқушылар ана тілінің әдемі орамдарымен танысып, сұлулығын сезеді, эстетикалық ләззат алады.

Көркем туынды оқушылардың сезімін қозғайды, қиялына қанат бітіреді, эстетикалық талғам-түсінігін ұштайды. Сан түрлі кейіпкерлермен сырласып, танысқан оқушы соларға еліктеп рухани азық алып, сезімтал, жүйрік ойлы, еңбек сүйгіш, өмір мен өнер сұлулығын тани білу дәрежесіне жетеді. Сонымен қатар тіл байлығы артып, сөйлеу мәдениеті және ойлау қабілеті қалыптасып шыңдалады.

Тіл байлығын, ой байлығын үйретуші құдіретті құрал-көркем әдебиет. Тіл дамыту, сөйлеу дағдысын жетілдіруде мәтінді еркін әңгімелеп, мазмұнын айтқызу жұмысына баса назар аударылып отырылса, бұл оқушының өз ойын еркін жасқанбай ортаға салуға жетелейтін әдістің бірі боп табылады. Мысалы, әлем әдебиетінің төрінен орын алып, адамзаттың Айтматовына айналған Шыңғыс шығармаларының көпшілігі мектеп бағдарламасына еніп, сыныптан тыс оқуға ұсынылған. Сабақ барысында: ең алдымен оқушыларға Шыңғыс Айтматов туралы не білеміз? – деп оларды ой-толғанысқа түсіру.

1 – оқушы: ... Жазушының әдеби қадамы «Полк баласы» мен «Ақ қайыңды» аударудан басталады. Бірақ, еңбегі зая кетіп, бұл кітаптар аударылып қойғанын біледі. Бірақ, бұл жазушының әдебиетке деген сүйіспеншілігін төмендеткен жоқ.

«Боранды бекет» романы 11-сынып бойынша үзіндіні еркін әңгімелету үшін төмендегідей сұрақ-тапсырмалар ұсынуға болады. Мысалы:

– Өз анасын өзі танымай атып алған мәңгүрт бала трагедиясы, Едігенің жан дүниесіне неге тыныштық бермейді?

– Осы аңызды оқып-түсінгеннен кейін өздерінде қандай ой-толғаныс болады? (Әр топ қысқаша әңгімелейді).

– Аңыздағы ананың ақ жаулығының қанатты құсқа айналып ұшып кеткені нені дәлелдейді? және т.б.

Ауызша тіл дамытуда жиі қолданылатын жұмыс түрінің бірі қойылған сұраққа сәйкес ойды байланыстырып, толық жауап қайтара білуге тәсілдіру. Осындай жұмыстар жүйелі жүргізілсе, оқушылар мәтінді талдау барысында алған біліміне сүйене, тиянақты жауаптар әзірлеуге тырысады. Сұрақтардың жауабын бір-бірімен сабақтастыра отырып, мәтін құрауға тырысады және оқушылар ізденіске дағдыланады.

Мәтінді дұрыс оқып үйренуге байланысты «өзінді тыңда», «достарыңды тыңдап көр» т.б. үнқатысымдық ауызша жаттығулар жүргізудің

тиімділігін байқадым. Оқушылардың көркем тілін, ауызша сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда, жетілдіруде сөздік жұмыстарының мәні ерекше. Сөздік қорын дамытуда, әр түрлі сөздіктермен жұмыс істей білуді оқушылардың меңгергендері дұрыс. Түсінбеген сөздерді түсіндірмелі сөздіктер, анықтама термин сөздіктерін әр сабақта пайдалану керек. Әсіресе, көркем туындыны талдау барысында сөздік жұмыстарына көңіл бөлу. Сыныптан тыс оқыған туындыларынан түсінбеген сөздері бойынша, арнайы жұмыстар іске асырылады. Сөздік жұмысы көркем мәтінді оқумен тығыз байланысты жүргізіледі. Мәтіннің оқушыға түсінікті болуын, сөздік қорын жаңа сөздермен, сөз тіркестерімен молайтып халқымыздың сөз байлығын тануға, оқушы тілін дамытуға септігін тигізеді. Көркем туындының тілі оның идеясынан бөлінбей ұғындырылғанда ғана оқушы сезіміне әсер етеді. Сонымен қатар оқушылардың сөйлеу дағдыларын қалыптастырып, сөздік қорын молайтуда әр түрлі тапсырма жаттығулардың рөлі зор. Жаттығулар мақсатына қарай тіл дамыту, тіл ұстарту, көркем-дегіш сөздерді тану т.б. болып келсе, тапсырмалар сипатына байланысты танымдық, шығармашылық, проблемалық түрінде беріледі.

Ең бастысы бұл тапсырмаларды орындауда оқушылар ізденеді, ойлау қабілеттері артады, дами түседі. Мәселен, олар: мәтінді өзінше редакциялау, проблемалық жағдаятты шешу, жоба жасау, сөзжұмбақтар құрау, кейіпкерлер сыңарын табу т.т. барысында өз ойларын ашық білдіреді, пікірін ортаға салады. Мұндай тапсырмаларды орындауда олар танымдық тақырыптарға сәйкес, мәтіндерді жүйелей, әр түрлі слайдтардың көмегімен өз ойларын кеңейтеді. Нәтижесінде бірін-бірі толықтырып сабаққа деген қызығушылықтары артады. Дұрыс пікір, тұжырым жасауға тырысады. Белгіленген уақытқа сай ойын сиғызып сөйлеуге үйренеді. Өзіндік жұмыстарын орындауға шығармашылық мотивация туады.

Тапсырмаларды бағалау өлшемдері алдын-ала таратылады. Мұнда тапсырмалардың тақырыпқа сай болуы, мазмұнын ашуы, ауызша баяндағанда өзіндік пікірдің, сөздік қордың мол болуын ескеру қажет. Сөздік қорды дамыта отырып оқушылар тілдің бір тұтас жүйе екенін таниды, эстетикалық тәрбие негіздері қалыптасады. Сондай-ақ балалардың қабылдау, есте сақтау үрдістері нығайып, терең де, саналы ойлауы қамтамасыз етіледі.

Қорыта келе, бұл жұмыстардың барлығы да жүйелі түрде жүргізіліп орындалғанда бірін-бірі толықтырылып, оқушылардың тілін дамытып, сөздік қорын молайтып, әдеби тілдің нормасын сақтап сөйлеуге жаттықтырады. Оқушылардың эстетикалық таным талғамының өсіп-жетілулеріне көмектесіп, сөз мәдениетін арттыратын, оқу үрдісінің бөлінбес құралы болып табылады.

### Әдебиет

1. Жапбаров А. Оқушылардың жазбаша тілін дамыта оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: 5-10-сыныптар / А. Жапбаров. – Алматы: Арыс, 2007. – 3-ші кітап. – 256 б.
2. Төлектемірова, А. Тұлғаны өзіндік әрекетке бағыттайтын оқыту технологиялары арқылы оқушының ауызша және жазбаша тілін дамыту / А. Төлектемірова // Қазақ тілі мен әдебиеті орыс мектебінде-Казахский язык и литература в русской школе. – 2011. – №6. – 10 – 18 б.
3. Ақанова, А. Қазақ тілін оқытудағы сауаттылық мәселесі / А.
4. Ақанова // Қазақ тілі мен әдебиеті орыс мектебінде – Казахский язык и литература в русской школе. – 2010. – №10. – 3 – 12 б.

## ҚАЗАҚ ӨНЕРІНДЕГІ РУХАНИ ЖАҢҒЫРУЛАРДЫҢ КӨРІНІСТЕРІ

*Д.Ж. Кемалова*

*мәдениеттану магистрі, ПМПИ «Музыкалық білім беру теориясы және әдістемесі» кафедрасының аға оқытушысы,  
Павлодар қ.*

Жеті өнердің бірі саналатын – әншілік өнері мәңгі өлмейтін, әр ғасырда өмір сүретін өнер майталмандарының қоғамдағы қозғаушы күшін, ұлттық рухын байқататын өнер түрі. «Өнер – бұл мақсатқа бағытталған, өзіндік мәнімен саналы түрде игерілген адам әрекетінің кәсіби көркемдік белсенділігі (көркем шығармашылығы) және оның нәтижелері (өнер туындылары) және олардың жұртшылыққа қабылдануы, әсері» деп жазылған териялық еңбекте [1].

Қайталанып келіп отыратын қыз-жігіттер тақырыбын тартымды мазмұнымен сал-серілер де, атақты ақындар да, жырлап келген. Қазіргі таңда үлкендер де, бүгінгі жастар да оралып осы тақырыпқа соғып отырады. Қай жанрда болмасын, қазақ өнерлілерінің әрқайсысында осы тақырып сөз болмай қоймаған. Айтыс ақындары қашанда той-думанның көркі болған. Алқалы топ арқалы ақындарға тойбастар айтқызып, жаңа түскен жас келіннің бетін ашқызған. Мұрат Мөңкеұлының қыздарға шығарылған әрбір арнау өлеңінің өзіндік тарихы бар екен. Мәселен, «Қыз» деген өлеңі, көнетоз қарттардың айтуынша, Адай қызының тойына арналған көрінеді.

Айтыскер акын, жырау Мұрат Мөңкеұлы (1843-1906) – қазіргі Атырау облысы Қызылқоға ауданы Қарабау ауылында дүниеге келген. Жасынан жетім қалып, ағасы Матайдың қолында тәрбиеленген. Мұрат Мөңкеұлы майталман жыршы, термеші ретінде де танылған. «Өлім», «Қыз», «Арғымақ сыйлап не керек», «Аттан сұлу болар ма?», «Жалғаншы фәни жалғанда» т.б. атты термелерінде заман сырына үңіліп, өмір мен өлім, жастық пен кәрілік, сұлулық хақында толғанады. Қазақ халқының сол кезеңдегі қызды қалай ардақтағанын «Қыз» деп аталатын осы

өлеңінде көрсеткен. Өлеңді оқып шыққанда көз алдымызға ұзатылар алдындағы қыз бейнесі келеді. Ақын бой жетіп отырған қыздың ана-анасының қолында сән-салтанатқа бөленіп, түске дейін керіліп ұйықтап, жорға мініп көш салтанаты болғандығын, дәулетті байдың қызы екендігін сөз етеді. Жас қыздың сұлулығын жырау ақ моншақтай керілген, реңкің сары алтындай, сүйегің жаратылған асылдан, сөйлесең сүт шығады тіліңнен деп сипаттаған. Ол замандағы қыздың үйінен кетер алдында қыз дәуренім өтіп кетіп барады» деп тамақ ішпей қайғыланатынын (бүлінетінін) жеткізген ақын, сондай қыздарға жігіт атынан тіл қатады. «Дәулеттің қалың-қара арқасында, Асқан жоқ қатар-құрбың өзіңнен қыз!» – бұл жігіт сөзі. Атақ-даңқы қалың елге жайылған. Атырау, Маңғыстау өңірінде өткен тойларды жырмен бастаған, ойын-сауықтың сәнін келтірген ақын тойбастар орындау құрметіне ие болу үшін Жаскелең ақынмен айтысып, оны тізе бүктіргені белгілі.

Осы жерді оқығанда, сал-серілер қызға қалай сөйлеген екен деген ой туады. Ерен өнер иесі – әрі өлеңді шығарушы, әрі орындаушы салдар мен серілер бар дәулетін шашып, сауық құрып өткен. Исатай мен Махамбетке қанды көйлек жолдас болған Сегіз сері Сыр елінің мақамымен көп ән шығарған және орындаған. Оның құдашаға арнап шығарған «Ақбақай», «Ақ ерке», «Алқоңыр»»Гауһар тас» ән-өлеңдері халыққа етене жақын.

Мұрат Мөңкеұлының «Қыз» өлеңіндегі қыз киімі: Қамқа бөрік, камзол, бешпет, алтын ілгек, Ақ көйлек зер шашақтан киінген қыз»деп берілсе,

«Гауһар тас» өлеңінде Сегіз сері:

«Басасың аяғыңды ырғаң-ырғаң,

Сылдырап шашбауың мен алтын сырғаң.

Жай жүріп шаттанасың әсерленіп,

Әсемсің жүйрік аттай мойнын бұрған», – деп жырлайды.

Бұл қыз Мұрат ақынның өлеңіндегідей бұйығы, үйін қимай жүрген қыз емес, сал-серіге қыздың өзі қарайды. Қыз образы «Күлім көз, оймақ ауыз, жазық маңдай « деп берілген. Қазір кезде «Илигай» деп аталып кеткен «Еңлік-ай, сәулем, Еңлік-ай сәулем, Еңлік-ай» деген қайырма жолдармен әрбір шумағы қайталанып отыратын Сегіз серінің келесі әніндегі қыз, сал-серіге дос боларлық ұстамды, ақылды қыз. Жанына жігітті жақындата қоймайтын, ерке қыздан серінің өзі де тайсалады. Атын әнге қосады. Ол Арал теңізінің еркесі болса, Сегіз өзін «ақын санлақпын» деп таныстырады. Оған жақын келудің жолын іздейді.

Таудағы ерке бөкенсің, бейне елік,

Қарындас деп жүрейін сені, Еңлік.»), – деп әнін созады.

Әннің қайырмасын тағы бір үзілтіп айтып алады да:

Біз сияқты қорғайтын ағаң барда,

Жылап жүрме, жан қалқа, босқа егіліп.

Сегіз серінің «Гауһар тас», «Мақпал», «Әйкен-ай» әндері ел ішіне кеңінен тарап кеткен. Таңқаларлығы әрбір әннің сөздерінде қыздар әр қырынан бейнеленген. Әйкен домбыра тартып, ән салады, серінің қолына жүзік салады; Гауһар тастың қолында құмған, қарында ормал, серінің қолына су құйып, қызмет қылады, Найманның батыл қызы Мақпал серіні шақыртпай-ақ өзі іздеп келеді. Осындай өлең жолдарынан шығатын қорытынды: қыз бейнесін ақындар нәзік сезіммен жырға қосса, сал-серілер өміріндегі қыздар олардың өмірінің мәні болған. Ә.Диваев: «Қыздың оған көрсететін құрметі—еркінше күліп ойнайтындығы һәм ең үлкен қызметі ертең ерте тұрып кетерінде боз биенің сүтімен шомылдырып жіберуі. Сал тамақты өзі ішпейді, жатқан жерінде қыздар аузына салып жегізеді...» салдық салтының көрінісі серілер өмірінен өзгеше екенін көрсетеді.

«XIX ғасырдың сал-серілерінің, ақын-жырауларының бүгінгі әншілердің арасында байланыс бар ма?» деген сұраққа келсек, қазіргі ұлттық қайта жаңғыру кезеңінде күнделікті теледидардан көрсетіліп жатқан әртістердің өмірі – бұған куә. Өнерлілердің бойындағы таланттық ұшқын өнерін бір көргенде-ақ байқалады. Қарапайым жандар олардай киіне алмайды, өздерін жария етпейді. Олар тойлатса, тойхана театрға айналады. Өнерлі жандар бойына «сегіз қырлы, бір сырлы» өнерді жинаған. Қазіргі өнер адамдарындай сегіз қырлы, бір сырлы әмбебап сал-серілер, жыраулар тарихта өз іздерін қалдырды. Олар: Шашубай Қошқарбайұлы, ағаш аяқ Берікбай Бөкенұлы, жоғарыда шығармалары талданған Мөңкеұлы Мұрат жырау, Сегізсері, Балуан Шолақ т.б.

XIX ғасыр серілері мен салдары өз өнерлерін қазіргідей үлкен мерекелдік шерулерде, жиындарда, ас-тойларда көрсетіп отырған. Олардың астарындағы аттарына дейін қолға үйретілген, «тіл білетін», билейтін, ойын көрсететін болған. Мысалы, Шашубай ақын ән салған кезде бет-аузы адам танымастай өзгеретіні, таяғын сиқыршыдай ойнататыны, қалпағының төбесінде мөңкіп жүретіндігі, дастархан үстінде қоянша жорғалап, толып тұрған ыдыс-аяқтардың бірде-біріне қолын тигізбейтіні, т.б. көріністерді білеміз. Қоянды жәрменкесінде асқақтата ән шырқаған Біржанның жанына жәрменкенің ажар-көркі болған сал-серілердің үлкен тобы болды. Орталық Қазақстанда Ақан мен Біржан маңына топтасқан әнші, сал-серілер де қосылып ән айтуды дағдыға айналдырады

Берікбол – Ағаш аяқ Көпенұлы Семейлік. Әйгілі әнші әрі ақын болған. Цирк өнерінің асқан шебері ұзын екі бақанды балдақтап жүгіргенде шапқан атқа жеткізбейтін болған [2].

Қарап отырсақ, әнге-жырға, суырып салма айтысқа, сырнай мен керней тартып қызыққа толы жағдаяттарды ұйымдастыруға бойында табиғат берген өнері бар адамдар бейім. Оларды елдің қолпаштауы, құрметтеуі ертеден-ақ ерекше болған. «Ал бүгінгі таңда сал-серілер бар ма?» деген сұраққа келетін болсақ, бірден жауап табу қиын. Бойына бірнеше өнерді жинақтаған адамдар көп, бірақ олар өздерін «Салмын,

серімін» деп таныстырып жатпайды. Біржан сал «Баласы Қожағұлдың Біржан салмын», «Лақабы – әлде әулие, әлде пері, Арқаның атақтысы Ақан сері» деп аттары аталып қоғамға өзін әйгілеп жатқандары жоқ. Бірақ кейбір әртістердің, ақын-жазушылардың, тіпті жекелеген жай адамдардың арасынан кейбірінің жан-жақты өнерін тамашалап, іштей «Мынау нағыз сал-сері екен» деп жатамыз. Атап айтқанда, қазіргі өнер адамдарының ішінде Нұрлан Әлімжан, Тоқтар Серік, Бүркіт, Бекболат Тілеухан, ең жасынан Төреғали Төреәлі, Қайрат Нұртас, Ерболат Құдайбергеновтер сияқты халық айызы қана тыңдайтын өнерлілерді неге сал-серілер демесеке?

«Сал-серілік – қазақ халқы мәдениет мен өнерінің жарқын белгісі, биік шыңы. Ақындық, сазгерлік, әншілік, орындаушылық, адамгершілік, жомарттық, пәктік, зор абыройдың бәрін иеленген адамды сал-сері дейміз» деген анықтамаға сүйенсек, елбасымыздың образын сомдаған Нұрлан Әлімжан осы өнер түрлері мен адами қасиеттерді бір бойына жинаған.

Бұрынғы салдардың белгісі олардың қызылды-жасылды киінуі. Беліне ораған қызыл белбеуі жер сызып жүретін болған. Қоржындары толы қымбат мата, бұйым болған. Қыздың ауыл сыртына жете беріп, салдар аттан құлап жата кетеді екен. Оны ауылдың қыз-келіншектері жиналып барып көтеріп, қошаметтеп үйге кіргізген, бірнеше күн таң атқанша оған бар өнерін ашқызып, тамашалаған.

Осындай қошаметтің түрі бүгінде жаңғырған., мәдени жетілген. Қазіргі салтымыз бойынша, шеткері облыстарға белгілі өнерпаздар арнайы шақыртумен барып жатады. Олардың елді қошаметтеуі үлкен залдарда, оқу орындарындағы кездесулерде болып тұрады.

«Халық – өнер кеніші» дегендей, бүгінгінің сал-серілерін тойларда асабалық қызметте де танимыз. Олар жиналған қауым алдында өзінің ән салуларымен ғана емес, қиыстырып сөз сөйлей білуімен, мәнерлеп жатқа айтқан ұзын-ұзын өлең шумақтарының соңында қолына домбырасын ала салып, әуелете ән шырқаумен қатар, ойынан мақал-мәтелдерді, мысал-сықақтарды мүдірмей, орнымен кірісітіріп жіберуімен ерекшеленеді.

Музыка мамандары ретінде бізге ерекше ұнайтындар, нағыз сал-сері ретінде тануға болатын тұлғалар – жоғарыда аталған тұлғалар. Оларды жеке-жеке сипаттап жазу бірнеше мақалаға тақырып болады. Мысалы, Бекболат Тілеухан халыққа алдымен алдымен термеші ақын тұлғасында көрінді. Кейін киноэкраннан біз оны күйші, жырау-ақын және би-төре образдарында қабылдадық. Ал депутаттық қызметінде өз өнерін халық алдында паш еткенін, ақындық сипаттарымен қатар, қоғам қайраткері, халық жан ашыры тұлғасында таныдық. Ерекше өнер иесі ерекше табиғат аясында, спорт өнерінде әйгілене бастады. Ол қазір – атбегі, ұлттық өнеріміз тоғызқұмалақты жаңғыртқан сері. Әйгерім апай жүргізетін «Сырласу» телехабарында осы екі тұлғаның ғұмырнамасын тыңдап, әрі өздерін тыңдағанда, «Сал-серілік құрып кеткен жоқ, оның

көрінісі жұртшылықтың сүйіспеншілігіне айналған бүгінгі өнер адамдарының бойынан, олардың кәсіби іс-әрекетінен, қоғамға еткен қызметінен байқалуда» деген ойға келдік.

Ақпарат құралдары жоқ заманда бұрынғы сал-серілер өздерін әйгілеуге мұқтаж болды. Ал бүгіндері еліміздің алдында тұлға ретінде қабылданған соң, заманауи сал-серілерге көп міндеттер жүктеледі. Олардың басты міндеті – ана тілін, елінің өнерін ардақтайтын қаны қазақ, жаны қазақ жастарды тәрбиелеу. Сондықтан да олар әр сөзін салмақтап сөйлейді, еркін даладағы сал-серілер сияқты емес, айнала-сындағы көрермендері мен тыңдарманына қарай өз өнерлерін жоспарлап, сайлап алып көрсетеді. Экранда да, театр ішінде өнерпазбен бірге билеп, гуілдеп бара жатқан жұртшылықты көргенде, біздің қазақ халқының ата-бабасына сал-серілік тән болған ғой деп қаласың. Бір аңызда «Өнер аспанда құс болып қалықтап жүргенде, қазақ елінің төбесіне өте жақын келіп ұшыпты» деп айтылыпты. «Жігітке жеті өнер де аз емес» деген сөз де тегін шықпаған. Өмірімізді шат-шадымызға толтыратын өнерліліріміз көбейе берсін. Қазақ өнеріндегі рухани жаңғырулардың көріністерін болашаққа сақтап апаратындар, ұлттық мәселеде қай тақырыпта да жан-жүрегімен сөйлейтін, халық мұңын мұңдайтын, әлеумет өмірін әнге, жырға бөлейтін, жыршы, жыраулардың көшін алға бастыратындар сахнаның төрінде жүрген бүгінгі сал-серілер деп түйдік.

#### **Әдебиет**

1. Теория культуры. С.Н. Иконникова, В.П. Большаковалардың редакциялауымен басылған оқулық. Москва, 2008. 170 бет.
2. Жаңғырған салт-дәстүрлер. Құрастырған: Қазбеков М., Алматы, 1991. 208-219.

## **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЕЕ СТЕРЖНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Н.С. Шадрин*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

В настоящее время в работах психологов наблюдается существенная путаница таких понятий, как индивид, субъект деятельности и личность (которые, на наш взгляд, отражают лишь различные уровни субъекта индивидуальной человеческой жизни), остроумно названная В.П. Зинченко «блужданием в трех соснах».

Исходя из идеи необходимости интеграции психологического знания и установок «интегративной психологии», мы хотели бы вначале раскрыть характеристики *понятия личности*, сопоставляя его с понятиями индивида и субъекта деятельности и опираясь при этом на синтез некоторых широко признанных психологических концепций.



Уровни индивидуального субъекта человеческой жизни последовательно проявляются в онтогенезе. Так, развитие внутреннего мира ребенка проходит стадии *мира индивида* (новорожденный), *субъекта деятельности* (ребенок в раннем детстве, осваивающий, по Д.Э. Эльконину, с одного года до трех лет многообразие способов предметной деятельности) и, наконец, *личности* (3,5 года).

**Индивид** – это человек как *природное* существо, интегрирующееся как целое в среду обитания человека, реагирующее на важные факторы этой среды путем активации организма и слаженной, интегрированной перестройки работы всех его систем. Само слово *individuo* значит «неделимый». **Свойства индивида обеспечивают оптимальное реагирование и «перенастройку» в работе систем целостного организма в ответ на изменения среды.**

Свойства нервных процессов и вытекающие из них свойства темперамента, относящиеся к числу *индивидуальных* свойств, многое определяют в перестройке систем организма в ответ на изменения внешней среды, а также в способности человека выдерживать ее чрезмерно сильные воздействия. Здесь важны такие *свойства нервной системы*, как подвижность, уравновешенность, работоспособность или «сила» нервной системы, которые лежат в основе *темперамента*. Высокая *подвижность* нервных процессов, характерная для сангвника, обеспечивает динамичную перестройку работы всех систем в ответ на внешние воздействия. Хорошая *уравновешенность* нервных процессов обеспечивает то, что, когда в мозгу развивается возбуждение, оно не «зашкаливает» и подавляется торможением (у того же сангвника и флегматика). Здесь имеет значение даже *тип конституции* (телосложения), ибо человек астенического телосложения, по Кречмеру, быстро истощается и реагирует на изменчивость мира иначе, чем атлетик или цилотимик («человек-арбуз») и т.д.

Большое значение на индивидуальном уровне имеет и работа «блока активации» мозга (активирующего работу организма в ситуации опасности или состояния голода).

Итак, *индивидуальные* свойства человека по сути дела характеризует *потенциал* оптимального, изменчиво-динамичного реагирования на многообразие факторов среды, включая предметную среду и других людей (в смысле оптимального изменения силы и активности такого реагирования в изменчивых условиях), но они еще *не определяют дифференцированную активность* человека по отношению к конкретным предметам, что связано уже с жизненной активностью человека как *субъекта предметной деятельности*. Именно поэтому природные *задатки* относят к *индивидуальным* свойствам, хотя на их базе формируются *способности* к конкретной предметной деятельности как качества *субъекта деятельности*.

**Субъект деятельности** – это человек как носитель какой-либо предметной деятельности, как ее «реализатор», «инициатор» и исполнитель.

Поскольку часто она выступает как совместно-разделенная деятельность, то в активность субъекта включается не только собственно деятельность, но и общение. (Неслучайно В.И. Кабрин видит в субъекте и характеристики «партнера», что мы связываем со способностью к реализации *интерактивной* стороны общения). Субъект реагирует не на глобальные, биологически важные факторы среды (путем общей активации и т.д.), а обеспечивает **дифференцированную активность в многообразии предметов, данных культурой**. См. об этом подробнее в книге: В.А. Ганзен «Системные описания в психологии» (1984).

**Личность** – это форма активно-деятельного существования человека, включающаяся в различные формы совместного *социального бытия людей*, способная *ответственно* (от своего *лица*) решать его проблемы и задачи. Важной характеристикой личности является ее *ответственность*, наличие осознанной *позиции*. Без позиции нет личности, говорили психологи С.Л. Рубинштейн и А.Г. Асмолов. (Фактически это понимание восходит к идеям экзистенциализма об «абсолютной свободе» и «абсолютной ответственности» *подлинной* личности.)

У психологов понятия **индивида, субъекта и личности** часто *смешиваются*, что, как мы помним, было названо В.П. Зинченко «блужданием в трех соснах». Четко не определено также понятие **индивидуальности**, так что можно говорить уже о «блуждании в четырех соснах». Например, даже в учебниках индивидуальность часто *определяют* как отличительные особенности *личности* (ее внутреннего мира), но *тут же пишут*, что они присутствуют и на *индивидуальном уровне* (темперамент) и т.д. Но личность – это, во всяком случае, не телесно-биологический индивид!

Как верно отметил А.Г. Асмолов, **индивидуальность** в ключе идей Б.Г. Ананьева есть некоторое **интегративное «объединение» индивида, субъекта деятельности и личности**, когда человек в каком-то индивидуальном стиле смещается с одного из этих уровней психической активности на другой. Но можно, конечно, задавать и какие-то **«срезы» индивидуальности**, которые традиционно описываются в психологии. Так, на уровне *индивида* это темперамент, на уровне *субъекта деятельности* – способности (идея, принадлежащая В.И. Кабрину и автору этих строк), а на уровне *личности* – характер и ценности личности (последние имеют отношение уже к ее «ядру»).

Понимание мира индивидуальности как *непосредственного единства* мира индивида, мира субъекта деятельности и мира личности по существу является подходом *постнеклассической психологии*, который должен дополнять подходы уже сложившейся *классической, эволюционистской и неклассической психологии*, создавая *объемную, «стереоскопическую»* картину внутреннего мира человека (Н.С. Шадрин) [2].

К примеру, как мы уже видели, с *эволюционистской* точки зрения уровни индивида, субъекта деятельности и личности чередуются в

онтогенезе, а с *постнеклассической* точки зрения (понимание мира как «мира миров») они «синхронически» со-существуют в *индивидуальности человека*, внутренний мир которой есть интегративное объединение мира индивида, мира субъекта деятельности и мира личности. Оба понимания, естественно, дополняют друг друга.

Рассматривая более внимательно проблему *личности*, отметим, что и сейчас исходят из ее понимания как носителя общественных отношений (А.Н. Леонтьев). (Этому взгляду отдавал дань и автор этих строк.)

Но уже В.В. Давыдов указал, что даже у Маркса «конкретная деятельность субъекта... осуществляется лишь в системе общественных отношений» [1, с. 29]. Т.е. социальные отношения релевантны скорее *субъекту предметной деятельности*, считающемуся с их реалиями; вне них его (субъекта) «сущностные силы» и способности не выступают в своем реальном «действии» (*Wirken*), «в своей действительности» (*in seiner Wirklichkeit*), по словам Маркса. В этом плане подготовка студента к профессиональной деятельности (как ее субъекта) должна включать акцент на формировании тех или норм поведения и даже правовых норм (общественных отношений), в которые укладывается его деятельность именно как *субъекта*.

*Личность* же (в ключе идей экзистенциализма) корректнее рассматривать не как субъект, а как форму *существования*, устремленную к глобальному Бытию.

Однако здесь надо говорить об интеграции активно-деятельного существования не в Бытие «вообще», а именно в *социальное (совместное) бытие людей и его формы*. Развитая личность (подросток и взрослый) в своем *существовании* (а оно, по М. Буберу, есть *со-существование!*) не только реализует «бросок» (*Entwurf*) к глобальному Бытию (экзистенциализм), но и *поэтапно* включается в миры-пространства социокультурных *общностей* все более широкого масштаба (мир семьи, мир поселения, региона, мир этнической общности и, наконец, мир релевантной «малой родины» индивида локальной цивилизации). В этом корень идеи *ответственной, «соучастной» позиции личности* в социальном бытии и многообразии его форм (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов), в чем «проскальзывает» уже *постнеклассическая* точка зрения. Этот момент формирования *личности* студента в условиях изменчивой социальной реальности сейчас очень важен.

Принцип экзистенциализма «я отвечаю за все» должен обрести более конкретные черты. Применительно к формированию личности современного студента это может звучать так: я «отвечаю» не только за дела моей семьи как достаточно замкнутой и обособленной группы, но и, к примеру, за положение дел с экологией моего поселения (города, села) или хотя бы микрорайона, более широко – моего региона, поэтому я «должен» делать хоть что-то для ее улучшения (что не должно ограничиваться отдельными акциями), а не оправдывать себя тем, что «от

меня ничего не зависит». Для человека как подлинной личности, говорил П. Сартр, «нет оправданий».

Встречающееся сейчас «замыкание» личности в *ограниченных* по масштабам мирах-пространствах, к примеру, клановых группировок, групп-корпораций, – один из истоков *отчуждения личности* в наших условиях.

*De facto* в струе постнеклассики сейчас формируются базовые концепты *теории личности*: категория «общности» (О.П. Елисеев) в ее *многообразии*, идея «образа жизни» и разнообразия «образов жизни» (А.Г. Асмолов) и т.д. При этом, в отличие от А.Г. Асмолова, мы учитываем не только *временной, исторический аспект многообразия «образа жизни»*, когда человеку предлагают на выбор целый веер «образов жизни» в ходе *развития* страны, но и *пространственный* (региональный) его аспект, что в условиях многонационального Казахстана достаточно актуально.

Формирование умения «вписаться» в разные (региональные и т.д.) «образы жизни» и социокультурные общности, интегрировать их проблемы и задачи *в своей ответственной личностной позиции* обеспечивает и хорошую территориальную (горизонтальную) мобильность студента или молодого специалиста при смене места учебы, работы, региона проживания в условиях казахстанского территориального многообразия социокультурной среды.

#### Литература

1. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 22-32.
2. Шадрин Н. С. Дезинтеграция психологического знания как препятствие анализу отчуждения личности и поиску путей его практического преодоления // Взаимоотношение исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева и А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2015. – С. 494-537.

### ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

**И.В. Шимлина (Рябцева)**  
НФИ КемГУ, г. Новокузнецк  
**Л.Б. Суворова**  
ПГПИ, г. Павлодар

В своем Послании народу Казахстана (27.01.2012 г.) Президент Республики Н. Назарбаев, отметил, что в условиях обновления содержания образования учащимся важно не просто овладеть определенным объемом

знаний, но и уметь использовать эти знания в процессе социальной адаптации, в связи, с чем необходимо сконцентрировать внимание на развитии функциональной грамотности школьников [1]. Послание Президента РК в дальнейшем нашло отражение в Национальном плане действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016гг [2].

Долгое время грамотным человеком считали любого умеющего читать и писать, и лишь к 70-м годам XX века, в свете переосмысления значения «грамотности» в международной практике, происходит значительное расширение данного понятия. В 1965 году на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране, впервые было предложено использовать термин «функциональная грамотность».

ЮНЕСКО (1978г.) функционально грамотного человека определяет следующим образом: «Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины» [17].

В основе «функциональной грамотности» лежат такие понятия как «функция» и «грамотность». Категория «функция» есть принадлежность деятельности, грамотность – принадлежность образованности человека.

Таким образом, в определении, данным ЮНЕСКО, происходит расширение содержания понятия «грамотность» посредством включения в него деятельностного аспекта, что проявляется в возникновении дефиниции «функциональная грамотность» [3].

Оценка эффективности школьного образования, основанная на концепции функциональной грамотности, проводится в рамках Международной программы оценки учебных достижений 15-летних учащихся (Program for International Student Assessment – PISA). Данная программа, проводимая под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) с периодичностью раз в три года, оценивает способности 15-летних подростков использовать знания, умения и навыки, приобретенные в школе, для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности.

В ходе тестирования в рамках PISA, проводимого в Казахстане с 2009 года, оцениваются три области функциональной грамотности: читательская, математическая и естественнонаучная грамотность. В нашем исследовании наибольший интерес представляет естественнонаучная грамотность, реализуемая в рамках предметов естественнонаучного цикла, в том числе и географии. Естественнонаучная грамотность рассматривается как способность учащихся использовать естественнонаучные знания для отбора в реальных жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью

научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах, необходимых для понимания окружающего мира и принятия соответствующих решений [4].

В научной литературе до сих пор отсутствует однозначное толкование термина «функциональная грамотность».

В понимании Фроловой П.И. функциональная грамотность есть «уровень образованности, представляющий собой совокупность знаний, умений, навыков, способов активной самостоятельной деятельности, связанных с процессом восприятия, трансформации информации, способностью решать различные задачи на базе практико-ориентированных знаний» [5, с. 170].

С позицией Фроловой П.И. согласуется понятие функциональной грамотности, данное Назаровой Н.А., где данная дефиниция выступает как «уровень образованности, характеризующий способность обучающихся решать стандартные жизненные и профессиональные задачи в различных сферах деятельности на основе преимущественно прикладных знаний» [6].

С точки зрения Лебедева О.Е. функциональная грамотность человека заключается в «способности решать функциональные проблемы, с которыми он сталкивается, исходя из видов деятельности, как субъект обучения, общения, социальной деятельности и самоопределения» [7].

В. Мацкевич и С. Крупник рассматривают функциональную грамотность как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [8].

Как видим, из представленных определений, значение данного термина пониматься достаточно широко: как результат образованности, некий объем знаний, умений и навыков, дающий возможность человеку решительно действовать в окружающем его социуме; способ социальной ориентации личности, интегрирующей связь образования с разносторонней деятельностью человека; степень освоения определенными умениями как средствами осуществления жизненных планов, продолжения образования, профессионального роста в современных условиях и т. п.

Согласно Национальному плану действий, утвержденному в Республике Казахстан, результатом функциональной грамотности является овладение обучающимися системой ключевых компетенций, к которым отнесены: управленческие, информационные, коммуникативные, социальные, личностные, гражданские, технологические, предметные [2].

Следует отметить, что в педагогической науке до сих пор нет единого мнения о том, какие компетенции являются ведущими для формирования функциональной грамотности школьников. Поэтому, кроме ключевых компетенций, обозначенных в Национальном плане, считаем целесообразным выделение исследовательской компетенции, так как именно она концентрирует в себе такие важные составляющие ключевых компетенций, как, способность к самостоятельному поиску знаний, умению ставить задачу, анализировать имеющуюся информацию

и условия, выбирать необходимые методы и технологии для решения проблем, способность к социальному взаимодействию и различным видам коммуникации в различных сферах жизни и деятельности.

Несмотря на многообразие точек зрения к определению понятия «исследовательская компетенция», можно выделить несколько подходов. Данная категория рассматривается: как интегрированная целостность знаний, умений и навыков в определенной области; как качество, психологическое образование личности, позволяющие получать и осваивать новые знания, как способность к выполнению какой – либо деятельности.

«Совокупность» выступает смыслообразующим понятием исследовательской компетенции в работах Шушериной О.А., Черепановой С.А., Черняевой Л.А., Савчик Е.А. Так, например Шушерина О.А., Черепанова С.А. определяют исследовательскую компетенцию как «совокупность знаний в определенной области, наличие исследовательских умений, и способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности» [9]. С точки зрения Черняевой Л.А., исследовательская компетенция представляет собой «совокупность личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, поведенческих моделей, которые могут быть сформированы в процессе исследовательской деятельности» [10]. В понимании Савчик Е.А. исследовательская компетенция выступает как «совокупность знаний в определенной области, умения видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность» [11, с. 142].

Как «свойство личности» рассматривают данную дефиницию Осипова С.И., Л.П. Качалова, Репета Л.М. Так, в понимании Осиповой С.И., исследовательская компетенция является «качеством личности, позволяющим осваивать и получать системы новых знаний в результате трансляции смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности» [12, с. 203]. В исследовании Л.П. Качаловой исследовательская компетенция выступает как «интегративное качество личности, содержательное наполнение которой выражено в совокупности мотивов, ценностных ориентаций, исследовательских знаний, умений и навыков, готовности к исследовательской деятельности» [13]. В исследованиях Репеты Л.М., данная категория трактуется как «личностное умение, формирующееся в процессе исследовательской деятельности, направленное на самостоятельное познание неизвестного, решение проблемы» [14, с. 150-151].

Как «способность, характеризующая процесс и результат творческой, мыслительной исследовательской деятельности, выступает данная компетенция в работах Апазаовой З.Н. [15, с. 13-16]; в пособии Савенкова А.И. исследовательская компетенция раскрывается «как

специфическая функциональная система психики, связанная с качествами личности, дающими возможность быть продуктивным субъектом исследовательской деятельности» [16].

Таким образом, из представленных выше подходов к определению «исследовательская компетенция» можно выделить такие характерные черты, как:

– многофункциональность, так как опыт, полученный в исследовательской деятельности дает возможность свободно ориентироваться в незнакомых жизненных ситуациях и решать различные задачи;

– интегрированность, предполагающая не единичное образование, а целый комплекс личностных новообразований;

– прогнозируемость, способствующая предвидению своего будущего на основе логического мышления, адекватности восприятия и способности замечать главное, обозначать пути для дальнейшего самосовершенствования;

– креативность – способность «выйти за рамки», проявить нестандартное творческое мышление.

Ввиду того, что функциональная грамотность, как и исследовательская компетенция, проявляется в деятельности человека, считаем, что ведущей деятельностью в учебном процессе должна стать исследовательская, направленная на развитие аналитического мышления учащихся, на формирование у них исследовательских умений, навыков и компетенций как универсального инструментария освоения действительности.

Таким образом, с нашей точки зрения, становление функциональной грамотности предоставляет, в свою очередь, максимальную стартовую возможность для развития исследовательской компетенции учащихся.

### Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана, г. Астана, 27 января 2012 года. Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана от 27 января 2012 года. Режим доступа: <http://Zakon.uchet.kz>

2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832 /Об утверждении Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz>

3. Рудик Г.А. Функциональная грамотность – императив времени // Современные научные исследования: методология, теория, практика: Материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2014. – с. 94-107.

4. Ковалева Г.С. Первые результаты международной программы PISA-2009. Режим доступа: <http://www.centeroko.ru>

5. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Омский научный вестник №5 (72)/2008 с.169-172



6. Назарова Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2007
7. Лебедев О.Е. Что такое качество образования? // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2. – с. 34-39.
- Мацкевич, В. Функциональная грамотность [Электронный ресурс] / В. Мацкевич, С. Крупник // Всемирная энциклопедия. Философия. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2001. – с. 1172-1173. – Режим доступа: <http://worvik.narod.ru/philo/fg.htm>.
8. Шушерина О.А., Черепанова С.А., Математика как средство формирования исследовательской компетенции бакалавра экономики // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. Вып. №4 (52) /2013
9. Черняева Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2011
10. Савчик Е.А. Теоретические основы построения модели формирования исследовательской компетентности старших школьников // Вестник ЧГПУ 2/2012 с.138-148
11. Осипова С.И. Становление исследовательской компетентности учащихся в образовании: Монография / С.И. Осипова, Е.В. Феськова. – LAP.: Germany. – 2011. – с. 203
12. Качалова Л.П. Исследовательская компетенция магистрантов: структурно-содержательный анализ // «ДИСКУССИЯ» Вып.№3(55). 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.journal-discussion.ru>
13. Репета Л.М. Исследовательская деятельность как главный фактор формирования исследовательской компетенции учащихся // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №11. – с.149-152
14. Апазаова З.Н. Формирование исследовательских умений и навыков у будущих учителей технологии методом проектов // Вестник Адыгейского гос. университета. – 2009. – №1. – с. 13-16.
15. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось – 89», 2006. – с. 480
16. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. General Conference of UNESCO. Paris, 27.09.1978, p. 19. Mode of access: <http://portal.unesco.org>

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ  
САПАСЫН ИНСТИТУЦИЯЛАНДЫРУ**

**ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

*Н.И. Айзман, Р.И. Айзман*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

*Т.Б. Кенжебаева*

*Павлодарский государственный педагогический институт*

С позиции холистического подхода (1), психическое здоровье является составной частью здоровья личности, которое интегрирует влияние физического (соматического), нравственного (духовного) и социального компонентов, что оказывает влияние на функционирование организма в конкретных условиях среды. В настоящее время существует несколько определений психического здоровья.

Согласно определению ВОЗ, психическое здоровье (духовное или душевное, иногда – ментальное здоровье) – это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества (2).

Нэнси Мак-Вильямс – классик современного психоанализа, выделила 16 признаков в качестве критериев психического благополучия. Это: Способность любить; Способность работать; Способность играть; Безопасные отношения; Автономия, т.е. способность самостоятельно контролировать свое поведение; Постоянство себя или концепция интегрированности, т.е. способность оставаться в контакте со всеми сторонами собственного Я; Способность восстанавливаться после стресса;

Реалистичная и надежная самооценка; Система ценностных ориентаций; Способность выносить накал эмоций; Рефлексия, т.е. способность посмотреть на себя со стороны; Ментализация; Широкая вариативность защитных механизмов и гибкость в их использовании; Баланс между тем, что я делаю для себя и для своего окружения; Чувство витальности; Принятие того, что мы не можем изменить.

У каждого человека эти 16 элементов психического здоровья могут присутствовать в разной степени.

Т. Парсонс (1958) под психическим здоровьем понимал способность человека полноценно функционировать в основных социальных ролях.

Нейрофизиологический подход к пониманию психического здоровья позволил определить его как состояние индивида, которое характеризуется цельностью и согласованностью всех психических функций организма, обеспечивающих чувство субъективной психической ком-

фортности, способность к целенаправленной осмысленной деятельности и адекватные (с учетом этнокультурных критериев) формы поведения.

На основе вышеприведенных определений и собственных данных мы определили психическое здоровье как выражение психической сферы человека, которая проявляется на эмоциональном, познавательном, интеллектуальном, личностном уровнях и включает:

– адекватную *самооценку* и *самоуважение* (общий душевный комфорт);

– способность *адаптироваться* к изменяющимся условиям жизни;

– способность эффективно *удовлетворять* свои потребности и умение компенсировать те, которые невозможно удовлетворить в данный момент;

– *эффективный самоконтроль*, т.е. уверенность человека в том, что он сам управляет своей жизнью (1).

Конечно, перечисленные элементы не являются однозначным строгим эталоном, скорее – ориентиром, который можно использовать для оценки психического здоровья.

На психическое здоровье влияет ряд социально-экономических, биологических, личностных и средовых факторов, которые могут оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на него (7).

Для характеристики психического здоровья мы выделили ряд показателей, отражающих различные параметры психической сферы личности. В частности, для диагностики эмоциональной, познавательной, интеллектуальной и личностной сфер человека мы предлагаем оценивать: нейродинамические свойства нервной системы (соотношение возбуждающих и тормозных процессов, скорость рефлекторных реакций, координацию нервных процессов); уровень социально-психологической адаптации к конкретным условиям деятельности, функциональную асимметрию мозга, тип ВНД, психотип, темперамент, уровни тревожности, невротизации, психопатизации, конфликтности, степень эмоционального выгорания, агрессивности, стрессоустойчивости; проявление профессиональных кризисов; склонность к различным зависимостям и суицидальному поведению; уровень мотивации к успеху, различные виды памяти (механическую, смысловую, образную), внимание, адекватность восприятия, тип мышления, умственную работоспособность, т.д.

С этой целью нами разработаны компьютерные программы, позволяющие обследуемому в интерактивном режиме on- или off-line проводить самодиагностику психических сфер с получением конечного результата, характеризующего состояние психического здоровья (3,4,5,6). Обследование обучающихся, студентов, преподавателей в разных регионах страны позволило выявить возрастные, половые и региональные особенности психического здоровья, что важно использовать в медико-педагогической практике для получения соответствующих нормативных значений и коррекции нарушений.

## Литература

1. Айзман Р.И. Медико-биологические и социальные аспекты здоровья.// В кн.: Физиологические основы здоровья: учебное пособие. /Айзман Р.И. – отв. редактор – М.: ИНФРА-М, 2015. – С. 6-39.
2. Aizman R.I., Abaskalova N.P. Health and Safety of All Participants of Educational Process are the Priorities of Modern Education System // International Journal of Modern Education Research, 2015; 2(4): P. 29-33
3. Айзман Р.И., Айзман Н.И., Рубанович В.Б., Лебедев А.В. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений. //Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013611632 от 26 июня 2013г.
4. Айзман Р.И., Лебедев А.В., Айзман Н.И., Рубанович В.Б. Комплексная оценка здоровья учащихся.// Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2013617597 от 26 июня 2013г.
5. Айзман Р.И., Лебедев А.В., Айзман Н.И., Рубанович В.Б. Комплексная оценка здоровья педагогов. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2013617527 от 26 июня 2013 г.
6. Айзман Р.И., Лебедев А.В., Айзман Н.И. Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2013615200 от 30 мая 2013 г.
7. Герьянская Н.О. Психоэмоциональное здоровье педагога в условиях модернизации образования // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №29. – С. 86-89.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*К. Айтбаева*

*логопед КГУ «ОПНЦОССУ»*

*А. Мурзатаева*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Речь – важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Речь является основной коммуникативной функцией, которая осуществляется посредством того или иного языка. На основе речи и ее смысловой единицы слова – формируются и развиваются такие психические процессы как – восприятие, воображение и память. Л. С.Выготский указывал, что речь является основополагающим фактором для развития мышления и формирования «Я».

Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности).

Дети с тяжелыми нарушениями речи существенно отличаются от своих сверстников. Они имеют достаточно скудный словарный запас. Нарушения звукопроизношения, аграмматизмы, сложности в овладении навыками словообразования, неправильное употребление предлогов и, наконец, сопутствующие речевому дефекту психологические наслоения (гипер активность, расторможенность или, наоборот, медлительность, неустойчивость внимания, плохая память и т. д.) мешают таким детям усваивать программу детского сада. На занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром им трудно понять суть объяснений педагога, уловить причинно-следственные связи в тексте, запомнить стихотворение, пересказать услышанное или составить самостоятельный рассказ.

Задача всех педагогов, работающих с детьми с нарушениями речи, – максимально облегчить процесс коррекционно-развивающей работы, сделать его интересным и занимательным. Принимая во внимание трудности, которые испытывают дети с речевыми нарушениями при усвоении нового материала, а также понимая, что исправление речевого дефекта – это важнейшая задача для специалистов, работающих в логопедической группе, надо строить занятия так, чтобы лексическая, грамматическая и фонетическая работа проходила через все виды деятельности. Например, если логопед на занятиях работает над темой «Осень», то на занятиях по математике целесообразно считать осенние листья, на занятиях по изобразительной деятельности рисовать осенний лес, на занятиях по развитию речи слушать стихи об осени, рассматривать и обсуждать сюжетные картины по этой теме. Когда речевой материал, предложенный логопедом, «пройдет» через всю деятельность ребенка (включая и игровую: воспитатель организует игры на заданные темы), тогда он прочно закрепится в памяти ребенка. Более того, ребенок сможет спокойно пользоваться не только отработанной лексикой, но и грамматическими конструкциями, усвоенными в ходе ежедневной практической деятельности. Закрепление материала будет происходить не путем заучивания, а в результате произвольного запоминания.

Для того чтобы организовать подобную работу, всем специалистам, принимающим участие в учебном процессе, необходимо составить общий план работы, позволяющий избежать расхождений в планировании и перегрузки детей. Кроме того, педагоги должны проводить взаимопосещения занятий и консультации с целью выявления трудностей, возникающих у того или иного ребенка, и выработки совместных

действий по их преодолению. Важная роль в этой работе отводится воспитателю, так как он больше времени находится с ребенком, может посещать все занятия и, следовательно, быстрее увидит те проблемы, которые возникают в процессе обучения.

Еще одной проблемой является перегрузка детей, посещающих логопедические группы. Учебная нагрузка ребенка логопедической группы порой бывает очень велика. Так, к основным занятиям, которые проводятся в массовом детском саду, добавляются ежедневные логопедические занятия по развитию графических навыков, индивидуальная работа, проводимая воспитателем во второй половине дня. И без того психически ослабленный ребенок вынужден заниматься больше, чем его здоровые сверстники. У детей не остается времени ни на какую другую деятельность, кроме учебной. В «Программе воспитания и обучения в детском саду» в подготовительной к школе группе рекомендуется проводить 14 занятий в неделю. Ежедневно групповые занятия проводит и логопед. Итого в неделю получается 19 занятий, то есть в среднем четыре занятия в день. В то время как санитарно-эпидемиологические нормы предусматривают проведение не более трех занятий в первой половине дня для старшей и подготовительной групп. Для того чтобы решить эту проблему, целесообразно как можно больше занятий проводить в игровой форме, организовывать различные досуги, увеличивающие двигательную нагрузку детей. Особенно это важно для заикающихся детей. Как же совместить традиционную программу воспитания и обучения с коррекционными программами? Наиболее оптимальным решением этой проблемы было бы создание новой «адаптированной» программы, основанной на двух переработанных программах. Вероятно, такая программа появится в будущем, тем более что количество детей, имеющих проблемы речевого развития, растет из года в год. Не все дети имеют возможность посещать логопедические группы. Они получают помощь в условиях общеобразовательных детских садов, в которых встает проблема организации учебной деятельности детей с проблемами речевого развития и совмещения двух программ.

Логопеды, воспитатели и методисты детских садов испытывают трудности при составлении расписания занятий для детей, отмечают большую загруженность дошкольников учебными занятиями. Такая загруженность вряд ли позволит ребенку развиваться гармонично и наверняка приведет к ослаблению физического здоровья.

Обычно материал в логопедических группах изучается по лексическим темам. Так, например, темы «Город», «Наша Родина», «Транспорт», «Одежда», «Обувь», «Профессии» рассматриваются на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. Логопед проводит занятия по этим же темам, но преследует иные цели и задачи.

Еженедельно воспитатель проводит одно занятие по ознакомлению с явлениями общественной жизни, одно занятие по экологическому воспитанию, одно занятие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте, одно занятие по ознакомлению с художественной литературой. Мы считаем, что не в ущерб программе занятия по экологическому воспитанию можно чередовать с занятиями по ознакомлению с явлениями общественной жизни, так как логопед не только проводит коррекцию речи детей, но и воспитывает у них бережное отношение к природе, расширяет представления об окружающем мире, воспитывает чувство патриотизма. Изучение двух тем одновременно (например, «Дикие животные» – на занятиях по экологическому воспитанию и «Транспорт» – на занятиях по ознакомлению с явлениями общественной жизни) создает ненужную путаницу в головах детей, мешает им закреплять и усваивать полученный во время занятий материал.

Освободившееся от занятий время ребенок может использовать для творческих игр, общения со сверстниками и взрослыми, что помогает перевести полученные на учебных занятиях знания из пассивного словаря в активный, закрепить навык самостоятельной речевой деятельности на более высоком лексическом уровне.

#### **Литература**

1. Стахеева Е. А. Особенности психокоррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи [Текст] / Е. А. Стахеева, Л. И. Макадей // Образование и наука в современных условиях: материалы II междунар. науч. – практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 193–194. – ISBN 978-5-906626-56-1.

2. Маслова В.Н. Организация коррекционно-логопедической работы с детьми с детским церебральным параличом // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. ЛII междунар. науч.-практ. конф. №5 (51). – Новосибирск: СибАК, 2015.

3. Аналитический научно-методический центр «Развитие и коррекции» - Учебно-методический комплект №2 «Современные коррекционные технологии в работе воспитателей, социальных педагогов и дефектологов, работающих с детьми с выраженной степенью умственной отсталости в реабилитационных центрах и детских домах-интернатах». М. 2007 г.



## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ О КОГНИТИВНЫХ СТИЛЯХ ОСОЗНАВАЕМОЙ ЛИЧНОСТИ

*Ч.Э. Алиева*

*МУК, г. Бишкек (Кыргызстан)*

*Г.К. Даржуман*

*ПГПИ, г. Павлодар*

*Б.А. Нурумов*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Проблема саморегуляции личности достаточный период времени остается особо дискутируемой в отечественной психологической науке [4].

В связи с этим, на современном этапе развития когнитивной психологии особое место в данной проблеме занимает такой психологический конструкт, как когнитивный стиль личности. Одним из существенных факторов, повлиявшим на стилевые исследования, является интерес к человеческой индивидуальности и убежденность в существовании присущих всем людям индивидуально-своеобразных форм восприятия, оценки и структурирования окружающей действительности [5].

И.В. Равич-Щербо характеризует когнитивные стили как «индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения; устойчивые индивидуальные особенности познавательных стратегий, формальная характеристика индивидуальности» [3; 5].

По мнению одного из первых его исследователей Е.А. Климова, индивидуальный стиль деятельности – это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». В этом определении подчеркивается инструментальная функция стиля и двоякая его обусловленность индивидуальностью и средой.

Отметим, что Э.И. Маствилискер не проводит четких граней между когнитивным стилем и стилем деятельности и не противопоставляет их. Автор приходит к выводу, что первый характеризует качественную сторону приспособления к требованиям деятельности, и «чем выше уровень индивидуального стиля деятельности, тем более выражен когнитивный стиль». М. Викат и В. Колга рассматривают когнитивные стили через отражение пространственно-временных характеристик среды и считают, что они содержат как «сознательные, так и бессознательные наслоения».

По мнению В. Колги, «в когнитивных стилях представлена в большей степени когнитивная функция психического (отражать постоянное в

изменяющемся мире); в когнитивном контроле – регулятивная функция (быть в соответствии с изменяющимся миром)» [3; 5].

Как и многие другие исследователи, А.Г. Асмолов представляет когнитивные стили в контексте разрабатываемого им системно-деятельностного подхода к исследованию личности. Согласно его точке зрения, когнитивные стили относятся к биологическим свойствам индивида, «безличным» предпосылкам развития личности. Когнитивный стиль рассматривается как средство, используемое личностью для разрешения проблем в соответствии с ее ценностно-смысловыми установками.

Одним из первых зарубежных авторов, кто обозначил стилевые различия, был А. Адлер, рассматривающий когнитивный стиль как характеристики личности, которые представляют собой устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, предопределяющие использование различных исследовательских стратегий. Когнитивный стиль – своеобразие жизненного пути личности, структурированного постановкой и достижением целей. Американские исследователи Дж. Клейн, Р. Гарднер, П. Хольцман понимают когнитивные стили как систему когнитивных установок, которая образует особый структурный уровень личности.

Среди зарубежных исследований когнитивных стилей наиболее интересным представляется подход Г. Уиткина, который вместе с Р. Гарднером и Дж. Каганом разрабатывал новое направление в психологии, ориентированное на исследование когнитивного стиля личности.

Многочисленные исследования когнитивного стиля привели к выводу о его глобальном характере. В связи с этим исследователи предположили, что этот стиль является одним из показателей уровня психологической дифференцированности.

Психологическая дифференцированность проявляется в относительной обособленности разных функциональных систем, в отчетливости представлений человека о самом себе и об окружающем мире и имеет значительные индивидуальные различия.

К числу параметров психологической дифференцированности Г. Уиткин и его коллеги относят:

- 1) зависимость-независимость, т.е. когнитивный стиль, в котором большая независимость от поля соответствует большей дифференцированности;
- 2) структурированность представлений о физических качествах, выражающуюся в сформированности схемы тела;
- 3) специализацию психологических функций, предполагающую высокое развитие регуляторных и защитных механизмов;
- 4) особенности межличностных отношений, связанные со способностью сохранять собственную автономность и

5) специализацию нейрофизиологических функций, представляющих собой биологическую базу психической деятельности [2].

Д. Каган при изучении интеллектуальной деятельности выделил когнитивный стиль – рефлексивность-импульсивность. В исследовании Дж. Блока и Д. Харрипгтона личностные черты представителей этого когнитивного стиля определялись с учетом четырех стилевых субгрупп.

Импульсивные (быстрые/неточные): тревожные, сензитивные, уязвимые, при стрессе ригидны и стереотипны, не склонны к юмору, не популярны среди сверстников, сомневаются в себе. Быстрые/точные: интеллектуальные, популярные среди сверстников, энтузиасты, уверенные в себе, рациональные, энергичные в решении проблем, независимые.

Рефлексивные (медленные/точные): рассудительные, спокойные, тактичные, вызывающие доверие, компетентные, находятся в хорошем контакте со сверстниками, послушные, с нежеланием отстаивают свои права, с уверенностью смотрят на происходящее.

Медленные/неточные: агрессивны, склонны к соперничеству, плохо предвосхищают последствия, испытывают трудности в сдерживании своих желаний и подчинении нормативным ограничениям, эгоцентричны, относительно лживые и раскованные, склонны непосредственно реагировать на конфликты. У медленных/неточных – сравнительно с другими субгруппами – самый низкий уровень способности контролировать свои аффективно-мотивационные состояния и экспрессивное поведение, тогда как у медленных/точных – самый высокий.

Однако, быстрые/неточные и медленные/неточные обнаруживают явное сходство, позволяющее отнести их поведение к импульсивному типу. Аналогично, быстрые/точные и медленные/точные, находясь на противоположных полюсах этого измерения, тем не менее, схожи между собой по своим личностным проявлениям, фактически демонстрируя рефлексивный тип поведения.

Импульсивные менее успешно, чем рефлексивные, справляются с заданиями на решение проблем, где не указаны альтернативы ответов. В задачах на распознавание стимулов рефлексивные используют более консервативные стратегии, чем импульсивные, и поэтому оказываются более точными. Но при решении задач повышенной сложности импульсивные тоже начинают использовать консервативные стратегии.

Рефлексивные менее чувствительны к вознаграждению, поощрению за правильные ответы. Поощрение же импульсивных ведет к задержке ответа. Следовательно, степень импульсивности при поощрении уменьшается.

Когнитивный стиль – узость-широта категории – характеризуется тем, что узкие категоризаторы склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории, тогда как широкие категоризаторы, напротив, склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров единственной категории.

Ригидный-гибкий познавательный контроль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Ригидный контроль свидетельствует о трудностях в переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий – об относительной легкости такого перехода в силу высокой степени их автоматизации [5].

Еще один когнитивный стиль – толерантность к нереалистическому опыту. Толерантность – терпимость, снисходительность к чему-либо. Как стилевая характеристика она предполагает возможность принятия впечатлений, несоответствующих или даже противоположных имеющимся у человека. Не толерантные люди сопротивляются видимому, так как оно противоречит их представлению. Основным показателем толерантности является умение принимать несоответствующую собственным установкам информацию и воспринимать внешнее воздействие реалистичным. Не толерантные к нереалистическому опыту лица в силу своей неготовности принимать информацию, противоречащую их исходным ожиданиям, знаниям и установкам, отличаются более высоким уровнем тревоги. Напротив, чем в большей мере характерна открытость с точки зрения готовности строить объективированные репрезентации эмоционально трудных ситуаций, тем ниже тревожность [4].

Окончательное число когнитивных стилей в науке до сих пор не установлено. При этом установлено, что все стили находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

Таким образом, в психологической науке предпринято достаточное количество попыток объяснения феномена когнитивного стиля личности. Однако большинство исследователей сходятся в том, что когнитивные стили – это устойчивые характеристики того, как отдельный человек воспринимает, анализирует и структурирует реальность. Исходя из этого, стилевые характеристики могут выступать способами осознаваемой саморегуляции личности [4].

### Литература

1. Гулина, М.А. Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента. Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1987. 17 с.
2. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. Планета детей, 1997. 328 с.
3. Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии: сетевой журн. 1987 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vorpsy.ru> (дата обращения 03.03.2012).
4. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. Т. 23. 2002, №6.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: парадигма «других» интеллектуальных способностей // Стиль человека: психологический анализ. М.: Смысл, 1998.

## **МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚЫЗМЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

***А.Қ. Алпысов***

*п.ғ.к., доцент, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ.*

***А. Катенбай***

*математика мұғалімі, Дарынды балаларға арналған мамандандырылған гимназия, Ақсу қ.*

Ғылымның қай саласы болсын ұстаз қауымы алдына зор міндеттер жүктейді. Соның ең бастысы – сапалы білім мен саналы тәрбие беру барысында оқушылардың шығармашылық қабілеттерін, ақыл – ой белсенділігін дамыту, яғни білімді жастар ғана ел тәуелсіздігін баянды етіп, қоғамның әлеуметтік – экономикалық дамуына үлес қоса алады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау. Жеке адамның шығармашылық мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы интеллектін байыту. Еңбек нарығында бәсекелесуге қабілетті мамандар даярлау, оларды қайта даярлау және біліктілігін арттыру» делінген. Яғни, барша ұстаз қауымына қазіргі талапқа сай азамат тәрбиелеудегі жауапкершілік жүктелгені анық. Расында да, қазіргі қоғам шығармашылық қабілеті бар, талантты, іскер мамандарға мұқтаж. Оқушының шығармашылық ізденістерін дамыту, өзіндік белсенділігіне баулу бұл білім берудегі басты мәселе. Кезінде қазақ мектептеріндегі дидактикалық міндеттерді шешуге Ы. Алтынсарин үлкен үлес қосты. Ол өз еңбегінде «Балалармен байсалды сөйлеу, әрбір пәнді бар пейілмен және қарапайым тілмен түсіндіру керек, мұғалім жан-жақты, білімді, өз ісінің шебері болуы қажет» деп атап көрсетеді. Ал Ахмет Байтұрсынов «Бала білімді тәжірибе арқылы өздігінен алу керек, мұғалімнің міндеті балаға жұмысты әліне қарай шағындап беру және белгіленген мақсатқа қарай бағыттап отыру керек» деп ескертеді.

Оқу – тәрбие үрдісінде пайдаланатын бұл жұмыстың тұлғаны жан – жақты дамыта отырып, өскелең өмір талабына сай тәрбиелеудегі маңызы ерекше. Оқушы шығармашылығы үнемі сынып ұжымы, ата – аналар тарапынан қолдау тауып отыруы керек. Мұғалімнің ең үлкен міндеті – шығармашылық бағыт-бағдар беріп отыруы. Шығармашылықпен айналысуы үшін жеке дара оқушы емес, сыныптың, мектептің бүкіл балалары ойласу үшін мүмкіндік туғызу, өзара шығармашылық қарым – қатынас, шығармашылық ахуал орнату қажет. Оқушының шығармашылық қабілеті оның ойлауы мен іс жүзіндік әрекеттері арқылы дамиды.

Ойлауға үйренетін сабақтарды жүргізуде, алдымен, мұғалім мен оқушы арасында ынтымақтастықты қалыптастыру қажет. Мұғалім бұл жағдайда дайын білімді түсіндіріп қоюшы, бақылаушы, бағалаушы емес, танымдық іс-әрекетін ұйымдастыратын ұжымдық істердің ұйытқысы. Сонда ғана оқушы интеллектісінің көзін ашып, шығармашылығын дамытады. Оқушылардың шығармашылығын қалыптастыру үшін әуелі қызықтыру жолдарын іздестіру керек. Сабаққа оқушыларды өз бетімен ізденуге, шығармашылыққа баулуға, өздерінен қорытынды жасауға машықтандырып отыру керек. Мәселен, мұғалім оқушы үшін тек ұстаз ғана емес, сенімді досы болғаны абзал. Егер мұғалім шығармашылықпен айналысатын болса, балалармен пікір алмасатыны заңды [1].

Шығармашылық бағытқа баланы жүйелі, саналы түрде қалыптастырып отыруға тиіспіз. Оқушыны шығармашылыққа баулу үшін мұғалім көркемдік өлшемдермен өзі де қарулануы керек. Кез келген жұмыстың механизмін түсінбейтін мұғалім оқушыны үйретіп баулымақ түгілі оқушы жасаған дүниеге нақты, әділ бағасын беріп, көркемдік дәрежесін тани да алмайды. Мұғалім оқушы шығармашылығын дамытып бағыт – бағдар беруде мыналарды ескеруі керек:

- шығармашылық міндеттері оқушыға ұсынудың әдіс-тәсілдерін меңгеру;

- көркемдік шешім табу, оқиға құру, бейне жасау үшін кілт боларлық жағдайларды тудыра білу;

- шығармашылық үрдісті мәліметтерге педагогикалық, әдістемелік тұрғыдан баға бере білу, теориялық, тәжірибелік тұжырымдар жасау.

Оқушы не нәрсені болса да білуге құмар, қызыққыш, қолымен ұстап, көзбен көргенді жақсы көреді. Оқушылардың қызығуын арттыру жақсы ұйымдастырылған сабаққа байланысты. Сондықтан әрбір сабақта бұрыннан белгілі мәліметтерді қайталай бермей оқытудың әдіс – тәсілдерін іздестіру қажет. Оқушының пәнге қызығуын арттыру мақсатында сабақта проблемалық жағдай туғызып отыру да маңызды.

Жалпы алғанда, өркениеттің прогрессивті дамуының негізгі қозғаушы күші шығармашыл тұлға екені белгілі. Қоғам дамуының ең басты шарты – шығармашыл тұлға тәрбиелеу десек, сол шығармашыл тұлғаны тек шығармашыл тұлға ғана тәрбиелей алады. Оқушылардың шығармашылық ізденістерін қалыптастыруды төрт кезеңге бөлуге болады.

Бірінші кезеңде – мұғалім оқушыны қарапайым таным әрекеттермен таныстырады. Белгілі ғалымдардың тарихынан мәліметтер жинақтату, сонымен бірге әр түрлі тарихи есептер, логикалық ойлауды қажет ететін қызықты есептер және әзіл есептер шығарту арқылы пәнге деген қызығушылығын арттырып, өз бетімен жұмыс істеуге баулу керек.

Екінші кезеңде – мұғалім есеп шығарудың әр түрлі әдіс-тәсілдерін көрсетіп, талқылап, есеп шығару кезінде ең тиімдісін, қолайлысын қолдана білуге үйретеді. Әр түрлі қиындықтағы тапсырмаларды орындау барысында, өз бетімен оқып, оқу құралдарын, қосымша анықтамалық материалдарды пайдалану қажет.

Үшінші кезеңде – мұғалім оқушыға үлкен жауапкершілік жүктейді. Оқушы өз жұмысына анализ жасап, кеткен кемшіліктерін талдап, өзінің нені жетік білмейтініне көз жеткізеді. Алдағы оқып – үйренетін материалдарын жоспарлайды, ізденеді.

Төртінші кезеңде – оқушының шығармашылық ізденістерінің нәтижесі көрінеді. Математикалық ережелерді, заңдылықтарды, теоремаларды дәлелдеудің әр түрлі әдіс-тәсілдерін тауып, есептерді шешуде тиімдісін пайдаланады. Оқушы белгілі бір тақырыптарға ой толғап, суреттеп, еске түсіріп, болжап, жаңалық ашқандай қалыпқа жетіп, ойын айтуға ынталанады.

Математика абстрактылы пән болғандықтан қай оқушы болмасын бірден қабылдау өте қиын. Математиканы жақсы түсініп алған оқушы алдында тұрған мәселені анық көретін болады. Оның шешімін күні – түні іздейді, ақыры табады. Сондықтан кез келген оқушының ауызша есептеуден бастап логикалық ойлау қабілетін жетілдіріп шыңдау математика пәні мұғалімнің міндеті. Оқушы математиканы оқудың қажеттілігі, өзі үшін және өзінің болашақ өмірі үшін осы еңбектің керектігі туралы қаншама естісе де, осы сөздің қаншама дұрыстығын сезіне тұра осы іске кіріспесе ол математиканы оқуға қызықпайды деген сөз. Оқушылардың дайындықтарын қалыптастыратын барлық нәрсені математиканы оқыту барысында қалыптасады. Математика сабағында оқушылардың өзідігінен жұмыс істеуінің оның шығармашылық қызметінің қалыптасуына үлкен мәні бар. Шығармашылық қабілетін дамыту үшін – оқушылардың өз бетімен жұмыс жасауына көп көңіл бөлу. Оқушыларды шағын топтарға бөлу арқылы оқытудың тиімділігі – нашар оқитын оқушылар көпшіліктің көлеңкесінде қалмайды, әрбір шағын топ оқушылары берілген тапсырмаларды ақылдаса отырып, бір-біріне түсіндіре отырып орындайды.

Математикалық есептерді шығару оқушылардың шығармашылық белсенділігіне байланысты. Сондықтан, есеп шығарудың басты мақсаттарының бірі – оқушылардың математикалық ойлау жүйесін қазіргі өмір талабына сай қалыптастыру және дамыту, оларды тұрмыстық және практикалық мәселерді шешуге баулу, қоршаған ортаны математикалық модель тұрғысынан танып білуге үйрету, осылар арқылы оқушы мәдениетінің, дүниетанымдық көзқарасының дұрыс қалыптасуына игі ықпал жасау. Демек мұғалім оқушылардың шығармашылық қызметін жандандыру арқылы оларға әр алуан салуларды, түрлендірулерді, есептеулерді орындауды, математикалық сөйлемдерді тұжырымдауды үйретумен бірге, оларды ойлап, талқылауға математикалық фактілерді салыстыруға, ортақ немесе айрықша қасиеттерді көрсетуге, дұрыс қорытынды жасауға баулуы тиіс. Математикалық ойлауды өрістету үшін оқушыларды қызықтыратын, логикалық есептерді қарастыруы дұрыс. Осы орайда мамандықтарына сәйкес өндірістік оқытумен бірлесе интерактивті тақтаны пайдаланып өткізілген интерграциялық сабақтарды

айта кетуге болады. Есептер мазмұны әр маман иесінің мамандығына сәкес берілген, шығарылу жолы математика заңдылықтарына бағынады, ал түп төркіні өз ұлтымыздың салт-дәстүрін насихаттауға, қазақ халқының атадан қалған асыл сөздерін өз өмірінің басты ұстанымы етіп тәрбиелеуге үйретеді. Ал осы есептер арқылы берілетін білім мен ізгі қасиеттерді оқушы өз бойына жаңа технологиялардың көмегі арқылы оңай игере алады [2].

Аспаз тобына арналған есеп. «Жеті рет өлшеп, бір рет кес». Торт бетінде жеті роза гүлі әр бөлікте бір-бірден орналасатындай етіп тек қана үш түзу көмегімен тортты қалай бөлуге болады? Осындай есептер шығару кезінде оқушылар логикалық ойлаумен қатар өз мамандықтары бойынша да білімдерін көрсете алады. Білімдік мәнін және функциясын талдай келе, ойлау қабілетін дамытудың негізгі компоненттерін анықтадық: шығармашылық, теориялық, практикалық және компьютерлік.

– шығармашылық (логикалық ойлау, танымдық қабілеті, күрделі есептерді шығара білу, өздігімен ғылыми математикалық әдебиеттермен жұмыс істеу).

– теориялық (аналитикалық ойлай, болжай, жобалай және өзіндік ойлай білу, анықтамаларды жатқа білу және теоремаларды дәлелдей білу).

– практикалық (негізгі практикалық іскерліктер: ұйымдастырушылық, информациялық, дамыту).

– компьютерік (информациялық, ауқымды информациялық жүйеде жұмыс істей білу).

Қарастырылып отырған келесі мәселе: «Деңгейлік тапсырмалар арқылы оқушының логикалық ойлау және шығармашылық қабілеттерін қалыптастырып дамыту». Тақырыптың мәнін ашып, барлық есептердің шығару жолын білу, оқушы бойында қалыптаспайды. Бұл ұзақ еңбектің жемісі, әрі ол үшін ережелерді білу жеткілікті. Оқушылардың теорияны практикада дұрыс қолдана білуін баланың жас ерекшелігін ескере отырып қалыптастыру бірден-бір математика пәні мұғалімінің міндеті.

Тақырып: «Көпмүшені көбейткіштерге жіктеу».

Мақсаты: Көпмүшені көпмүшеге көбейту амалына кері амал ретінде көпмүшенің тиісті мүшелерін топтап, ортақ көбейткішті жақша сыртына шығару тәсілімен көбейткіштерге жіктей білу бейімділігін қалыптастыру. Есеп шығару жобасында қолдана білуге үйрету.

Мұнда қалыптасатын көпмүшені көпмүшеге көбейте білу, көпмүшені көбейткіштерге жіктей білу дағдысы рационал өрнектерді түрлендірудің тірек амалына айналады. Сондықтан барлық оқушылар шығару жолын меңгеретін қарапайым есептерді мұғалім алдын-ала таңдап алу керек. Жаңа тақырыптың теориясымен таныстырып, бастапқы бекіту жұмысын жүргізгеннен кейін сынақ сабақтарын ұйымдастыру қажет. Сынақ алу сабақтарының әдісі әр-түрлі, блокпен берілген тақырыптардың мазмұнымен көлеміне байланысты. Сынақ сабағында жақсы меңгерген



оқушылар тақта алдында қарапайым есептер арқылы көбейткіштерге жіктеу тәсілдерін көрсетіп, сұрақтарға жауап береді. Содан соң оқушылардан топтар құрылып жақсы меңгерген оқушыларға қалған оқушылар сынақ тапсырады. Мұғалім жұмыстарын қадағалап бағыт беріп тұрады. Екінші сынақ – практика сабағында шығарылатын есептер үлгілері қарастырылады.

Сынақ тәжірибесі: Әр оқушыға парақта жазылған тапсырма беріледі. Ол бір варианттық. Оқушылар бір – бірнен көшіруді қажет етпейді. Тапсырмалардан өз күштері жететін есептерді орындайды, түсіндіреді. Берілетін есептер үлгісі:

1. Көбейткіштерге жіктендер:

а)  $mx - my$ ; б)  $6x^2 - 4x^3 + 10x^4$ ; в)  $-3b(b-2) + 7(b-2)$  г)  $4x^4 + 8x^3 - 2x^2$

д)  $3m^2 - 6m^3 + 12m^5$ . (2 балл)

2. Ортақ көбейткішті жақшаның сыртына шығарындар:

а)  $4ay - 8a$ ;

б)  $-7ab + 7b$ ;

в)  $4x^3y^3 - 6x^3y^3$ ,

г)  $(a+3)^2 - a(a+3)$ ,

д)  $9(p+1) + (p+1)$ . (3 балл)

3. Көбейткіштерге жіктендер:

а)  $9x^2y^4 - 6x^2y^2 - 3x^4y^2$ , б)  $ac - 3bd + ad - 3bc$ , в)  $16ab - 5dc - 10c^2 + 32ac$ .

(4 балл)

4. Теңдеуді шешіндер:

а)  $x^3 + 3x^2 - 4x - 12 = 0$ ;

б)  $(x+2)(2x+4)(2x+6) = 0$ ,

в)  $(2x-4)x - (2x-4)^2 = 0$  (5 балл).

Әр тапсырмадан 1-2 есептерден шығарғанда оқушылар өз білімдерін көрсетеді, балл жинайды. Осындай сабақтарда бағаларын көтереді. «3»тен «4», «4» тен «5»-ке.

Білімдерін пысықтап дамыту сабақтары: Бұл сабақтарында сынақ қорытындысы шығарылып әр оқушы есептерді өзі таңдап жетіспеген білімдерін толықтырады. Қосымша әдебиеттерден де есептер беріледі. Оқушылардың сұрақтарына мұғалім толық жауап береді және оқушылардың үйден шығарып келген есептеріде тексеріледі. Енді бақылау жұмысында жүргізуге болады. Әр есептің қиындығына қарай балы болады. «5»- деген баға 21-ден 55 дейін, «4» – 16-дан 22-ге дейін, «3» – 10-нан 16 дейін балл жинаған оқушы алады.

Еліміздің білім беру жүйесі әлемдік білім беру кеңістігіне бет алған тұста, әр баланы әр сабақтың жеке кейіпкері ете біліп, шығармашылық шәкірт даярлай алған ұстаз ғана мақсатына жете алады деп ойлаймыз. «Мұғалім – мәңгі нұрдың қызметшісі, ол барлық ой мен қиял әрекетіне дәнін сеуіп, нұр құятын тынышсыз, лаулаған жалын иесі» – дейді Я.А.Каменский. Осы нақыл сөзде келтірілген ұлы қасиеттерді бойына

жинақтаған мұғалім ғана нағыз ұстаз. Жүрегімдегі сәуле шашқан күннің нұрын сеуіп, санамда жағалай аққан «білім» атты жырдың жүйесін түсіндіріп, сол арқылы «мектеп» атты кемеге мініп, «білім» атты теңізбен жүзіп, «болашақ» аттытұғырға шәкірттерді қондыру – біздің мақсатымыз.

#### **Әдебиет**

1. Алпысов А.Қ. Математиканы оқыту әдістемесі. Оқу құралы. – Павлодар, 2015. – 181 б.
2. Алпысов А.Қ. Есептерді шығару практикумы. –Павлодар, 2015, – 220 б.

## **СЕРВИТУТ ҚҰҚЫҒЫ**

***М.Е. Бихиянова***

*оқытушы, ПМПИ, Павлодар қ.*

Қазақстан Республикасындағы нарықтық қатынастардың қалыптасуы заттық құқықтардың категориясының қайта жаңаруымен және оның жүйелерінің қалыптасуымен таныс. Бөтен адамның мүлігінің заттық құқығының жүйесінде басқаларымен бірге заң шығарушы сервитут секілді құқықты да қарастырды. Бұл құқықтық конструкцияны енгізу қажеттілігі қоғамның, сонымен қатар азаматтық айналымның жеке қатысушыларының экономикалық қажеттіліктерімен байланысты болды.

Сервитут маңызды құқықтық институттарың бірі болып табылады, ол азаматтық айналымға қатысушыларға бөтен адамның мүлкін шектелген мөлшерде қолдануға мүмкіндік береді. Осы аталған құқықтың әлеуметтік-экономикалық маңыздылығы осы қатынастардың негізінде туындайтын құқықтық реттеулердің маңызын анықтайды. Сервитут – бөтен жер учаскелерін шектеулі мақсатты пайдалану, оның ішінде жаяу өту, көлікпен өту, қажетті коммуникацияларды тарту мен пайдалану, аң аулау шаруашылығы және өзге де қажеттер үшін пайдалану құқығы.

Осы сервитуттың түрлері туралы және олардың пайда болу негіздері мен тоқтатылу негіздері туралы мәселе аса маңызды болып отыр.

Сервитут мерзімді және мерзімі шектелмеген, сонымен қатар тегін және ақылы бола алады. Әр елдің заңдарында сервитутты бекіту амалдары дәстүр, келісім, соттың шешімі, өсиетнама, тағы да басқалары болып табылады. Сервитуттың негізгі белгілері мынандай: сервитуттың объектісі кез-келген мүлік емес тек жер учаскесі, сервитут құқық емес, міндет болып табылады, сервитут мәміленің, оның ішінде сатып алу-сатудың және кепілге салудың дербес нысанасы бола алмайды. Сервитут басқа тұлғаларға қамтамасыз етілуі үшін сервитут белгіленген құқықпен бірге ғана ауыса алады. Сервитут әрқашанда уақытша сипатта болады.

Сервитут міндеткерлік, яғни бөтен біреудің мүлкін белгілі бір шекте заңмен немесе шартпен бекітілген пайдалану құқығы (мысалы біреуге

тиесілі жер телімі арқылы жүріп өту немесе көлікпен өту құқығы) немесе біреудің меншік құқықтарын шектеу, мысалы көрші телімге көлеңке түсіруі мүмкін құрылыстарды салуға тыйым салу; әкімшілік сервитут жеке меншіктегі жер телімдерінде инфрақұрылымдық желілерді тартуға мемлекеттің құқығы болып табылады. Халықаралық құқықта бір мемлекеттің аумақтық егемендігін басқа мемлекеттің пайдасына шектеу, мысалы, әскери күштерді өз аумағы арқылы өткізуге қатысты жолдарды пайдалану.

Жер учаскесіне сервитуттың, ғимарат пен құрылыстар сервитутының, жер сервитутының, т.б. заңнамамен қарастырылған өзіндік ерекшеліктері бар.

Жер сервитутына заңды, ресми анықтама беретін Қазақстан Республикасы Президентінің Жарлығы, ол 1995 жылғы желтоқсанның 22-сінде қабылданған, «Жер туралы» Заңның күші бар (ары қарай – жер туралы Жарғы), соған сәйкес сервитут деп анықталатын – азаматтар мен заңды тұлғалардың жер учаскесін шектеулі мақсатта қолдануға құқығы.

Сервитуттың пайда болу негіздері:

1. Тікелей нормативтік құқықтық актілері негізінде;
2. Мүдделі тұлғамен жер меншік иесі немесе жер пайдаланушы арасында жасалған шарт негізінде;
3. Тікелей сот шешімі негізінде;
4. Жергілікті атқарушы орган актісі негізінде;
5. Өзге де заңдар негізінде туындауы мүмкін.

«Сервитут» ұғымы ҚР заңдарында Жер туралы заңның қабылдануына байланысты пайда болды (Жер кодексінде де сақталған), онда бұл ұғымға бөтен мүлікті шектеулі пайдалану құқығының – бөтен жер учаскесіне құқықтың бір түрінің өзіндік мазмұны берілген. Сонымен бірге, бөтен мүлікті шектеулі пайдалану құқығына қатысты «сервитут», «сервитуттық құқық», «сервитуттық үлгідегі құқық» терминдерін қолдануды заң ғылымында көпшілік мақұлдаған. Сервитут белгілі бір тұлғаның мүддесі үшін бөтеннің мүлкін пайдалану құқығы болып табылады. Сервитутты заттық құқық ретінде сипаттай отырып, оның меншік құқығының субъектісімен емес, затпен байланысты болатынын атап көрсету қажет. Басқаша айтқанда, субъективтік құқық затқа белгіленеді, сондықтан бұл құқықтың мүліктің меншік иесі тарапынан не өзге үшінші жақ тарапынан қандай да бір белсенді әрекеттер жасау талабымен ешқандай байланысы жоқ. Белгілі бір субъектінің белгілі бір объектіні пайдалану өкілеттігі сервитуттың негізгі мазмұны болса да, ол меншік құқығынан туындайтын туынды құқық емес. Бірақ меншік иесі мен сервитуттық құқық иесі өкілеттіктерінің бірқатар ұқсас белгілерімен қатар, айтарлықтай айырмашылықтары да бар. Сервитут құқығын пайдалану өкілеттігі белгілі бір пайдалану бағытымен және мақсатымен, сондай-ақ осы құқық белгіленген заттың табиғи қасиеттерін ғана алумен шектелген.

Қазақ Республикасының Жер кодексіне сәйкес, сервитуттың екі түрі бар олар – жекеше сервитут және қауымдық сервитут.

Жеке меншік иесі немесе жер пайдаланушы көрші жер учаскесіне жеке меншік немесе жер пайдалану құқығының субъектісінен, ал, қажет болған жағдайда өзге учаскеге де жеке меншік немесе жер пайдалану құқығының субъектілерінен осы учаскелерді шектеулі пайдалану құқығын (жекеше сервитут) табыстауды талап етуге құқылы. Меншік құқығы Қазақстан құқық салаларының негізгі институты болып табылады. Нарық қатынастарының дамуымен, жерге жеке меншік құқығы қалыптасуымен байланысты жер құқығында бұл институт мағынасы өсіп отыр. Жерді иемдену құқығы – Қазақстанның жер учаскесін немесе жер қорының белгілі бөлігіне заң негізінде нақты қожалық ету мүмкіндігі.

Жерді пайдалану құқығы – жерлерді шаруашылық және басқа пайдаға асыру, қоғам қажеттілігін қанағаттандыру оның пайдалы қажеттерін алу заң жүзіндегі мүмкіндік. Бұл құқық екі негізгі түрлерде байқалады:

а) жер учаскесін пайдалану бойынша меншік иесінің құқығы және жер иесінің құқығын іске асыруға болатын тәсіл;

б) құрылыс, ғимараттар салу және мелиоративтік жұмыстар жүргізу жолымен жерде еркін шаруалау.

Жерге билік ету құқығы – осы нысаны заңдық тағдырын заң жүзімен анықтау.

Көрші немесе өзге де жер учаскелерін шектеулі пайдалану мынандай жағдайларда қолданылады:

1. егер жеке меншік иесінің немесе жер пайдаланушының өз учаскесіне басқа жолмен өтуі мүмкін болмаса, өте қиын болса немесе шамадан тыс шығындарды керек етсе, көрші немесе өзге де жер учаскесі арқылы жаяу және көлікпен жүріп өтуге:

2. көрші немесе өзге де учаскеге сервитут белгіленбейінше қамтамасыз етуге болмамайтын, электр таратудың, байланыстың қажетті желілерін тартуды және пайдалануды, сумен, субұрғышпен, жылумен жабдықтауды, мелиорацияны және жеке меншік иесінің немесе жер пайдаланушының басқа да қажеттерін қамтамасыз ету үшін белгіленуі мүмкін.

Көрші немесе өзге де учаскеге жекеше сервитут осы учаскелерге жеке меншік құқығы немесе жер пайдалану құқығы субъектілерімен жасалатын шарт бойынша белгіленеді. Жер учаскесі – бұл мақсатты міндет атқаратын, субъекттік құқығы бар, сол сияқты жер пайдаланудағы немесе жер меншігіндегі болатын, жоспарда, картада және жергілікті жерде шекаралары белгіленген жер аумағының учаскесі. Атап айтқанда, ол мемлекетіміздегі жер қорының пайдаланылуына сипаттамалық экономикалық мән береді. Сонымен бірге ол белгілі субъекттің пайдалану және иеленушінің құқықтық объектісі ретінде есептеледі. Яғни жер учаскелері жеке және заңды тұлғалардың иеленуінде және жеке заңды

тұлғалардың тұрақты немесе уақытша пайдалануында, соның ішінде мемлекеттік кәсіпорындары, ұйымдар, мекемелер болуы мүмкін.

Егер Қазақстан Республикасының заң актілерінде өзгеше белгіленбесе, жекеше сервитут ауыртпалығын көтеруші жер учаскесінің меншік иесі немесе оның жер пайдаланушысы солардың мүддесіне орай сервитут белгіленген тұлғалардан мөлшерлес төлемақы талап етуге құқылы.

Қауымдық сервитут дегеніміз – мемлекеттің және жергілікті халықтың мүдделерін қамтамасыз ету үшін қажет болған жағдайларда жергілікті атқарушы органдардың нормативтік-құқықтық актілерінің негізінде туындайтын жер учаскелерін меншік иесінен немесе жер пайдаланушыдан алып қоймай белгіленетін сервитут түрі.

Сервитут мынандай жағдайларда тоқтатылады: құқық иесінің бас тартуы, ұзақ уақыт пайдаланылмауы (бұл мерзім 3 жылдан артық уақытқа белгіленген), оның белгіленген мерзімінің өтуі нәтижесінде, тараптар арасындағы келісім негізінде, сот шешімі негізінде, Қазақстан Республикасының заң актілерінде көзделген өзге де негіздер бойынша тоқтатылады.

Жер учаскесіне меншік құқығы немесе сервитутпен ауыртпалық салынған жер учаскесіне жер пайдалану құқығы басқа тұлғаға аусқан жағдайда сервитут сақталады.

Қазақстан Республикасының Жер Кодексінің 75 бабы бойынша, егер осы бапта және жылжымайтын мүлікке құқықтарды мемлекеттік тіркеу туралы Қазақстан Республикасының заң актісінде өзгеше белгіленбесе, құқық иесіне бөтен жер учаскесін шектеулі нысаналы пайдалану құқығын беретін сервитуттардың туындауы, өзгертілуі және тоқтатылуы құқық кадастрында мемлекеттік тіркелуге тиіс.

Бірақ, осы жоғарыда көрсетілген баптың үшінші тармағы бойынша, нормативтік құқықтық актілер негізінде туындайтын сервитуттар, сондай-ақ жылжымайтын мүлікке құқықтарды мемлекеттік тіркеу туралы Қазақстан Республикасының заң актісіне сәйкес тіркеу объектілері болып табылмайтын өзгеде сервитуттар мемлекеттік тіркеуге жатпайды.

Бөтен адам затына құқық. Бөтен адам затына құқық сервитут деп аталады. Сервитут сөзі рим құқығында біреудің затын біздің мүддемізге қызмет еткізу деген мағынада қолданылады. Бұл дегеніміз заң арқылы немесе арадағы келісім арқылы затты «құлға» айналдыру. Сервитуттың екі түрі персоналды (жеке) перидалды (жерге байланысты). Біз көршілес жатқан жерлер туралы айтқанда олардың біреуі екіншісіне қызмет көрсетуі тиіс екенін білеміз. Мысалға бір жер телімінен екінші жер теліміне арық қазып өткізу. Көптеген жағдайларда сервитут көрші-жер иеленушілер арасындағы келісімі арқылы жасалады. Бірақ, мұндай келісім-шарттар олардың мазмұнына қарамастан қорғанысқа ие болмады. Мысалға жер сатылып кеткенде жаңа жер иеленушінің сервитутты тоқтату құқығы, бұл жағдай мұрагерге де тиісті еді. Мұндай келеңсіз жағдайдың шешімі болып, манципация болып табылды.

Сервитуттық құқықтардың тізбесі толық емес, өйткені заң актілерінде меншік иесі өзінің мүлкін басқа белгілі бір тұлғалардың пайдалануына рұқсат етуге міндетті болатын жағдайларға, шарттарға және шекке нұсқау беретін реттерде яғни, егер осындай құқыққа абсолюттілік және меншік иесінің құқығынан тәуелсіздік берілетін болса, және егер бұл құқық пайдалану көлемі мен мақсаты бойынша заттың белгілі бір табиғи қасиетіне дейін шектелетін болса тұлғаның бөтен затты пайдалану жөніндегі кез келген құқығы кең мағынада алғаңца сервитутқа жататын болады.

Жер сервитуты бөтен мүлікті шектеулі пайдалану құқығының жарқын мысалы болып табылады, бірақ оның заңда көзделген кейбір түрлері немесе анықтамалары дау туғызып отыр. Жер кодексінде жер сервитутына жария анықтама беріледі, оған сәйкес Кодексте және өзге де Қазақстан Республикасының заң актілерінде көзделген жағдайларда меншік иесі немесе жер пайдаланушы өзіне меншік немесе жер пайдалану құқығымен тиесілі жер учаскесін мүдделі жеке және заңды тұлғаларға шектеулі нысаналы пайдалану құқығымен беруге міндетті.

## **СТУДЕНТТЕР АРАСЫНДАҒЫ СЫБАЙЛАС ЖЕМҚОРЛЫҚҚА ҚАРСЫ ТҮСІНІК МӘСЕЛЕЛЕРІ**

***М.Е. Бихиянова***

*оқытушы, ПМПИ, Павлодар қ.*

Қазақстанның заманауи қоғамдарының көптеген әлеуметтік-саяси, экономикалық және құқықтық мәселелері арасында сыбайлас жемқорлықпен күрестің туындауының барлық түрлеріндегі, оның ішінде білім беру саласындағы мәселелер өзекті болып отыр.

Жемқорлық, оның ауқымы, ерекшелігі мен динамикасы еліміздің жалпы саяси, әлеуметтік және экономикалық мәселелердің салдарынан туындайды. Мемлекет жаңару кезеңін өткерген кезінде жемқорлық та әрқашан арта береді. Қазақстан қазіргі кезде жаңару үстінде ғана емес, қоғам, мемлекет және экономика негіздері түбегейлі өзгерістерге ұшырауда. Сол себепті дамудың жалпы, оның ішінде жағымсыз заңдылығына бағынышты болатыны белгілі. Осыған орай жемқорлыққа қарсы күресте батыл шаралар қолданылмаса, ол қылмыстық, әлеуметтік мәселеден елдің конституциялық құрылымының негіздеріне зиян тигізетін қоғамдық мәселеге дейін ұлғайып кетуі мүмкін.

Transparency International халықаралық үкіметтік емес ұйым берген мәлімет бойынша, сыбайластық деңгейі бойынша Қазақстан Гватемала, Лаос, Замбия, Никарагуа және Парагвай сияқты елдермен қатар орналасқан. Сыбайластық деңгейінің 10 балдық шәкіл бойынша Қазақстанға берілген баға қоғам сыбайластығының өте жоғары деңгейін көрсетеді.

Сондықтан қазіргі таңда жемқорлықпен күрестің тиімді тетігін құру Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясатының маңызды міндеттерінің бірі болып табылады. Жемқорлыққа қарсы күрес бойынша мемлекеттік шараларды, ең бастысы, нақты себептерін жою мақсатында әзірлеу және қабылдау шұғыл қажеттілік болып табылады.

Қазақстан тәуелсіздік алған алғашқы күндерінен бастап, жемқорлыққа қарсы тұрудың әлемдік стандарттарға сай келетін тиімді институттары мен тетіктерін құрастыру бағыты бойынша мақсатты түрде әрі кезең-кезеңмен жүріп келеді.

Бүгінгі таңда елімізде «Жемқорлыққа қарсы күрес туралы» және «Мемлекеттік қызмет туралы» заңдар негізі болып табылатын жемқорлыққа қарсы заманға сай заңнамасы қолданылуда, бір қатар бағдарламалық құжаттар жүзеге асырылып, мемлекеттік қызмет және жемқорлыққа қарсы тұру саласындағы қызметтерді кешенді түрде іске асыратын арнайы өкілетті орган құрылуда, жемқорлыққа қарсы қызмет саласындағы халықаралық серіктестік белсенді түрде жүзеге асырылады.

Дегенмен Қазақстан Республикасы жемқорлыққа қарсы күресте терең зерттеуді қажет ететін түрлі себептерден әлі де айтарлықтай нәтижелерге жете қоймағанын айтуға тура келеді.

Өкінішке қарай, Қазақстандағы жемқорлық тек өндірістік салаларда ғана емес, білім беру және ғылым саласында да байқалады. Оның қатарында, студенттер оқып, білім алмай-ақ өз оқытушыларына «ақшалай сыйлық беру» жүйесі арқылы жоғары оқу орындарын сәтті аяқтап, жоғары білім беру туралы дипломдарын алған кездері фактілері бар.

Әрбір студент оқуға түсу емтихандарын тапсыру кезіннен бастап жемқорлық көріністерімен кездесуі мүмкін. Көбінесе, терең білімі бола тұра, талапкерлер келешекте бюджеттік негізде оқуы үшін пара беруге, ал оқу кезінде қаражат арқылы емтиханды, дипломдық жұмысты сатып алуға мәжбүр болады. Оқу мекемелерінде қолданылатын жемқорлық тетіктеріне қарсы тұру үшін, білім алушылар өзінің білім деңгейін саналы түрде арттыруы қажет, яғни жақсы оқып, мінсіз болуы керек. Бұл парақорлықтың оқудағы олқылықтарды өзгерте алатын құрал болуына жол бермеуі тиіс. Жоғары оқу орны жүйесіндегі жемқорлықпен күрес тиімділігін арттыру мақсатында әкімшілік, құқықтық және адамгершілік тәртіп пен мазмұн шараларының кешенін белсендіру қажет, сондай-ақ ЖОО-да төзімсіздік ахуалын жасауға бағытталған бүкіл ұжымның белсенді өмірлік және саяси жігерінің болуы қажет.

ҚР Білім және ғылым министрі А. Саринжипов КТК теле арнасының 2013 жылғы желтоқсанның 16-сындағы «Слуги народа» бағдарламасында Артур Платоновтың «ЖОО-дағы жемқорлықты жою үшін не жасалуда» деген сауалына жауап бере отырып, «қазақстандық жоғары оқу орындарындағы жемқорлық мәселесі жүйелі сипатқа ие. ...Жемқорлық орта білім беруде де бар. Онда негізінен, ата-аналар бір-бірімен, сондай-ақ мектеп директоры мен мұғалімдер арасында байланыс жасайды. Мұнда

балалар араласпайды. ЖОО-да студент, мысалы емтихан үшін төлесе, ол өміріндегі басты сабағын алады. Біріншіден – бұл кез-келген мәселе оңай шешіледі. Екінші – жүйе сыбайлас жемқорлықтан тұрады, және ол бұны оқу аяқтаған соң да қолдануы мүмкін, яғни жемқорлық кейін басқа салаларға да ауысады. Сол себепті жоғары білім беру жүйесіндегі жемқорлық мәселесі – бұл өте маңызды жүйелі мәселе. Оны жүйелі түрде басқарудың жана құрылымы, ЖОО басшылары қызметінің ашықтығы және қамқоршылық кеңестің қоғамдық бақылауы арқылы шешуіміз керек».

Еліміздің ЖОО-ның жалпы жағдайына ректорлар ҚР БҒМ коллегиясында алаңдаушылықтарын білдіріп, 2015 жылғы қазанның 23-і Қазақстан Республикасының Жоғары оқу орындарында жемқорлыққа қарсы әрекет ету бойынша декларация қабылданды. Білім беру вице-министрі Т.Балықбаев өз баяндамасында ЖОО-дағы жемқорлық ұлттық қауіпсіздікке қауіпті және қазақстандық білім беруге деген сенім жоғалуда екенін ерекше атап өткен. Сол себепті ол барлық ЖОО басшыларын жемқорлықтың кез-келген көріністерін жоюға шақырды.

КИМЭП құқық мектебі оқытушысы, заңгер Арман Шайкенов қоғамның жемқорлықтың таралуының үш кезеңін – казуалдық (жағдайдан жағдайға қарай), жүйелі (мемлекеттік аппаратқа зиян келтіреді) және жаппай (халықтың көбінің ойында болады). Жемқорлықпен қарсы күрес азаматтық қоғам болған жағдайда ғана болуы мүмкін. Ал оған апарар жалғыз жол – кең мағынадағы білім беру. «Не жоғарыдан түске бұйрық, не үкіметтік бағдарламалар, тіпті не белсенді түрде жүргізілген үгіт-насихат азаматтық қоғамды құра алмайды. Сыбайлас мемлекеттік органдар жемқорлықпен күресте мүдделі бола алмайды, сонымен қатар олар қандай да бір жемқорлыққа қарсы күрестің тиімді бастамасын басып отырады. Егер де жемқорлық өркениетті жояды деген түсінік болса, онда оған қарсы тұру біздің парызымыз», – деп атап өткен.

Азаматтар жемқорлықты сынау және жақтырмаудың жалпы ұстанымдарын қолдай отырып, өздері де жемқорлық әрекеттің қатысушылары болып табылады. Мәселенің түп негізі және оларды шешудің көздері елдің әлеуметтік, азаматтық ортасы ретінде әлеуметтік құрылғылар ерекшеліктерінде жатқаны анық.

Дамыған елдерде «жоғарыдан» – заң қабылдау, түрлі әкімшілік шаралар қабылдау арқылы ғана емес, «төменнен де» – азаматтарға жемқорлыққа қарсы тұру дағдыларын игертіп, білім беру, жалпы құқықтық сауатын арттыра отырып, құқықтары мен міндеттеріне түсінік беру арқылы жемқорлықпен күреседі. Жемқорлыққа қарсы білім беруді жақтаушылар: егер жемқорлықты жақтырмайтын және оған қарсы белсенді түрде күресуге дайын қоғам болмаса, парақорлықпен күрес формалары мен құралдары өздігінен нәтиже бере алмайтынын көрсетеді. Жемқорлыққа қарсы білім беру жүйелерін Литва, Дания, Польша, Австралия, Индонезия, Болгария және басқа елдер бастамашылық жасап



дамытуда. Осыған орай студенттердің жемқорлыққа қарсы сауатын ашу мәселесі ерекше назар аударуды қажет етіп отыр. Әрине, қызметтің түрлі салаларына баратын болашақ мамандардың жемқорлыққа қарсы мәдениеті, жемқорлыққа қарсы мықты иммунитеті болмай, күтілетін нәтижеге жету мүмкін емес. Сонымен қатар, тәжірибе дәлелдегендей, осы күнге дейін білім алушылардың құқықтық мәдениетін арттыру және халықтың күнделікті тұрмысында көбірек талап етілетін қолданыстағы құқық нормалары мен салалары бойынша құқықтық ағартуға жеткіліксіз көңіл бөлінуде. Студенттік жастар арасындағы жемқорлыққа қарсы үгіт-насихат негізінен бір рет өткізілетін науқандармен, компаниялармен, қалыпты сөз сөйлеулермен шектеліп, интернет мүмкіндіктер қажетті түрде жұмылдырылмайды. Тек студенттер арасындағы ауқымды түсініктеме жұмыстары, жастардың кәсіби, жас және басқа да ерекшеліктерін ескере отырып, олардың құқықтық мәдениетін арттыру бойынша жүйелі әрі түпкілікті жұмыс қана қалыптасқан жағдайды түзетуі мүмкін. Жемқорлыққа қарсы білім беретін курстар барлық оқу мекемелерін, мемлекеттік органдарды және азаматтық қоғамды жалпы қамтамасыз етеді.

Жоғарғы оқу орындарында сыбайлас жемқорлықпен күресудің заманауи жолдарының бірі – студенттік сыбайлас жемқорлыққа қарсы бақылау. ЖОО-да мынандай бақылауды енгізу студенттік белсенділікті арттырып қана қоймай, сөзсіз, заңды жұмыс атқаруға да септігі тиеді. Қазақстанның Студенттер альянсына «ЖОО-да сыбайлас жемқорлықпен күрес және студент құқығын қорғау бағдарламасын» өңдеу қажет. Берілген құжатта ҚР БҒМ студенттердің ұсынысымен сыбайлас жемқорлықты толығымен жою жолында барлық шараларды бекіту керек. Атап айтқанда, студенттердің барлық шағымдарын талқылап талдау үшін арнайы бақылау органын құру керек.

Әрбір ЖОО-да сыбайлас жемқорлықтың жайылмауына байланысты білім алу ошақтарында кешенді жоспар өңделу қажет. Төмендегі іс-шараларды қолдануға болады:

– ЖОО жүйесінде сыбайлас жемқорлыққа қатысты заң бұзушылық мәселелерін қарастыру жөнінде кураторлық сағаттар;

– «ЖОО-нда студенттік өзін-өзі басқару сыбайлас жемқорлыққа қарсы». Ғылыми-практикалық семинарлар. Семинардың басты мақсаты білім беру жүйесінде студенттік қоғамның сыбайлас жемқорлыққа қатысты назарын аударту, және де әлемдік тәжірибеге сүйене отырып сыбайлас жемқорлыққа қарсы тиімді әрекет ету;

«Білім берудегі жемқорлық түрлері және олармен күресу амалдары» дебаттық студенттік турнирлер шеңберінде емқорлық және онымен күресуге байланысты түрлі тақырыптар бойынша спикерлік сөйлеу сайыстарын жүргізу қажет;

– «Не себепті мемлекет білім берудегі жемқорлықтан арылуы қажет?» және т.б. тақырыптар бойынша *іскери ойын өткізу*;

– Жемқорлыққа қарсы тұру мәселелрінде тәжірибемен алмасу бойынша мастер-кластар өткізу;

Жемқорлыққа қарсы білім беру технологиясын әзірлеу және зерттеуге ҚР БҒМ ғылыми гранттарына қатысу арқылы оқытушылар мен студенттердің ғылыми зерттеулері.

Бір қатар Еуропа және Азия елдерінде жемқорлыққа қарсы тұру арнайы курстары енгізіледі. Соның ішінде, 2014 жылғы қыркүйекте Мәскеу ЖОО-ларында «РФ-да жемқорлыққа қарсы тұру» жаңа курсы ашылды. 2015 жылдың қыркүйегінен бастап Қазақстанның жоғары оқу орындарында осыған ұқсас «Сыбайлас жемқорлыққа қарсы мәдениет негіздері» оқыту курсы ендізілді. Жаңа пән – 90 сағаттық теориялық курс – аясында студенттер сыбайлас жемқорлық құқық бұзушылық ұғымдарын, олардың түрлерін, олармен қарсы күресті анықтаудың озық әдістерін зерттейтін болады.

Заңгерлік шеберлікке, оның соңғы заң шығару жаңалықтарына ерекше көңіл бөлініп, жемқорлықтың адамгершілік-қоғамдық зиянды салдары түсіндіріледі. Қазақстан Республикасы Президенті жанындағы Мемлекеттік басқару академиясы авторларының ұжымы «Сыбайлас жемқорлыққа қарсы мәдениет негіздері» оқулығын шығару қадамын жасады.

Түрлі жемқорлық құқық бұзушылық және онымен күрес әдістері бойынша шетел тәжірибелерін ескере отырып, оқулықтар мен оқу құралдарын жасауды еліміздің ЖОО-ның жетекші маман-заңгерлеріне бастаған жөн, себебі мұндай басылымдар Қазақстанда жоқтың қасы.

Жаңа курсты оқу үшін бір семестр қажет, осы аралықта дәстүрлі семинарлар мен дәрістерді прокуратура, сот, құқық қорғау органдары және жемқорлықпен қарсы белсенді жұмыс жасайтын басқа да қоғамдық ұйымдар қызметкерлерін қатыстыра отырып, «дөңгелек үстелмен», конференциямен, пікір-талапен толықтыру қажет.

Жалпы, қазіргі таңда қоғамдағы жемқорлық қатынастардың туындауына себепші болуы мүмкін нормаларды жою мақсатында нормативті құқықтық базаны әрі қарай жетілдіруге бағытталған шаралар кешені жасалуда. Жемқорлық қатынастар туындауының алғышарттарын қамтитын нормаларды анықтау нысаны бойынша норма шығару қызметін жүзеге асыру кезінде әзірленетін нормативті құқықтық актілерді талдау заңдылықты қамтамасыз етуге бағытталған барлық органдар жұмысын оңтайландыру мемлекетке сыбайлас жемқорлыққа белсене қарсы тұру және жемқорлық құқық бұзушылықтарды ең төмен деңгейге дейін қысқартуға мүмкіндік береді.

## СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

*Н.Я. Большунова*

*НГПУ, г. Новосибирск, Россия*

*Б.А. Нурумов*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Каждый человек уникален от природы. Начиная с того, что каждому присуща своя уникальная внешность, заканчивая уникальностью внутреннего мира. Именно уникальность психического мира человека создает все многообразие взглядов на мир, творчество, задает движение социальным, индивидуальным процессам развития.

Вопрос уникальности личности ставился психологами различных школ и направлений. Разнообразие воззрений на данное явление позволяет рассмотреть феномен уникальности с разных сторон. Учитывая редуцирующие влияние возможностей конкретных исследователей, всестороннее изучение данного вопроса позволит понять сущность этого явления и особенности его проявления и актуализации в разных условиях.

В связи с этим целью обзора основных теоретических подходов является формирование интегрированного взгляда на сущность уникальности, условия развития уникальности, возможностей ее актуализации. Через создание исследовательской траектории от решения сугубо теоретических вопросов к решению сугубо прикладных задач мы расширяем возможности создания действующей модели уникальности.

Первоначально условием, средой для зерна клетки является родитель, условия внутриутробного развития, то есть в пренатальный период происходит селекция нейронов через апатоз (гибель). В результате выживают наиболее нейронально приспособленные и мозг индивидуализируется.

Поддержка творческого начала ребенка позволяет поддержать рост ядра уникальности, также как в школьном возрасте развитие самостоятельного творческого мышления. В этом смысле родителям и педагогам стоит поддерживать все проявления самостоятельности поддерживать юмор и творческое самовыражение. Актуализация уникальности сопровождается ощущением радости, увлеченностью процессом настолько, что человек забывает о проблемах, тревогах, человек не замечает как идет время, человек ощущает легкость и спонтанность в осуществлении действий, осознание своего Я как будто исчезает, человек становится действием, процессом. И в то же самое время он обнаруживает что-то новое в себе, новые свои проявления, находится в непрерывном потоке делания, создавая тем самым желание у окружающих выразить и актуализировать себя. Наличие данного состояния и является тем показателем или сигналом, что человек развивается в нужном для него

направлении, направлении счастья и все большей актуализации своих возможностей, способностей и ресурсов.

С точки зрения А. Маслоу, самоактуализация возможна при удовлетворенности нижеследующих потребностей, при чем каждая последующая потребность может быть удовлетворена на 5%, если нижеследующая удовлетворена хотя бы на 20% [4]. Во-первых, физиологических потребностей, во-вторых, потребностей в безопасности, в-третьих, потребностей в принадлежности к какой-либо группе и ощущение любви, когда человек любит, и его любят, потребностей в уважении и признании, признании компетентности человека, одобрении, ощущение достижения успеха, далее потребностей в знании и ощущении гармонии и красоты. Данные потребности могут находиться в трех состояниях: они могут быть удовлетворены, не удовлетворены и искажены.

По мере расширения и углубления адаптационных возможностей, человек может продвинуться на пути к актуализации собственной уникальности. Ядро актуализации формируется к 21 году, личностный рост может продолжаться в течение всей жизни при наличии соответствующего сознательного намерения и воли. По мере того как происходит вызревание и рост уникальности человек углубляется в понимание своей собственной природы, и справляется с разного рода трудностями, к примеру, завистью. Зависть как нехватка уникальности в себе возникает, как результат чрезмерно идеализированного образа себя. Человек движется от одной крайности «идеализации» к ощущению собственного «ничтожества». И по мере обнаружения «золотой середины», а также воли и способностей для поступательного движения к образу идеальному, но достижимому человек начинает сорадоваться процессу актуализации в себе и другом, обнаруживая свои уникальные способности для понимания, творческого самовыражения.

Таким образом, если в окружающей человека среде физиологические потребности удовлетворены, удовлетворены потребности в безопасности, то есть ни физически ни психологически человеку ничего не угрожает, и соблюдаются психологические границы личности, то человек способен продвинуться к самой верхушке пирамиды. При этом стоит понимать, что психологические границы представляют не такое простое образование как только лишь отсутствие физической угрозы и наказания, а наличие зоны комфорта, наличие эмоциональной безопасности. Безопасность как стабильность, постоянство своего социального окружения, стабильность отношений. Принадлежность к группе людей обеспечивает человека ощущениями принятия, идентификацией, соотнесенностью. Действия любви относительно друг друга создают атмосферу заботы, формируют поле ценности, привязанности и взаимоподдержки. Если человек ощущает заботу, принятие себя как личности и соотносит себя с определенной группой людей, то возникает необходимость удовлетворения потребности в признании. Признание особых компетенций, уникальности, определенных

способностей и свойств человека создает условия для актуализации этой уникальности. Уникальность появляется исключительно в творчестве и не может быть результатом конформизма.

А. Маслоу считал, что не имеет значения, к чему прикладывается творчество, ценным является то, что продукт творчества уникален, он позволяет приложить разнообразные способности умения и навыки, свое виденье и понимание к созданию продукта. Это может быть статья, которую я сейчас пишу, борщ или произведение искусства, картина, музыкальное произведение и другое. А. Маслоу, к примеру, свою бабушку считал актуализированной личностью, ибо она каждый раз изысканно готовила блюда, творчески, так что невозможно было повторить.

Самоактуализация основывается на самоактивности, на желании выразить результат своего творческого осмысления понимания, делания. Она не может быть поставлена как цель, человек, получая удовольствие от процесса, не ориентируется больше на других людей, он не сравнивает себя с другими. Он выражает то, что у него есть, ориентируется на результат творческой работы, при этом, конечно, он может это делать среди окружения, которое понимает, принимает его как личность при наличии зоны комфорта и удовлетворенных физиологических потребностях. Удовлетворенность физиологических потребностей как база, скорее всего, представляет собой сытость, организменную внеличностную сытость. При этом стоит понимать, что секс, как и прием, пищи сам по себе не является лишь физиологической потребностью, он может быть актом самоактуализации, ибо в нем человек может проявлять свою уникальность, даже сам прием пищи в каком-то смысле может быть самоактуализирующим, миллионы жестов, настроений создают невообразимую палитру того, как это можно сделать при константности ритуальной и этической стороны вопроса. Так удовлетворение, казалось бы, базовых потребностей может стать уникальным в своем роде.

#### Литература

1. Анохин К. Коды мозга [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gnozis.info/?q=node/20921> (дата обращения 04.02.2012).
2. Беккио Ж. Новый гипноз. Практическое руководство. М.: Класс, 2008. 160 с.
3. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 203 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
5. Штайнер К. Сценарии жизни людей. СПб.: Питер, 2003. 105 с.

# ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. Власова*

*аспирант ФГБОУ ВО «Алтайский государственный  
педагогический университет»*

*А. Мурзатаева*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Проблеме изучения психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности посвящено большое количество современных психолого-педагогических исследований, где наиболее полно раскрыты особенности мотивационного и когнитивного ее компонентов. При этом, менее раскрытыми остаются вопросы личностной готовности, которая включает эмоциональные, коммуникативные и перцептивные процессы, необходимые в профессиональной деятельности. Особую актуальность в данном контексте приобретают вопросы личностной готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что обусловлено введением практики инклюзивного образования. В связи с этим основой нашей исследовательской работы выступало изучение отдельных компонентов личностной готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В структуре личностной готовности мы выделили эмоциональный, интерактивный и перцептивный компоненты, каждый из которых подлежал изучению с использованием разнообразных методов количественной и качественной оценки. Эмоциональная отзывчивость на переживания других людей, называемая в психологии эмпатией, относится к одной из составляющих личностной готовности к профессиональной деятельности. Эмпатия в форме сочувствия или сопереживания, связана с умением человека «проникать» в эмоциональные состояния других людей. Следующим компонентом личностной готовности будущих педагогов выступает интерактивный компонент, который предполагает способность педагога к установлению взаимоотношений с учениками с учетом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей. Перцептивные процессы играют ведущую роль в построении педагогического взаимодействия, что особенно важно в работе с детьми, имеющими особенности в развитии. В связи с чем, следующим компонентом личностной готовности выступил социально-перцептивный компонент, связанный со способностью педагога к установлению взаимоотношений с различными учениками. Также, с целью изучения особенностей восприятия, будущими педагогами успешного ученика, нами была использована диагностическая методика

*исследования стереотипов восприятия успешного ученика*, которая позволила нам определить стиль видения и оценку будущими педагогами, различных категорий учеников. В рамках таких категорий были выделены: субъективно-творческий, общетрудовой, владеющий учебными умениями, обладающий хорошими познавательными способностями, мотивационно-волевой, приспособительный, комбинированный, вбирающий в себя разнотипные качества.

По итогам проведенного исследования отдельных компонентов личностной готовности педагогов к профессиональной деятельности, в области работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья мы можем отметить, что относительно сформированным является эмоциональный компонент, который выражается в преобладании средних показателей уровня социальной эмпатии будущих педагогов.

Так, для большинства респондентов (72%) характерен средний уровень проявления эмпатии, что отражает достаточную степень эмоциональной отзывчивости будущих педагогов, однако не является высшей формой сопереживания. При этом, имеются данные отражающие наличие низкого уровня эмпатических тенденций, что выступает основой для организации работы по формированию данного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности. Так, для 16% обследованных, характерен низкий уровень проявления социальной эмпатии, что отражает низкую способность к сопереживанию и эмоциональному отклику. В целом, же будущие педагоги отличаются достаточным уровнем проявления эмпатических способностей, что свидетельствует о ее относительной сформированности в структуре личностной готовности.

По итогам проведения исследования коммуникативной толерантности как компонента личностной готовности будущих педагогов, мы можем отметить, что для большинства респондентов характерен средний (92%) и низкий (8%) уровни сформированности данного компонента. Высоких показателей в данной выборке отмечено не было. При этом, проявления коммуникативной толерантности имеют тенденцию к категоричности и неизменности суждений в адрес окружающих, склонности переделывать партнера по общению, а так же нетерпимости к проявлениям человеческой индивидуальности, что на наш взгляд существенно отражается на личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Следующим компонентом личностной готовности, подлежащим изучению, выступили социально-перцептивные процессы будущих педагогов. Исследование велось в двух направлениях, во-первых, это оценка перцептивно-невербальной компетентности, и, во-вторых, исследование стереотипов восприятия успешного ученика. По итогам исследования, мы можем отметить, что большинство респондентов (82%) обладают низким уровнем перцептивно-невербальной компетентности. Остальная часть респондентов (18%) находится на среднем

уровне перцептивно-невербальной компетентности. Высоких показателей исследуемого признака отмечено не было. Следовательно, для большинства будущих педагогов характерна поглощенность своими собственными переживаниями и проблемами, неспособность к налаживанию отношений и пониманию характера межличностного взаимодействия, а так же недостаточная внимательность к проблемам других людей, что на наш взгляд выступает препятствием к формированию представлений о детях с особенностями в развитии и последующему установлению взаимоотношений с ними.

Кроме того, критериями восприятия, будущими педагогами успешного ученика в большинстве случаев выступают характеристики интеллектуальных способностей и общетрудовых навыков потенциальных учеников, что не всегда возможно в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Таким образом, на основе проведенного исследования мы можем заключить, что будущие педагоги оказываются психологически не готовыми к работе с детьми с особыми образовательными потребностями по нескольким аспектам. Во-первых, у всех респондентов отмечаются трудности установления контактов с людьми, обладающими особенностями в развитии, во-вторых, имеется тенденция стереотипности восприятия людей, и в частности, людей с особенностями в развитии. И, в-третьих, необходимым аспектом выступает опыт взаимодействия будущих педагогов с лицами, имеющими особенности в развитии, которым студенты в большинстве случаев не обладают. В связи с этим, возникает необходимость разработки модели по формированию психологической готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, как компонента их личностной и профессиональной готовности.

Основываясь на полученных результатах, мы определили второй этап нашей исследовательской работы, который направлен на разработку структурно-функциональной модели формирования личностной готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Целью данной работы выступает определение путей формирования и критериев оценки личностной готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

1. Достижение указанной цели возможно посредством решения следующих задач:

2. Расширение представлений будущих педагогов о психолого-педагогических особенностях и возможностях людей с ограниченными возможностями здоровья.

3. Подготовка будущих педагогов к творческому сотрудничеству с детьми, имеющими особенности в развитии через обогащение опыта взаимодействия с ними.



4. Воспитание толерантного отношения к индивидуальным и личностным особенностям людей, а также формирование эмпатии по отношению к людям с особенностями в развитии.

Обучение современным приемам и методам коррекционно-развивающей работы в русле проектной деятельности и субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка с особыми образовательными потребностями.

5. Развитие у будущих педагогов способности анализировать ситуацию с позиции другого человека, а так же навыков саморегуляции во взаимоотношениях с людьми.

Решение обозначенных задач возможно через организацию и проведение следующих аспектов деятельности. Во-первых, необходимо сформировать у студентов систему теоретических представлений об особенностях психофизического развития и возможностях детей с ограниченными возможностями здоровья, что может осуществляться в рамках изучения дисциплины «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии». Во-вторых, необходимо проведение специальной психолого-педагогической работы, заключающейся в формировании интереса и преодолении страха к работе в условиях инклюзивного обучения, что может проходить посредством психологических тренингов и семинаров. И, в-третьих, нужно формировать у будущих специалистов навыки профессиональной деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями, что можно осуществлять посредством совместных мероприятий и выездных занятий при участии будущих педагогов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное нами исследование не претендует на разрешение поставленной проблемы, а лишь раскрывает некоторые ее аспекты. В связи с чем, нам представляется целесообразным дальнейшее изучение особенностей формирования личностной готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья с опорой на полученные результаты.

#### Литература

1. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании// Психологическая наука и образование. – №1. – 2015.

2. Храмова Е.Ю. Реализация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области: проблемы и перспективы // Образование в региональном социокультурном пространстве: материалы всероссийского форума (с международным участием), 26-27 ноября 2014 года. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. – С. 379-383.

3. Пожалуйста, не забудьте правильно оформить цитату: Темникова Е.Ю. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. №8 (54). – Новосибирск: СибАК, 2015.

# THE IMPACT OF STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHERS ON THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT

***Yücel Gelişli***

*Prof.Dr. G.Ü. Gazi Education Faculty Turkey*

***L. Beisenbayeva***

*PhDoctor. L.N Gumilev Eurasian National University Filology Faculty*

There are many factors that affect the success of students at school. We can divide these factors in two groups as an internal and external. The factors in the first group are related to the students themselves. These include, for example, intelligence, levels, study habits, attending classes, attitudes towards teachers and teaching. The factors in the second group are external factors that are outside the students. For example, teachers' attitudes, education programs, hours of classes, teaching materials and tools.

From another point of view, the factors that affect the failure of students can be viewed as environmental factors. It is claimed that academic success or failure is related to many factors. In general, the various studies that attempt to explain academic failure do so by beginning with three elements that intervene in education: parents (family causal factors); teachers (academic causal factors); and students (personal causal factors)(Selçuk, 2010, p.2).

One of the most important factors that influence students' achievement in school are attitudes. Attitudes are emotional approaches to objects and subjects that people have achieved with their emotional experiences in the past. According to Baron and Byrne, attitudes are highly organized long-term emotions, beliefs and behavioral tendencies.

Attitude has been a difficult concept to define adequately, primarily because it has been defined by so many, but also because of the word's differing lay uses and connotations (Simonson & Maushak<https://www.aect.org>). One of the earliest definitions of attitude was proposed by Thomas and Znaniecki (1918). They defined attitude as:

A mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.

More recently, Zimbardo, and Leippe (1991) defined attitude as:

An evaluative disposition toward some object based upon cognitions, affective reactions, behavioral intentions, and past behaviors ... that can influence cognitions, affective responses, and future intentions and behaviors.

According to Cüceloğlu, to be considered as an attitude, behavior must be long-term and contain cognitive, emotional and behavioral internals.(Akt:Cüceloğlu, 2006: s, 521). Attitudes are acquired from early ages. Attitudes learned from childhood are the most persistent, and they do not change easily. However, new experiences and training can change or replace them for a new. (Kağıtçıbaşı, 2013).

The concept of attitude is essential to social psychology (Allport, 1935 as cited in Rokeach, 1986). Rokeach also stated that the notion of attitude is indispensable to the psychology of personality (Rokeach, 1986, p.109). Furthermore, Fishbein pointed out that the concept of attitude has become increasingly significant in almost every behavioural science (Fishbein, 1967, p. v). Numerous definitions in the literature exist for the concept of attitude.

Traditionally attitude was conceptualized as consisting of three components: a cognitive, affective and behavioral component (Triandis, 1971, pp 2-3). However, Fishbein and Ajzen (1975, p. 8) argued that it is the affective or evaluative domain that differentiates attitude from other concepts. Furthermore, they stated that there is widespread acceptance that the most indispensable aspect of the concept of attitude is affect (p. 11). They also noted that the majority of instruments developed to measure attitude "... arrive at a single number designed to index this general evaluation or feeling of favorableness or unfavorableness toward the object in question." (p. 11) They explained that attitude is inferred from behaviour. It cannot be directly observed (p. 8).

According to Triandis (1971), attitude is learned. Additionally, he referred to Allport (1954b) that most of the attitudes that an individual develops are obtained from communicating with family and friends (p. 101). Triandis explained further that people also acquire attitudes from direct experience with the attitude object. However, only a small fraction of an individual's attitude is developed in this way (p. 102).

Triandis (1971) argued that attitudes could be altered in a number of ways. He explained that the cognitive component can be changed by the acquisition of new information, the affective component can be altered by unpleasant experiences involving the attitude object and the behavioural component can be altered by changes in norms or laws that force a behavioural change (p. 143). There is much disagreement among scholars on the conceptual framework to explain the relationship between attitude and behaviour. Generally, scholars believe that attitude together with other factors can predict behaviour with great accuracy. For instance, Triandis (1971) argued that behaviour could be predicted based on four components: attitude, norms, habits, and expectation. When the four components are consistent, there is a strong connection between attitude and behaviour. However, when the four factors are inconsistent, the relationship between attitude and behaviour is weak (p. 16).

It would be inappropriate to assume that the development of new attitude positions will directly and predictably influence educational behaviors. Rather, attitudes are one component of a system that predicts behaviors. For those interested in predicting behavior from attitudes, the literature provides guidelines. First, single general attitudes are not likely to predict general actions. At the very least, very specific attitudes and very specific behaviors should be identified for correlation. Second, general attitudes are probably

related to a collection, an aggregate, of behaviors. Finally, other variables such as motivation, intention, and personality traits are intervening forces that should be considered in the attitude-behavior formula. Interestingly, even the critics of attitude-behavior research are consistent in their opinion that it is possible, even easy, to modify attitudes predictably, and that attitudes play some role in determining actions (Simonson & Maushak <https://www.aect.org>).

As indicated in Bloom's teaching qualifications, the teacher must inform the student about the purpose and content of the course in the teaching and learning environment, make sure that the students participate in the lesson, use the appropriate reinforcements and effectively use the feedback system. This behavior in the class influences the success of the teacher and the behavior of the students towards the teacher. Successes or failures also cause the student to develop a positive or negative attitude toward learning. (Bloom, 2012; Sönmez, 2007).

In his study conducted with fifth-grade students, Shenturk (2010) stated that students who are satisfied with their teachers have more positive attitudes toward the lesson of mathematics than those students who are less satisfied. Similar research conducted by Koca (2011) with eighth-grade students had given the same result. A number of studies were identified that revealed the influence of the internal factors of students on their academic achievement. Positive relationships have been identified between attitudes and success.

It is important to develop students' positive attitudes to science lessons in school due to two main reasons. Research has confirmed that attitudes are linked with academic achievement (Derek, 2009). For example, Weinburgh's (1995) meta-analysis of research concluded that the correlation between attitude toward science and achievement is 0.50 for boys and 0.55 for girls, indicating that attitude can account for 25–30% of the variance in achievement. Using a posttest-only control group design, Freedman (1997) found that the correlation between attitude toward science and achievement was 0.41 in the treatment group. Salta and Tzougraki (2004) reported that the correlation between high school students' achievement in chemistry and their attitudes toward chemistry ranged from 0.24 to 0.41. Bennett, Rollnick, Green and White (2001) also discovered that undergraduate students who had a less positive attitude to chemistry almost invariably obtained lower examination marks. An attitude may be defined as a predisposition to respond in a favorable or unfavorable manner with respect to a given attitude object (Oskamp and Schultz 2005).

Students feel more comfortable in a classroom where the teacher values students and behaves in a friendly manner. The production in the classroom and the possibility to achieve educational outcomes increase, and the discipline problems decrease in the classrooms which there is a mutual trust and respect between teachers and students (Açıkgöz, 1996 as cited in Geçer&Deryakulu, 2004: 520).

Students often model the teachers' attitude to a task. It is therefore important that the teacher approach the task with enthusiasm. Enthusiasm cannot be forced, but it can be developed. It is also important to communicate the desire for each child's success. The teacher's expectations show in their attitudes, as well as they treat students differently, no matter how subtly, based on their perceptions of them. The students who have positive attitudes towards their teachers maintain their motivation to learn and willingness to study at the school until they graduate. In other words, commitment to teachers is to have positive motives towards school, to feel positive association about education, to have a sense of belonging to school environment, to have good relations with the school staff and other students, to attend the school, to join extracurricular activities, to spend extra time for school studies, to take role in the decision making process at school, to formulate own learning objectives, to represent their own views in the classroom (Adıgüzel&Karadaş, 2013: 51).

Teachers should have a friendly manner of the teachers towards students in the learning environment, have positive behaviors towards students and reflect the objectives of teaching, and represent reliability and interest towards them. Whether the students like a course and have a habit for studying are directly proportional to teacher-student relations. Teachers should be aware of the fact that they should not only transfer information but also provide positive behaviors for students (Karagöz&Kösterilioğlu, 2008: 83). The classroom management strategy and professional and major area knowledge that the teachers have impact on the quality of education, classroom management, students' attitude towards teachers, taking students' attention to courses.

### References

1. Adıgüzel, A., Karadaş, H.(2013). The Level Of Effect Of High School Students' Attitudes Towards School On Their Absenteeism And School Success, *YYU Journal Of Education Faculty*, 10 (1), 49-66.
2. Bennett, J., Rollnick, M., Green, G., & White, M. (2001). The development and use of an instrument to assess students' attitude to the study of chemistry. *International Journal of Science Education*, 23(8), 833-845.
3. Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. (14.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
4. Derek, C.(2009). Students' Attitudes Toward Chemistry Lessons: The Interaction Effect between Grade Level and Gender, *Research in Science Education*, 39 (1), 75-91.
5. Fishbein, M. (Ed.). (1967). Preface. *Attitude theory and measurement*. (p. v). New York: John Wiley & Sons, Inc.
6. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. An introduction to theory and research reading. Massachusetts: AddisonWiseley.
7. Freedman, M.P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
8. Geçer, A. Deryakulu, D.( 2004). The Effect Of Teacher Immediacy On Students' Success, Attitude and Motivation, *EğitimYönetimi*, 40, 518-543.

8. Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar* (14.Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
9. Karagöz, Y., Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeninin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
7. Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi: Afyonkarahisar.
8. Simonson, M & Maushak, N., *Instructional Technology and Attitude Change* <https://www.aect.org/edtech/ed1/34/index.html#341>
9. Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. California: Jossey-Bass Inc.
11. Salta, K., & Tzougraki, C. (2004). Attitudes toward chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, 88, 535-547.
12. Selçuk, G.S. (2010). Correlation study of physics achievement, learning strategy, attitude and gender in an introductory physics course. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2), 1-16.
13. Şentürk, B. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
14. Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America* Boston, MA: Badger.
15. Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
16. Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.
17. Zimbardo, P. & Leippe, M. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

## **ӘЛЕУМЕТТІК ҚЫЗМЕТКЕРДІҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ**

*А. Джаксыбаева, А. Косдаулетова*

*КГУ «Областной психоневрологический центр оказания специальных  
социальных услуг», г. Павлодар*

Қазіргі кезде әлеуметтік жұмыс қоғамның және мемлекеттің ажырамас бөлігі, бұл әлеуметтік қызметкерлер саясатқа, экономикалық қоғамның әлеуметтік құрылымына және қоғамдық қарым-қатынастарға қосылады, халықты әлеуметтік қорғау саласында этикалық нормативтік қызметкерлерін формациялау үшін қажеттіліктерді қалыптастырады. Соған сәйкес мемлекет және қоғам үшін барлығы әлеуметтік институттарға, әлеуметтік қорғау институттары және әлеуметтік жұмысқа қатысты барлық міндеттерді орындайды – социумды сақтау және стабилизациялау

міндеттері, болашақта жан-жақты дамыту үшін қоғамдық қарым-қатынастарды қолдау және гармонизациялау және шарттарды қамтамасыз етуге, яғни жағдайға байланысты мемлекеттегі қауыпсіздікті және тұрақтылықты қамтамасыз ету факторларының бірі болып табылады. Қоғам гуманды болу үшін адамзат өміріндегі барлық салаларында гуманизм мен этика принциптері жекешелендіріп енгізу қажет. Мұнда болашақ әлеуметтік қызметкерлердің этикалық бағыттары өте маңызды: ол өзінің жүретін ортасында және қоғам, мемлекет алдында жақсы, белсенді және тұрғындардың әртүрлі категорияларына қажетті көмек көрсету (мүгедектерге, қария жасындағы адамдарға, жас отбасыға және т.б.) олардың тұрмыстық жағдайларын жақсартуға және қалыпты тұрмыс құруға, сонымен қатар ең алдымен әлсіз, жеке тұлғаларға әртүрлі деңгейлерде көмек көрсету қажет.

Әлеуметтік қызмет көрсету әлеуметтік саланың нағыз бір жетекші дамыған қозғалысының компоненті. Қазіргі әлеуметтік қызмет көрсетудің құрылған жүйесі – бұл қоғамның әлеуметтік маңызды саласы, бірнеше адамдардың көшпелі кезеңдегі қиындықтарын әртүрлі адамгершілік – әлеуметтік қызмет тәсілдерімен бейімдеуге бағытталған, әлеуметтік оңалту немесе жекешелеген адамдарды, отбасыларды кіріс жиынтықтары белгілі қиын, ауыр жағдайға тап болған адамдарға көмектесу. Әрбір әлеуметтік қызметкер кәсіби маман болуы үшін көптеген жылдар еңбек ету керек. Яғни практика жинап, жан-жақты білім салаларынан білімін кеңейтіп, әлеуметтік жұмыс теориясын, әдістерін, технологияларын біліп, адам психологиясын жақсы біліп, адамды түсіну сияқты қасиеттері болуы керек.

Мүмкіндігі шектеулі мүгедек балалардың әлеуметтенуіне әсер ететін факторлардың бірі оның отбасы екені байқалады. Ата-аналар мен мамандардың бірлесе байланыста болуы мүмкіндігі шектеулі мүгедек балалардың әлеуметтенуі, олардың жетіліп дамуына ықпалды келеді. Мүгедек балалардың толық дамуына оның отбасының психологиялық климаты әсер етеді. Отбасының өз қайғысына тұйықталып, мүгедек баласына барынша ұялуына жол бермей, әлеуметтік ортамен үнемі белсенді байланыста болуы мүгедек баласының әлеуметтенуіне ғана емес, сондай-ақ қоғамның, ортаның адамгершілік сезімін оятады. Социумдағы әлеуметтік жағдайды зерттеу және оған болжам жасау арқылы отбасы мен мүгедек балаларға әлеуметтік-педагогикалық, психологиялық нақты көмек формалары және түрлері ұсынылады. Мүгедек балалардың дамуы мен тәрбие проблемеларын шешуде отбасыларымен серіктестік, әріптестік қарым-қатынастар орнатылуы әлеуметтендіру жұмысының оңтайлы жүргізілуіне әсерін тигізеді.

Жаңа қоғамдағы бала мүгедектігінің мәселелерінің шешімін екі жақты қарастырсақ. Біріншіден-мүгедектіктің алдын алу, бұл аяғы ауыр әйелдерге, алдын ала кеңес алатын медициналық-генетикалық мекемелер арқылы. Екіншіден – мүгедек балаларды әлеуметтік оңалту мекемелері, мектеп алды оңалту мекемелері арқылы іске асырылуда.

Медициналық-әлеуметтік және еңбекпен оңалту сұрақтарын әлеуметтік қызметтің араласуынсыз іске асыру мүмкін емес. Отбасында, мүмкіндігі шектеулі мүгедек балалары бар ортада, әлеуметтік мәселелерді зерттеу және оны шешу жолдарын анықтау мамандардың өзекті бағыты болмақ. Мүмкіндігі шектеулі мүгедек балаларды әлеуметтендіруде әлеуметтік қызмет мамандары төмендегідей әрекеттер жасайды:

– Ата-аналарды мүгедек баламен қарым-қатынас жасау стильдерін оңтайлы пайдалануға дағдыландыру.

– Отбасында психологиялық ахуал құру.

– Әлеуметтік қызметтің, отбасының және қоғамның өзара әрекет ету тетіктерін жетілдіру.

– Болашақ ата-аналарды тәрбие теориясы туралы педагогикалық біліммен қаруландыру.

– Отбасыларымен серіктестік, әріптестік қарым-қатынастар орнатып, ынтымақтастықпен жұмыс жүргізілу қажет.

Қазіргі уақытта әлеуметтік қызметкер мамандығы мен оның шеберлігі ерекше маңызды және аса қажетті екендігі айқын, себебі қоғамда өмір сүру әдебі мен құндылықтардың және парадигмалардың ауысуы жиі байқалуда.

Сондықтан, осы қызмет аясында әлеуметтік педагогика саласындағы түрлі оқулықтарда (Н.Ю. Андрусак, Т.В. Склярова, Г.П. Медведева, Е. Ярская- Смирнова) сипатталған міндеттерді атқаратын кең ауқымды маман қажет.

Ол төмендегідей міндеттер:

– оқыту-тәрбиелеу – маман балалардың және ересектердің мінез-құлқы мен іс-әрекетіне мақсатты түрде бағытталған ықпал етуі, өзінің кәсіби әсер ету аумағындағы әлеуметтік институттар, яғни отбасы, білім беру мекемелері, еңбек ұжымдары, бұқаралық-ақпарат құралдары, діни ұйымдар мен қоғамдық бірлестіктердің білім беру және тәрбиелеу жұмыстарына жәрдемдесуі;

– диагностикалық – маман «әлеуметтік диагноз» қояды, адамның психологиялық және жас ерекшеліктерін, қабілеттерін зерттейді, оның өмір жағдайына, қарым-қатынас шеңберіне және дүниетанымына енеді, жағымды немесе жағымсыз мәселелерді айқындайды;

– ұйымдастырушылық – маман балалар мен ересектердің қоғамдық іс-әрекеттерін ұйымдастырады, кәсіби бағыт-бағдары мен бейімделуіне және жұмысқа орналасуына жәрдемдеседі, жасөспірімдер мен жастар бірлестігінің қызметін үйлестіреді, клиенттің қоғамның медициналық, білімділік, мәдени, спорттық және құқықтық мекемелер мен қайырымдылық ұйымдармен өзара әрекеттесуіне әсер етеді және бағдарламалардың, жобалар мен жоспарлардың жүзеге асуын қамтамасыз етеді;

– болжамдық – маман түрлі институттардың іс-әрекеттеріне, кішігірім қоғам мен ауданның әлеуметтік дамуын болжамдауына, бағдарламалар мен жоспарлардың құрылуына қатысады, нақты бала тұлғасының



дамуына әлеуметтік-педагогикалық бағдарлама жасайды, нақты әлеуметтік-педагогикалық мәселелердің шешілуінің сұлбасы мен алгоритмінің құрады;

– профилактикалық және әлеуметтік-терапевтік – маман жағымсыз ықпалды жеңіп шығу мен негативтың алдын-алудың әлеуметтік-құқықтық, заңды және психологиялық механизмін іске асырады, соған мұқтаж жандарға әлеуметтік-терапевтік көмек көрсетеді, қоғамдағы адам құқығын қорғауды қамтамасыз етеді, әлеуметтік және кәсіптік өзін-өзі бағдарлау кезеңінде жасөспірімдер мен жастарға көмек көрсетеді;

– ұйымдастырушылық-қатынастық – маман өз еркінмен көмектесушілер мен жалпы халықты бірігіп еңбектенуге, демалуға және әлеуметтік қызметке тартымдылайды, түрлі әлеуметтік институттардың өз клиенттерімен ара қатынасын сапалы жолға салып, ақпаратжинайды;

– қорғаулық – клиент қызығушылығын қорғау үшін маман құқықтық ережелердің барлық түрлерін қолданады, оның құқығына қарсы маман немесе әрекеттесуіне әсер етеді және бағдарламалардың, жобалар мен жоспарлардың жүзеге асуын қамтамасыз етеді;

– болжамдық – маман түрлі институттардың іс-әрекеттеріне, кішігірім қоғам мен ауданның әлеуметтік дамуын болжамдауына, бағдарламалар мен жоспарлардың құрылуына қатысады, нақты бала тұлғасының дамуына әлеуметтік-педагогикалық бағдарлама жасайды, нақты әлеуметтік-педагогикалық мәселелердің шешілуінің сұлбасы мен алгоритмін құрады;

– профилактикалық және әлеуметтік-терапевтік – маман жағымсыз ықпалды жеңіп шығу мен негативтың алдын-алудың әлеуметтік-құқықтық, заңды және психологиялық механизмін іске асырады, соған мұқтаж жандарға әлеуметтік-терапевтік көмек көрсетеді, қоғамдағы адам құқығын қорғауды қамтамасыз етеді, әлеуметтік және кәсіптік өзін-өзі бағдарлау кезеңінде жасөспірімдер мен жастарға көмек көрсетеді;

– ұйымдастырушылық-қатынастық – маман өз еркімен көмектесушілер мен жалпы халықты бірігіп еңбектенуге, демалуға және әлеуметтік қызметке тартымдылайды, түрлі әлеуметтік институттардың өз клиенттерімен ара қатынасын сапалы жолға салып, ақпаратжинайды;

– қорғаулық – клиент қызығушылығын қорғау үшін маман құқықтық ережелердің барлық түрлерін қолданады, оның құқығына қарсы маман немесе жанама ықпал жасайтын тұлғаларға қатысты заңды жауапқа тарту және әлеуметтік мәжбүрлеу шараларын қолдануға септігін тигізеді;

– делдалдық – маман баланың жеке бас мүддесі үшін ресми инстанциямен, қоршаған ортамен, білім беру мекемелері мен отбасы арақатынасын жағымды түрде жүзеге асырады.

Әлеуметтік қызметкердің қарастырылатын міндеті сансыз, алайда қазіргі кездегі қиын және өте қажетті әлеуметтік қызметкер мамандығындағы өзара бірлестіретін басты, негізгі идеяны, яғни адамдарға жәрдемдесу үшін жарамды бола білу қабілеттілігін айқындауға және

бақылауға мүмкіндік туғызады. Ол әлеуметтік қызметтің міндеті мен білімін, этикасы мен тұтастығын ескеріп, ұстануы қажет, сондай-ақ, мамандығының құндылығын қорғауы, әлеуметтік қызметке қатысты іс-әрекеттің аясында болып, сыни көзбен баға бере білуі, әлеуметтік қызметтің мәліметтер жиынтығын жинақтауына қатысуы, өзінің әріптестерімен зерттеу нәтижелерімен практикалық тәжірибесін бөлісуі тиі, яғни жоғары дәрежеде мәдениетті және адамгершілігі мол, медицинаның, заңның, психология мен педагогиканың олардың теориясы мен тәжірибелерінің негіздерін жетік білетін жоғары дәрежелі маман болуы қажет.

Әлеуметтік көмекке өмірдің қиын жағдайына тап болған адамдар мұқтаж, осы жағдаяттардың себептері әр-түрлі объективті де субъективті болуы мүмкін. Кейбір адамдар өте жасқаншақ немесе керісінше, өрескел болады, дегенмен, сол жағымсыз қасиеттер адамдардың бір-бірімен қалыпты ара-қатынас орнатуына бөгет жасайды немесе ол алдына қойылған мақсатқа жету үшін ерік пен күш-жігерінің жетіспеушілігінен азап шегуі мүмкін сонымен қатар физикалық және психикалық жағынан сау емес немесе оның мінез-құлқы девиантты болып анықталатын жағдай да аз емес.

Сондықтан, әлеуметтік қызметкер осылардың бәрімен кәсіби парыздылығына сүйене отырып жұмыс жүргізеді.

#### **Әдебиет**

1. Дефектология журналы 11/2015ж, ЖК баспаханасы, Алматы
2. Дефектология журналы 9/2016 ж, ЖК бпспаханасы, Алматы
3. Семаго М.М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка-инвалида с детства. – М., 1992
4. Айтбаева А.Б. Коррекциялық педагогика негіздері- Алматы, 2008. – 41-42 б.

## **ОБОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

***А.Е. Дуванбеков***

*КарГТУ, г. Караганда*

***Б.А. Акшонтаев***

*КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда*

***Г.Б. Дуанбекова***

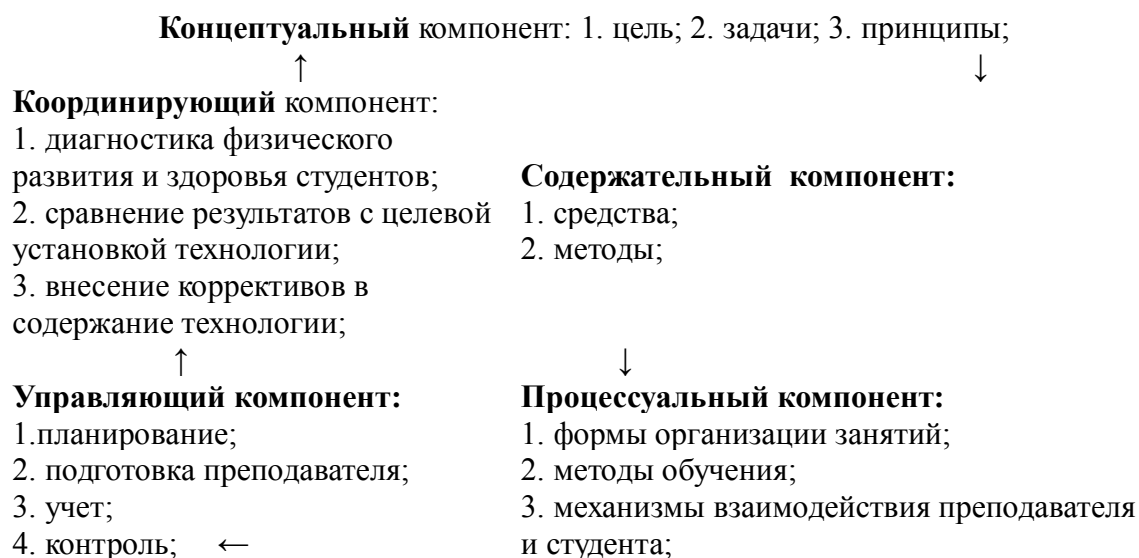
*Научный руководитель*

*КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда*

Одним из ключевых критериев сохранения нормального функционирования внутренних систем организма является поддержание должного уровня двигательной активности [1, 3]. Учитывая тот факт, что получение образования в высшем учебном заведении во многом характеризуется

большим объемом умственной деятельности и дефицитом двигательных действий, а также перетренированности [4,6]. Наиболее эффективным инструментом для решения данной проблемы является изучение в образовательном процессе студентов проблем здоровьесохраняющей технологии.

Данная технология представляет собой совокупность совместной деятельности преподавателя и студентов по мониторингу, диагностированию, проектированию, организации, контролю и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата [2,5]. Здоровьесохраняющая технология представлена в схеме реализации здоровьесохраняющей технологии:



Значение здоровьесохраняющей технологии заключается в формировании у студентов компетенций, соответствующих направлению их подготовки, укреплению общего уровня соматического здоровья и профилактики различных заболеваний у студентов, формировании осознанной потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом, как в рамках аудиторных занятий, так и самостоятельно.

Это позволяет сформировать ряд положений, которые легли в основу здоровьесохраняющей технологии:

– обязательное прохождение студентами первого курса медицинского осмотра, с целью распределения обучающихся на медицинские группы (основную, подготовительную и специальную);

– проведение в начале семестра теоретических занятий, направленных на формирование базовых знаний у студентов о технике безопасности на занятиях по дисциплине «Физическая культура», о здоровом образе жизни, о необходимости систематически заниматься физической культурой и спортом не только в рамках аудиторных занятий, но и самостоятельно, о сохранении здоровья и профилактики различных заболеваний проведение практических занятий на свежем воздухе;

– в начале и конце каждого семестра осуществление приема контрольных нормативов для оценки эффективности используемых средств и методов развития физических качеств и укрепления их здоровья;

– проведение практических занятий со студентами в спортивных залах, бассейне, тире и специализированном тренажерном зале;

– в конце каждого семестра использование в качестве дополнительного мотиватора в виде зачета, побуждающего студентов регулярно посещать практические занятия по дисциплине «Физическая культура».

Таковы общие предпосылки содержательной части здоровьесохраняющей технологии.

Формирование теоретических знаний в области физической культуры и спорта осуществляется посредством взаимодействия преподавателя со студентами с использованием словесных и наглядных методов. Которые позволяют сформировать базовое представление у студентов о теории и методике физического воспитания, необходимости ведения здорового образа жизни и поддержания должного уровня развития физических качеств. Часть теоретического материала осваивается студентами самостоятельно.

В этой связи основной идеей здоровьесохраняющей технологии является формирование у студентов мотивационных установок, направленных на выработку потребности и систематических занятиях физической культурой и спортом, поддержание должного уровня физической подготовленности и здоровья. Предложенная технология представляет комплекс взаимосвязанных, взаимодействующих компонентов.

Результатами реализации здоровьесохраняющей технологии могут являться ежегодный выпуск конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда. Успешные выступления студентов-спортсменов в соревнованиях различного уровня и регулярное проведение спортивно-массовых мероприятий.

### Литература

1. Антипова Е.В., Антипов В.А. Организационно-управленческие факторы развития оздоровительной и адаптивной физической культуры по месту жительства населения и научный журнал «Дискурс». – 2017. 3 (5). – С. 6-16.

2. Бароненко В.А., Рапорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. М.: Альфа-М. – 2003. – 417 с.

3. Бондарь Е.Л. Роль здоровьесберегающих технологии в работе со студентами ВУЗов // Научный журнал «Дискурс». – 2017. 1 (3). – С. 149-154.

4. Физкультурно-оздоровительные технологии как средство кинезиотерапии в образовательном пространстве вуза /А.А. Горелов, В.Л., Кондаков, О.Г. Румба // Физическое воспитание студентов. – 2012. – №6. – С. 47-51.

5. Красноперова Н.А. Здоровьесохраняющее образование студентов в вузе // Научный журнал «Дискурс». – 2017. I (3). – С. 56-67.

6. Пристинский В.Н. Ответственность за здоровье в воспитании физической культуры учащейся молодежи // Научный журнал «Дискурс». – 2016. I (1). – С. 223-229.

## **РАЗВИТИЕ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

***С.А. Жолдасбекова***

*д.п.н., профессор кафедры теории и методики  
профессионального обучения*

*Южно-Казахстанский государственный университет  
имени М. ФАУЭЗОВА, г. Шымкент*

***П.Н. Бельгибаева***

*магистр пед. наук, преподаватель кафедры теории и методики  
профессионального обучения*

*ПГПИ, г. Павлодар*

Известно, что XXI век принесет с собой радикально иную экономику и общество, а это неизбежно окажет влияние на техническое и профессиональное образование, которое призвано обеспечить мост в будущее посредством качественной подготовки квалифицированных специалистов.

В последние годы, данная тенденция затрагивает нашу страну, предъявляя повышенные требования к подготовке квалифицированных кадров. В ходе республиканского семинара «Дуальная система: опыт и перспективы внедрения» в Караганде как рассказывают, что преимуществом дуального обучения является обеспечение высокого процента трудоустройства выпускников, так как они полностью отвечают требованиям работодателя. Обучение максимально приближено к запросам производства. Примечательно, что участником дуального обучения может быть самая маленькая группа, в которой достигается высокая мотивация получения знаний, формируется психология будущего работника.

В дуальную систему в подготовки кадров вовлечены многие предприятия в столице. Бизнес-структура на основе взаимовыгодного партнерства с учебными заведениями получает готовых специалистов, обученных по их требованиям.

Для этого разработаны программы дуального обучения в профессиональной академии для профессиональных высших школ, университетов. Такие программы комбинируют теорию и практически апробированные ноу-хау. Суть преобразований сводится к тому, что дуальные знания студенты получают в двух различных учебных заведениях: практические фазы обучения проходят на предприятии, теоретические знания – образовательных учреждениях, институтах или академиях. Чередование практики и теорий продолжается в течение всего процесса обучения. Этим дуальная система и отличается от классической, то есть, более высоким содержанием знаний и навыков.

Дуальные системы обучения в первую очередь используются в таких областях, как техника, экономика и социальное обеспечение. При

этом спектр специальностей охватывает машиностроение, инженерное дело, строительство, индустрию недвижимости, менеджмент туризма и социальный менеджмент. Не практикуется дуальное обучение в таких областях, как искусство и гуманитарные науки [1].

Так например, в Германии учебные профессии в рамках дуальной системы утверждаются в тесном сотрудничестве между федерацией, регионами и социальными партнерами. Сама профессиональная подготовка ориентируется на требования рынка труда и обеспечивает молодежи – благодаря широкой специальной квалификации – профессиональную мобильность.

В зависимости от профессии обучение длится от 2 до 3,5 лет. Ученики на предприятии получают денежное вознаграждение от данного предприятия. Финансирование системы осуществляется предприятиями и государством. Дуальная система отличается от чисто школьного профессионального обучения, практикуемого во многих странах, двумя характерными признаками: 3-4 дня в неделю обучение проходит на предприятии и 1-2 дня – в профессиональной школе.

Обучение на предприятии входит в компетенцию федерации. Обучение в профессиональной школе – компетенция соответствующего региона.

Обучение на предприятии осуществляется в условиях, отвечающих современным техническим требованиям, на современных станках и оборудовании. Крупные предприятия организуют обучения собственных учебных мастерских и непосредственно на рабочих местах. На мелких предприятиях ученики обучаются сразу на рабочем месте.

Дуальная система постоянно совершенствуется благодаря новым учебным профессиям в новых сферах трудовой деятельности и модернизации организации профессиональной подготовки по уже существующим профессиям. В последние годы новые учебные профессии появились прежде всего в сфере информационных технологий и СМИ [2].

С самого начала этот тип обучения тесно связан с практикой. Поэтому сразу после окончания вуза выпускник может предъявить потенциальному работодателю многолетний опыт работы по специальности. В финансовом отношении студент, обучающийся по дуальной учебной программы более независим, так как получает небольшую заработную плату уже во время обучения. Однако на теоретическую подготовку он затратил гораздо меньше времени, чем его сверстники, обучавшиеся по классическим учебным программам. Недостатком системы является и то, что процесс обучения организован очень интенсивно и времени на углубленное изучение предметов отведено недостаточно. Студенты не имеют каникул, вместо этого им предоставляются выходные дни в счет отпуска [3].

Дуальная система в учреждениях образования требует педагогов нового формата – педагогов тьюторов с акмеологическим вектором

профессиональной направленности. О дальнейшем развитии системы образования в дуальном формате можно сказать следующее: с одной стороны, необходимо сохранить сложившуюся систему образования, реализующую преемственность принципов «от простого – к сложному», а с другой «от общего – к частному».

Концепция дуальной системы образования позволяет иначе подойти к вопросу профессиональной подготовки педагога.

Прежде всего на этапе первичной профориентации при определении направления будущей профессиональной деятельности в педагогической сфере нужно исходить из трех основных мотивов принятия решения:

- эгоистический;
- прагматический;
- идеалистический.

Эгоистический мотив обусловлен стремлением субъекта к удовлетворению потребностей в установлении новых контактов, в рамках которых обеспечивается большая свобода в поведении, меньшая степень ответственности, ослабление морально-этических ограничений.

Прагматический мотив обусловлен стремлением соответствовать общепринятым нормам и правилам, а также желанием сформировать образовательные, общекультурные и профессиональные компетенции будущей жизненной траектории.

Идеалистический мотив обусловлен стремлением изменить окружающий мир в соответствии с собственными представлениями о добре, порядочности, чести, справедливости, целесообразности.

Вывести профориентационную работу на новый уровень, соответствующий темпам изменений окружающей среды, настоящим и перспективным вызовами, по отношению к педагогической деятельности, – значит решать образовательные и воспитательные задачи с существенным опережением.

Заметим, на дуальную систему образования сегодня начали переходить и многие вузы Казахстана. Так например, с 1997 году в Павлодаре Инновационный Евразийский Университет перевел подготовку студентов экономического направления на дуальную систему образования. Внедрению в университете дуальной системы предшествовала большая подготовительная работа, включая изучение опыта ее организации за рубежом. В 1995 году совместная работа Инновационного Евразийского университета с Казахстано-Германской академией дала возможность преподавателям вуза пройти полугодовую стажировку в университетах Германии и изучить зарубежный опыт организации подготовки специалистов в рамках дуальной системы.

Решение руководства ИнЕУ о переводе студентов на дуальную систему обучения только с 3 курса объясняется тем, что к этому времени студенты полностью изучают цикл общеобразовательных дисциплин, приобретают базовые знания по специальности и приступают к

изучению профилирующих дисциплин, формирующих основополагающие профессиональные знания, навыки и умения. В этом случае дуальная система становится для студентов полигоном, на котором проверяется качество полученных знаний, закрепляется теоретический материал, формируются практические навыки и умения, что очень важно в контексте требований компетентностной модели подготовки специалистов [4].

Определяя в общем виде суть дуальной системы подготовки, следует отметить, что она усиливает практическую направленность подготовки специалистов путем интеграции в учебный процесс большого объема производственной практики, что значительно повышает профессиональную мобильность выпускников. Вместе с тем, внедрение дуальной системы предусматривает принципиальное изменение организации учебного процесса, в основе которого рациональное сочетание в течение всего учебного года теоретической подготовки и расширенной производственной практики на предприятиях и в организациях.

Различия традиционной и дуальной системы на момент внедрения, наблюдалась в следующем:

- в среднем на 25-30% на 3 и 4 курсах сократился объем аудиторных лекционных и практических занятий. Одновременно увеличивается объем производственной практики;

- внедряется принцип индивидуализации практической подготовки и приближенности ее содержания к реальным условиям хозяйствующих субъектов, которые проявляется в максимальной ориентации заданий на практику, курсовых и дипломных работ на условия хозяйствования и требования предприятий и организаций – будущих потенциальных мест трудоустройства выпускников [5].

Основу содержательной части учебных планов специальностей, переведенных на дуальную систему подготовки определили два фактора:

- содержание государственного стандарта РК по специальностям, определяющее уровень обязательной подготовки и основные требования к качеству подготовки по каждой специальности;

- специфика содержания труда современных специалистов: бухгалтеров, финансистов, экономистов-менеджеров и т. д., определяющая состав знаний, умений и навыков, которыми должен владеть конкретный специалист.

Преимущества дуальной системы подготовки специалистов стали очевидны уже при первом выпуске студентов, обучавшихся по данной системе: более высокие результаты по итогам государственной аттестации, итогам защиты дипломных работ и расширение диапазонов трудоустройства.

Опрос руководителей практики от предприятий показал, что они оценивают дуальную систему подготовки выше традиционной. При



приеме на работу предпочтение отдадут выпускнику, обучавшемуся по дуальной системе.

В условиях становления рыночной экономики и подготовки кадров новой формации дуальная система стала гибким, эффективным механизмом подготовки специалистов в новых условиях хозяйствования.

Во многих организациях ТиПО внедряются элементы дуального обучения в подготовке кадров для сельскохозяйственной, транспортной, металлургической, машиностроительной, нефтегазовой, химической и горнодобывающей отраслей. Сами работодатели будут участвовать в разработке профессиональных стандартов. В рамках проекта «Модернизация технического и профессионального образования» совместно с Всемирным банком ведется разработка профстандартов по 147 приоритетным специальностям ТиПО. Данные стандарты станут основой Национальной квалификационной системы.

При этом в настоящее время ведется разработка профстандартов по 5 педагогическим специальностям ТиПО: «Дошкольное воспитание и обучение», «Профессиональное обучение», «Начальное образование», «Основное среднее образование», «Технология». Также на базе «KazEnergy», Республиканской ассоциации горнодобывающих и горно-металлургических предприятий и Казахстанской туристской ассоциацией ведется работа по созданию независимых центров подтверждения квалификации специалистов [6].

Таким образом, для развитие системы образования Казахстана в дуальном формате необходимо решать следующие задачи:

- в каждом регионе и отрасли четко определить перечень специальностей, по которым возможно применение дуальной системы обучения;
- необходимо определить перечень базовых предприятий, готовых стать партнерами по внедрению дуальной модели образования, выработать требования к предприятиям, имеющим возможность внедрения дуальной системы обучения;
- разработать совместно с отраслевыми советами, объединениями работодателей рекомендации для предприятий по внедрению дуальной модели обучения;
- обеспечить создание или выделение на предприятиях ученических мест, учебных полигонов и мастерских для обучения по дуальной системе.
- управлениям образования заключить договора с предприятиями по обеспечению до 60-70% учебного времени на практику на предприятиях.
- ввести обязательную (один раз в год) стажировку преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения на курсы повышения.
- подготовка будущих педагогов профессионального образования к организации и методике преподавания дуального образования.

### Литература

1. Глайсснер О.Ю. «Система высшего образования в Германии: великое множество путей»// Журнал «Alma mater», №10, 2008 г., стр. 59-60.
2. Аникеев А.А., Артуров Е.А. «Современная структура образования в Германии»//Журнал «Alma mater», №3, 2012 г., стр. 67-68.
3. Мисиков Б. «Современный вуз: дуализм целей»//Журнал «Высшее образование в России», №11, 2006 г., стр.167-168.
4. Камербаев А.Ю, Кашук Л.И. «Для подготовки кадров новой формации»// Журнал «Современное образование», №2 (86) 2012 г., стр.55-57.
5. Полянин В.А. «Образовательная система дуального формата и профессиональное самоопределение педагога» // Журнал «Образовательные технологии», №2, 2010 г., стр. 68-96.

## ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРОПЕДЕВТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН АЛГЕБРАИЧЕСКОГО И ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

*Т.И. Кадькалова*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

При переходе из школы в вуз у студентов возникают большие трудности в процессе изучения дисциплин логико-алгебраического и геометрического цикла. Все затруднения связаны с тем, что изучение дисциплин логико-алгебраического и геометрического цикла в вузе требуют от студентов достаточно высокой степени абстракции, умений проводить сравнения, обобщения и, наконец, знания пропедевтических основ алгебраических систем, алгебраических структур, а школьный курс не даёт соответствующей подготовки.

Исследования показывают, что знакомство с современными идеями можно на традиционном материале, проводя соответствующую пропедевтическую работу, не расширяя объема учебного материала [1,2,4]. В рамках действующей программы можно дать учащимся необходимый запас теоретических знаний; раскрыть природу формируемых понятий; способствовать объединению понятий в системы, осуществлять дальнейшее развитие и совершенствование систем, объединяя их в более общие теоретические системы. Всё это позволило бы приблизить содержание школьного курса математики к наиболее важным и образовательным достижениям современной математики.

Проиллюстрируем сказанное на примере числовой линии. Числовая линия школьного курса представляет собой благодатный материал для обобщения на основе использования понятий общей алгебры.

Понятие числа является стержневым, основным понятием школьного курса математики и служит фундаментом, на котором строится изучение

функций, тождественных преобразований, уравнений неравенств и др. Понятие числа вводится в начальной школе, затем в курсе математики 5-8 классов и углубляется в старших классах. Именно в числовой линии в значительной степени реализуются главные задачи школьного курса математики, именно на примере изучения числовой линии представляется возможным показать школьнику общность на первый взгляд совершенно различных блоков учебного материала.

Как правило, не все связи между знаниями могут быть раскрыты сразу. Во-первых, потому что учащимся трудно воспринять множество параллельных связей или длинную цепочку их, а во-вторых, по той причине, что новые связи требуют и новых промежуточных знаний для их понимания. Систематизация знаний может быть проведена с большим эффектом при обобщающем повторении. Мы предлагаем осуществлять изучение теоретического материала по принципу спирали (на более высоком содержательном уровне). К 10 классу формируется понятие действительного числа. Поэтому, в начале 10 класса рекомендуем дать обобщение понятия числа по принципу расширения числовых множеств, начиная с натуральных и заканчивая числами действительными. Выстроить цепочку включений  $N \subset Z \subset Q \subset R$ . Далее рассмотреть вопросы замкнутости числовых множеств относительно операций (какие операции выполняются на всем множестве и назвать их алгебраическими, а какие являются частичными – не для любых элементов множества). Наконец, заполнить вместе с учащимися сводную таблицу, начиная от натуральных до действительных чисел, при этом рассмотрев свойства сложения и вычитания, умножения и деления, нейтральных и симметричных элементов по операциям сложения и умножения. Так учащиеся старших классов имеют возможность в процессе решения специально подобранных задач увидеть выход в сферу абстрактной математики, что особенно важно для школьников, связывающих свое будущее обучение с циклом математических дисциплин.

Таким образом нам удаётся довести материал до того уровня, на котором учащемуся становится ясным его принципиальная математическая важность, до известной степени завершенности. В нашем случае – это означает, что необходимо показать школьнику общность на первый взгляд совершенно различных блоков учебного материала в контексте понятия «алгебраическая структура».

Можно показать выходы школьной математики в сферы серьезной науки и ее приложений и на других примерах. Например, обобщая признаки делимости на числа 2, 5, 10, 3, 9, 4, 25 и 11, можно на доступном уровне ввести понятия высшей алгебры (фактор-множество, операции над классами равноостаточных чисел, группа, кольцо, поле). Материал не должен дублировать вузовских программ, но при прохождении школьного курса математики необходимо находить такие

возможности его изложения, которые бы стирали грань между школьной и вузовской математикой.

Во многих случаях важно не развивать при обучении те специальные методы, приемы и навыки, которым обучают в вузах. Например, теория сравнений излагается в вузовском курсе теории чисел со специальной терминологией, последовательно вводятся определения, доказываются критерии, свойства сравнений и т.д. Школьник же, решая посильные для него задачи, использует определенный набор необходимых для него сведений, часто следуя своей интуиции. Крайне важно упорядочить его действия, объяснить, на чем основана его интуиция. Следует не адаптировать вузовские курсы, а показывать, как из материала курса математики средней школы возникают общие концепции, обладающие теоретической и прикладной ценностью.

Можно сделать следующие выводы: понятие «алгебраическая структура» у школьников должно возникнуть на основе накопления, обобщения и систематизации сведений о различных числовых множествах с введенными на них операциями, а также множествах, имеющих нечисловую природу (векторы, многочлены, геометрические преобразования, подстановки) или множествах, элементами которых являются классы чисел.

Наиболее предпочтительным для этой цели является 10 класс.

Предлагаем сформировать понятие «алгебраическая структура» (группа) на основе множества подстановок.

1. Рассмотрим всевозможные повороты правильного треугольника вокруг его центра. При этом мы будем считать два поворота совпадающими, если они отличаются друг от друга на целое число полных оборотов, т.е. на целочисленное кратное  $360^\circ$ .

Рассмотрев из всех возможных поворотов треугольника на углы, не превышающие  $360^\circ$ , лишь три поворота переводят треугольник в себя, а именно повороты на  $120^\circ$ , на  $240^\circ$  и так называемый нулевой поворот, оставляющий все вершины и все стороны треугольника на месте. Первый поворот переводит вершину А в вершину В, вершину В в вершину С, вершину С в вершину А. Второй поворот перемещает А в С, В в А, С в В. Эти повороты можно представить в виде матриц:

$$\begin{pmatrix} A & B & C \\ B & C & A \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} A & B & C \\ C & A & B \end{pmatrix}.$$

Далее ввести следующее определение: умножить два поворота – значит, последовательно произвести их один за другим.

Таким образом, поворот на  $120^\circ$ , умноженный с самим собой, дает поворот на  $240^\circ$ , умноженный с поворотом на  $240^\circ$  дает поворот на  $360^\circ$ , т.е. нулевой поворот. Два поворота на  $240^\circ$  дают поворот на  $480^\circ=360^\circ+120^\circ$ , т.е. их произведение есть поворот на  $120^\circ$ .

Обозначив через  $a_0$  нулевой поворот, через  $a_1$  – поворот на  $120^\circ$ , через  $a_2$  – на  $240^\circ$ , определить произведение каждых двух поворотов. Учащимся предоставляется возможность самостоятельно проверить, что это умножение удовлетворяет сочетательному и переместительному законам.

Далее отмечаем, что среди данных поворотов имеется нулевой поворот  $a_0$ , который удовлетворяет условию:  $a \times a_0 = a_0 \times a = a$  для любого поворота  $a$ . и, наконец, что каждый из наших поворотов имеет обратный ему поворот, дающий в произведении с данным поворотом нулевой поворот.

Записываем результаты умножения поворотов в виде следующей пифагоровой таблицы умножения:

Таблица 1

	$a_0$	$a_1$	$a_2$
$a_0$	$a_0$	$a_1$	$a_2$
$a_1$	$a_1$	$a_2$	$a_0$
$a_2$	$a_2$	$a_0$	$a_1$

Произведение двух элементов в этой таблице находим в пересечении строки, отмеченной первым элементом, и столбца, отмеченного вторым элементом. Эта пропедевтическая работа позволит в дальнейшем ввести понятие «группы».

Аналогичная ситуация в курсе геометрии. На протяжении нескольких столетий незыблемой основой для изучения геометрии в школе является Евклидова геометрия. В то время как описание многих космических явлений уже не укладывается в рамки Евклидовой геометрии. В программу вуза входит изучение других геометрий (например, геометрией Лобачевского, проективной и др.). Однако, как показывает анализ программ школьного курса, учащиеся не подготовлены к восприятию этого материала. Выпускники школ не получают соответствующей подготовки для изучения высшей геометрии.

Включение в результате проведённых реформ вопросов геометрических преобразований создаёт основу для знакомства школьников с элементами неевклидовых геометрий, в частности, с геометрией Лобачевского. Об этом мы уже говорили на прошедшей 1 декабря 2016 г. III учебно- научной студенческой конференции в Казанском федеральном университете, этому же вопросу была посвящена методическая разработка студентки 3 курса Гильмутдиновой Р. «Решение задач на построение на модели Пуанкаре». представленной на 3 Международный конкурс «Лобачевский и XXI век», занявшая первое место в номинации «Лучшая методическая разработка».[ 5, с. 207-215]

В разработанном факультативе предполагается ознакомить учащихся с преобразованием инверсии, дать одну из моделей (интерпритаций) плоскости Лобачевского, а это открывает большие возможности для решения уже известных им задач на построение, но в новых условиях.[6, с. 303-308] Материал факультатива по решению задач на модели Пуанкаре, был апробирован в ходе педагогической практики и показал доступность его для изучения учащимися средней школы; а незначительные дополнения теоретического характера создают условия для решения стандартных задач на построение уже знакомых им на евклидовой плоскости, но в несколько другой ситуации – на модели Пуанкаре геометрии Лобачевского. Разработанный факультатив может послужить основой для развития интереса учащихся в дальнейшем к изучению других геометрий, отличных от евклидовой, в частности, геометрии Лобачевского, Римана и др.

Таким образом, решить некоторые пробелы математического образования школьников можно уже не дожидаясь коренной перестройки содержания всех школьных математических дисциплин, а путём проведения соответствующей пропедевтической работы в рамках факультативных курсов и реализовать преемственность в изучении дисциплин школьного и вузовского курсов.

#### **Литература**

1. Блох А.Я. Школьный курс алгебры/ Методические разработки для слушателей ФПК. М.:1985
2. Дорофеев, Г.В. О принципах отбора содержания школьного математического образования / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. – 1990. – № 6. С. 2-5.
3. Кадькалов В.Г. Кадькалова Т.И. Теоретические и методические основы изучения элементов общей алгебры в средней школе Научный информационно-аналитический журнал Педагогический вестник Казахстана , ПГПИ ,2012,№3
4. Кадькалов В.Г. Элементы общей алгебры/ Методические рекомендации для углубленного изучения математики в школе. Павлодар, 1986.
5. Лобачевский и XXI век: Материалы III учебно-научной студенческой конференции, посвящённой Дню математики в Казанском федеральном университете. Казань. Изд-во Казан. Университета, 2016
6. Атанясян Л.С., Базылев В.Т. Геометрия. – ч.1 – М.: Просвещение, 2002.

## THE POETICS OF *ENDING* FROM THE PERSPECTIVE OF MOTIF DEVELOPMENT IN DOSTOEVSKY'S *DEVILS*

*Katalin Kroó*

*University ELTE, Budapest*

In this short paper constituting a part of a longer essay, we shall take a closer look at the question of the concrete poetic forms through which the text of *Devils* is led to an expectation of the end of the novel. We shall also investigate the problem of how a desire is provoked in the reader to interpret certain poetic meanings only in the context of the semantic evolution of the end, the completion of the text, meant not in the sense of the actual finishing of the text, but taken abstractly as a semantic motif.

How does the motif of ending come into the focus of attention in connection with Shatov's ideological explanation? Stavrogin lays down strict conditions for Shatov's evoking his earlier teaching: "... Allow me to repeat your own fundamental idea at that time... Oh, only ten more lines or so, only the conclusion.' 'Go on, repeat it, if it's only the conclusion...'" (2631). Stavrogin gives permission to repeat "Only the conclusion" ("только одно заключение"). The whole principal chain of ideas (cf. "всю главную тогдашнюю мысль") must not be retold. Shatov does not keep his word: he recounts from the "fundamental idea at that time" much more than ten lines, and it is precisely this that is responsible for the imperfection in the form of repetition: instead of repeating the end, Shatov in fact recounts his old philosophy from the beginning to the end, line by line, which means, according to the poetic suggestion of the motif-system of the novel, a presentation of the negative eternity of "old philosophical clichés". He not only begins, but also continues as if reading the letters of a book, "reciting line for line" (303<sup>2</sup>). When he seems to end his tale, it turns out that "he didn't finish; he sat there as if in despair, with his elbows on the table and head propped on his hands" (267<sup>3</sup>). Instead of citing the end ("заключение"), he apparently only initiates, but does not complete his talk ("не договорил"). Reading line for line inaugurates the metaphor of a book which proves to be quite boring. Accordingly, Shatov says the following in his self-characterising words: "I'm an unhappy, boring book and nothing more than that at the moment, at the moment..." (267<sup>4</sup>).

---

<sup>1</sup> Quotations in English and Russian are taken from the following editions: Dostoevsky F. M. 1992. *Devils*. Transl. by Michael R. Katz. Oxford, Oxford University Press; Dostoevsky F. M. [Достоевский Ф. М.] 1974. *Полное собрание сочинений в тридцати томах*. Тт. 10-11. Ленинград; cf.: «Дозволите ли вы мне повторить пред вами всю главную тогдашнюю мысль... О, только десять строк, одно заключение. – Повторите, если только одно заключение...» (198/16-19).

<sup>2</sup> «начал он <...> по строкам и в то же время продолжая грозно смотреть на Ставрогина» (198/24-5).

<sup>3</sup> «Он не договорил и как бы в отчаянии, облокотившись на стол, подпер обеими руками голову» (201/14-5).

<sup>4</sup> я несчастная, скучная книга и более ничего покамест, покамест...» (201/7-8).

We can thus witness the process by which the expectation of the end of the text is placed in the foreground as a motif which has a semantic history of evolution (cf. the indication of a future accomplishment: “at the moment, at the moment”; “покамест, покамест”). Oddly enough, the idea again conveys the meaning of proceeding from the beginning to the end. But it is remarkable that out of all this there follows not simply a dominance of the motif of expecting an end to come. What we really begin expecting is very concretely the end of a text, or more generally speaking, the end of a certain type of discourse within the novel itself. A new discourse, not ready “at the moment”, should accomplish the old philosophical talk by means of something totally new. The detailed description of the communicational situation out of which Shatov’s recitation arises predicts to the reader the later appearance of an authentic form of evoking the old philosophy. The interpretations preceding this new form must be boring as, supposedly, Stavrogin’s old philosophy itself was. It leads its interpreters’ lives into the state of unhappy “books”, in which the life-patterns of dramatisation simply represent practical literary copies of models belonging to old texts. Shatov also guesses that his words resemble philosophical commonplaces: “... you really think me such a fool, Stavrogin’, he shouted ferociously all of a sudden, ‘that I can’t see that what I say is either tired old platitudes, ground out of all those Slavophile mills in Moscow<sup>1</sup>, or a totally new word, the last word, the sole word of regeneration and resurrection ...” (266<sup>2</sup>). Stavrogin is very much disturbed by the permanent “line for line” repetition of his old teaching, and he cannot reinforce its message, no matter how much he wants to accept it even down to the last word (“даже до последнего слова”). Stavrogin’s text, then, lacks just the same ending (“последнее слово”) for which Shatov, too, is desperately searching as an ending (“заключение”) for his talk. This talk lacks the form that would ensure an authentic end-point to the old discourse, a form that would be dissimilar to any kind of intellectual formulation and would complete all that which, for the moment (“покамест”), “from the beginning” of time (and also to the end?), escapes being closed down productively, conveying an authentic meaning. At the same time, in the content of his talk, Shatov emphasises the synthesis of time, and this idea is converted into the sense of God connected to nation. (See again, “God is the synthetic personality of the entire nation, taken from its beginning to its end”, 264). God at the given moment is simply the object of quest. (Belief in the same way is not finalised as the form of speech representing this belief.) Shatov himself is searching for his conviction, and its mode and form of expression.

---

<sup>1</sup> Compare the expression and its sense with the words of Ivan Karamazov, talking to his Devil: “Everything that is stupid in me, everything I’ve experienced long ago, *everything I’ve thrashed out in my mind and flung aside like carrion*, you present to me as something new!” (Dostoevsky F. M. 1984. *The Brothers Karamazov*. Transl. by D. Magarshack. Harmondsworth: Penguin Books, 762–763).

<sup>2</sup> неужели, неужели вы меня почитаете за такого дурака, Ставрогин, <...> который уж и различить не умеет, что слова его в эту минуту или старая, дряхлая дребедень, перемолотая на всех московских славянофильских мельницах, или ...» (200/10-4).



He supposes his words either to be lines from a boring collection of “old platitudes, ground out of” philosophical clichés, or a “new word” of resurrection and regeneration. With this, finally, the sense of the “last word” is given sharp outline: it is nothing other than the new word. To utter the last word, to finish the old text, means to say a new word, leading to a problem well-known from *Crime and Punishment*. In order to complete the old text, the new word must renew both the content and the form of the well-known clichés. To complete, at the same time, is equivalent to attaining that perfection («совершенно<sup>1</sup> новое слово») which, as a notion, is given poetic description through the semantic definition of the fullness of the Golden Age. The negative eternity of the “old philosophical clichés”, the unfinishable, boring chain of unbroken repetitions of a reproductive nature, which in the semantic universe of the novel is identified as the presence of the Devil, can be interrupted when a new word, a new form fulfils the old one, thus renewing the old idea lying behind the old form. The new form emerges in a way that it is no longer necessary to tell the “story” again from the beginning to the end.

What will this form be like? This is the question to which the reader cannot give a precise answer at the given point of the text-evolvement. Retrospective reading, however, makes clear and graspable the fact that it is Stavrogin’s Confessions to which the semantic chain of defining the sense of the end of the text is leading. And already in the given phase of the semantic development of the motifs under survey we can see that Shatov’s ideological explanation cannot represent the “new” and “last” word, which is at the same time destined to embody the new first word. The parallels hidden in the descriptions of Kirillov’s and Shatov’s conversations and other passages telling the reader about the two heroes make it recognisable that Kirillov’s life-interpretation cannot fulfil this function either, which is unequivocally expressed by the manner in which the hero’s aspiration to prove his status as the “first” man by his last deed, his suicide, absolutely fails in its practical realisation. In the semantic universe of the novel, the “last” act of suicide must return in two other cases as variant forms of death-endings, first attached to Matryosha’s and then to Stavrogin’s figure, not to mention the metaphorical connotations of Jesus’ crucifixion behind all the three suicide-acts<sup>2</sup>. This means that not only Stavrogin’s old philosophical teaching, but

---

<sup>1</sup> Cf. according to etymological research the sense-equivalence with the meaning of *the highest*: Фасмер М. 1986-1987. *Этимологический словарь русского языка*. Перевод с немецкого и дополнение члена-корр, АН СССР О. Н. Трубачева, под ред. и с предисловием проф. Б. А. Ларина, изд. 2. Тт. 1-4. Москва, 1, 301-302; 3, 705.

<sup>2</sup> For this connotation related to Stavrogin, see Силард Л. 1983. Своеобразие мотивной структуры «Бесов». *Dostoevsky Studies* 4, 139-164, 159-160; Jovanović М. 1984. Техника романа тайн в *Бесах*. *Dostoevsky Studies* 5, 3-36, 13, cf. 17-18. Concerning the imitation of Christ by Kirillov, see, e.g., Wasiolek E. 1964. *Dostoevsky. The Major Fiction*. Cambridge MA, 121; cf., e.g., Cox G. 1984. *Tyrant and Victim in Dostoevsky*. Columbus, OH, 85. For the grotesque Christ figures, see Catteau J. 1983. Le Christ dans le miroir des grotesques (Les Demons). *Dostoevsky Studies* 4, 29-36.

even its interpretations must be completed again and again in different, often misshapen, distorted forms, with contents deformed in various life-dramatisation patterns. This idea is thematically accentuated in Stavrogin's refusal to read Shatov's letter sent to him from America: "I remember your long letter very well.' 'Too long to be read right through? I agree: six sheets of notepaper ... Seriously, tell me seriously, did you ever finish reading my letter from America? Perhaps you never read it at all?' 'I read three pages, the first two and the last one; besides that I skimmed the middle. But I always intended to...' (259-261<sup>1</sup>). Latently declared to be the most informative parts of the letter are the beginning and the end of the text (its "first" and "last" pages). With this, the authenticity of the idea of from the beginning to the end becomes semantically discredited as the guarantee of fullness, completeness, and true accomplishment<sup>2</sup>.

Shatov does not simply reproduce Stavrogin's teaching, cutting it short ideologically, but also repeats himself, hindering and preventing both himself and Stavrogin from adequately completing the old idea<sup>3</sup> (standing for the emblematic plot-sign of this are the heroes' endeavours to convince Stavrogin to raise with them the banner of the movements, in radically narrowed versions). In the meantime, Shatov's text as a whole, with its motifs referring to the motif-evolution developed within the framework of the whole novel, plays a role of intermediation towards the as yet undefined form, ensuring the real completion of the philosophical idea. As a signal, there occurs the word "sheet" („шесть почтовых листов"), unambiguously linking Shatov's half-read and (seen from the point of view of the authentic completion) false letter with Stavrogin's Confessions ("three small sheets of ordinary writing-paper",

---

<sup>1</sup> «Я очень помню ваше длинное письмо. – Длинное, чтобы быть прочитанным? Согласен, шесть почтовых листов <...> Серьезно, скажите серьезно, не дочитали письма моего из Америки? Может быть, не читали вовсе? — Я прочел из него три страницы, две первые и последнюю, и, кроме того, бегло переглядел средину. Впрочем, я все собирался...» (195/12–4, 196/39-43).

<sup>2</sup> It is very telling that Shatov himself does not let Stavrogin finish what he wants to carry to the endpoint: "But let me remind you", Stavrogin put in once more, 'that I was to ask a very great favour ...' 'Well?' said Shatov, frowning suddenly with the look of a man who's been interrupted at the most important part of his speech, and who, though he is looking right at you, is still unable to grasp the meaning of your question. 'You didn't let me finish,' Nikolai Vsevolodovich added with a smile. 'Oh, well, that's nonsense. Later!' Shatov said, waving his hand with disgust, finally understanding Stavrogin's grievance. And he turned to his principal theme" (260). Cf. Some of the Russian expressions: «я начал было <...> вы меня не дали докончить, – договорил с улыбкой Николай Всеволодович. – Э, ну вздор, потом! – брезгливо отмахнулся рукой Шатов <...> и прямо перешел к своей главной теме» (195/47–196/8).

<sup>3</sup> See the problematising of the phenomenon of *ending*. Stavrogin regards some of Shatov's words as a kind of *conclusion*: "... All you just said, and even the expression 'God-bearing' nation, is merely the *conclusion* of a conversation you and I had abroad some two years ago, not long before you left for America... At least, that's as much as I can recall now". Shatov's answer denies the idea of *conclusion*: "They're your words entirely, not mine. Your very own, and *not merely the conclusion of our conversation*. 'Our' conversation never took place: there was a teacher who uttered mighty words and a student who was raised from the dead. I was that student and you were that teacher" (261). The words are qualified as representing a full reproduction of Stavrogin's entire discourse (and not merely the conclusion). On the other hand, the sense of "conversation" is denied, and this means that the semantic reconstruction regards not a conversation but rather Stavrogin's monologue, which just at the given moment, within the framework of the interrelation and crossing of the interpretations, can boil down to a conversational dialogue.

460), the more so since it will be Shatov who directs Stavrogin to Tikhon. Stavrogin's attempt to listen to something new instead of the old philosophical clichés, in contrast with Shatov's attempt to entirely repeat everything which is old, is expressed in another way through the motif of time: "Since I'm staying here another half hour ... when my time is so valuable, believe me, I intend to listen to you at least with interest and... I'm sure I'll hear much that's new from you." (260<sup>1</sup>). The idea that time is precious is continually pointed out by the narrator, who again and again returns to the question of Stavrogin's impatience due to his having, apparently, hardly any time. These constant indications of the lack of time in the semantic surroundings of the analogous thought taken from the Book of Revelation (evoked again by Shatov's mentioning "the rivers of living water", 264; cf. "реки воды живой", 198/38–9) lead the sense of precious time to the ideas "there should be time no longer" and "there should be no more delay". Accordingly, the limits of time can be eliminated when the new word is born. However, since this cannot be realised independently through Shatov's, Kirillov's or Verhovensky's talks, but only through Stavrogin's Confessions, all the direct theses and explicit declarations (see also Verhovensky's proclamation) assigning the qualification of eternity to one or another action are deprived of their authenticity. Stavrogin's examination will not pass away forever at all ("навек"; cf. "Soon the examination will be over once and for all and you'll never be reminded of it again", 263), as Shatov promises. On the contrary, Stavrogin will be tortured in the future, too, since everybody will constantly feel entitled to force out of him something crucially important, and to demand from him an account of his thoughts and deeds. (From this point of view, it is noteworthy that the next chapter, supplying essential information on Verhovensky's devilish intrigues, is given the subtitle "continued": Night [continued], 272; Продолжение, 203/37). During the conversation, Shatov and Kirillov do not get out of time and space, which would indicate entry into the realm of complete happiness, the state of eternal harmony in the spirit of which the quotation from the Book of Revelation regarding time is meant by Kirillov. Instead of reaching this state, the prolongation of the state of negative eternity is realised. Time and space are not extended to a state of infinity. Rather, they are narrowed down, showing very concrete parameters. Shatov sets certain conditions for the conversation: "I only have time for a few words about it... We're two beings who've met in infinity... for the last time in this world" (259<sup>2</sup>). From this, in place of the abstract meeting in infinity – and also connecting it to Stavrogin's poetic figure – the text

---

<sup>1</sup> «Если я уж остался на полчаса, <...> тогда как мне время так дорого, то поверьте, что намерен слушать вас по крайней мере с интересом и... и убежден, что услышу от вас много нового» (195/40–3).

<sup>2</sup> «Мы два существа и сошлись в беспредельности... в *последний* раз в мире» (195/29–30).

accentuates the idea of the restrictedness of time and the actual conversational situation<sup>1</sup>.

Desperately trying to get out of the web of devilish intrigues in which they are deeply entangled, people exchange ideas, making an attempt to redeem their worlds by a new word. This kind of new word is called to compensate the “cry” arising from the new law planned to dominate the world according to Verhovensky’s anarchic utopist considerations: “The earth will resound with the cry: ‘A new, just law is coming’. The oceans will seethe, the whole show will come crashing down, and then we’ll plan to set up a stone structure. For the first time! We shall build it, we alone!” (448<sup>2</sup>). The resounding cry of the new world initiated for the first time (cf. Kirillov’s “first” men periodically turning up again and again) must be replaced by a type of discourse neglecting old philosophical clichés in a new, artistic form. This cannot happen through Shatov’s talk. Shatov is eager to leave behind the interpretations of his former “students”, in the same way as, according to the allegorical sense of his tale with the moon metaphor, he tries to escape by all means available to another planet from the place where he committed his crime, and where he will be judged negatively to the end of time.

What is in fact possessed by the Devil is human thinking manifesting itself in the construction of narrow ideologies; it is to these in the last analysis that old philosophical clichés boil down in Dostoevsky’s novel. As regards philosophical interpretations of this kind, a sense of the completion of time and the real meaning of the effacing of time-limits in order to achieve the fullness of happiness by perceiving time in its entirety become absolutely undermined semantically in the novel. Stavrogin has to find a mode of discourse which helps him to go beyond his status of being a boring text-source for various ideologies (cf. Shatov’s idea of Kirillov’s being Stavrogin’s creation: “Kirillov ... he is your creation”, 262; cf. Verhovensky’s evaluation of Stavrogin: “I invented you when I was abroad”, 448<sup>3</sup>). The acts of creation and invention are emphatically text-creations, and their products are texts proving to be sense-losers in many respects. Among other things, they lose the complexity of the notion of time, the revelation of which is permitted by the reconstruction of Stavrogin’s philosophical thinking, showing this notion to be related to other semantic segments developed in the text of the novel. Reduction in the interpretations can also be clearly experienced in the

---

<sup>1</sup> For the second half of the statement cf. «на это только время, для нескольких слов» (195/28-9). This kind of combination of the infinity and the concreteness of time can be seen in *Brothers Karamazov*, too: “Once, in the infinitude of existence, which cannot be measured by time or space, it was given to some spiritual being, on its appearance on earth, the ability to say: ‘I am and I love.’ Once, only once, was there given him a moment of active *living* love, and for that earthly life was given him, and with it times and seasons” (Dostoevsky 1984: 380; the italics are the author’s).

<sup>2</sup> The last italics are not my own – K. K. Cf. “И застонет стоном земля: «Новый правый закон идет», и взволнуется море, и рухнет балаган, и тогда подумаем, как бы поставить строение каменное. В первый раз! тройть мы будем, мы, одни мы!» (326/18–21).

<sup>3</sup> «Я вас с заграницы выдумал» (326/42–3).

treatment of the poetic material in the Book of Revelation, the source from which the hero-interpreters take their quotations. In fact, they extract parts from this poetic material, tearing them out of their literary context<sup>1</sup>. Then these ideas are treated as philosophical theses, and at the point where these quotations and Stavrogin's teaching intersect (also construed as a kind of philosophical material split off from its extended poetic context), the protagonist of *Devils* is defined by the heroes of the novel from ideological points of view. At the same time, the composition of the semantic development in *Devils*, as we have tried to show in detail, establishes a specific kind of reader's expectation, orientated towards another kind of new word to be reached, which would represent a creative act of completing and ending the old text by metamorphosing it into an entirely new one, or more precisely, into a text representing a totally new form of discourse. Semantically, all this leads up to Stavrogin's Confessions text and to its context given in the chapter At Tikhon.

The introductory part of this chapter, preceding the Confessions, by itself fulfils the function of intermediation. Tikhon is endowed with the feature of having infinite time, and in this sense he is out of time. But it is just the apparent abundance of his time ("You must have a great deal of free time", 454<sup>2</sup>) which enables him to listen to everything attentively, and to draw within the scope of his judgment all the tiny details beginning from the events of bygone days up to those actual in the present and opening up future perspectives. His mode of perceiving time is reflected in the manner of his speaking (see how time and word are again interrelated) — his talk is not hasty but all the more articulated: "Tikhon spoke slowly and evenly" (453<sup>3</sup>). Tikhon can immerse himself in the time-consuming activity of comparing "the map of the last war" with the "voluminous and well-written account of the circumstances of the last war, not so much from a military as from a purely literary point of view" (454-455). The map and the book embody two forms of the textual representation of the event, but their relation can also be conceived of as a primary text and its interpretation. Moreover, the account proves to be interesting "from a purely literary point of view", so it must comprise an artistic description. The syntagmatic semantic sequence of the war → the map → the book in many respects resembles the way in which the text of the novel arranges the sequence of Stavrogin's philosophical teaching → the ideological interpretations (in the sense of line-for-line presentation) → the artistic form of interpretation (Confessions). Tikhon's "having a great deal

---

<sup>1</sup> An important motif-context of the Russian expression for «Revelation» («откровение») is pointed out in the following paper: S. Horváth G. 2006. Imagináció, aranykor-narratíva és vallomás (Rousseau: *Vallomások*, Dosztojevszkij: *Ördögök*). In: Kovács Á. (ed.): *Puskintól Tolsztojig és tovább... Tanulmányok az orosz irodalom és költészetten köréből 2* (= Diszkurzívák). Budapest, 257–300, 299-300.

<sup>2</sup> «Ужасно много у вас времени лишнего» (8/27).

<sup>3</sup> Cf. «Тихон говорил очень неспешно и ровно, голосом мягким, ясно и отчетливо выговаривая слова» (7/33-4).

of free time”, in this context of parallels indicates the real significance of the chapter *At Tikhon*. It is supposedly just here that Stavrogin’s poetic re-evaluation will take place, i.e. a totally new word will be told of him, radically different from the philosophical interpretations. In his *Confessions* Stavrogin will relate his biographical experience and its text to one another; in the same way, Tikhon will “compare” Stavrogin as a text-subject emerging partly under the ideological inspiration which motivates the writing of his *Confessions* and the text of the *Confessions* itself which, as a poetic whole, represents an artistic, literary form.

#### References

1. Cateau J. 1983. *Le Christ dans le miroir des grotesques (Les Demons)*. *Dostoevsky Studies* 4, 29-36.
2. Cox G. 1984. *Tyrant and Victim in Dostoevsky*. Columbus, OH.
3. Dostoevsky F.M. [Достоевский F. M.] 1974. *Полное собрание сочинений в тридцати томах*. Тт. 10-11. Ленинград.
- 5 Dostoevsky F. M. [Dostoevsky F.] 1984. *The Brothers Karamazov*. Transl. by Magarshack D. Harmondsworth: Penguin Books.
6. Dostoevsky F. M. 1992. *Devils*. Transl. by Michael R. Katz. Oxford, Oxford University Press.
7. Jovanović M. 1984. *Техника романа тайн в Бесах*. *Dostoevsky Studies* 5, 3–36.
8. S. Horváth Géza 2006. *Imagináció, aranykor-narratíva és vallomás (Rousseau: Vallomások, Dosztojevszkij: Ördögök)*. In: Kovács Á. (ed.): *Puskintól Tolsztojig és tovább... Tanulmányok az orosz irodalom és költészettan köréből 2. (=Diszkurzívák)*. Budapest, Argumentum Könyvkiadó, 257-300.
9. Kroó K. 2008. *From Plato’s Myth of the Golden Age in Statesman to Dostoevsky’s Devils. (The idea of time as reflecting the problem of initiating, continuing and completing discourses in the light of Plato’s and Dostoevsky’s poetic elaboration of the myth)*. In: Kroó K. – Torop P. (eds.) *Russian Text (19th Century) and Antiquity. Русский текст (19 век) и античность*. Budapest–Tartu, L’Harmattan, 355-391.
- 10 Szilárd L. [Силард Л.] 1983. *Своеобразие мотивной структуры «Бесов»*. *Dostoevsky Studies* 4, 139-164.
11. Vasmer M. [Фасмер М.] 1986-1987. *Этимологический словарь русского языка*. Перевод с немецкого и дополнение члена-корр, АН СССР О. Н. Трубачева, под ред. и с предисловием проф. Б. А. Ларина, изд. 2. Тт. 1-4. Москва.
- Wasiolek E. 1964. *Dostoevsky. The Major Fiction*. Cambridge MA.

## МЕКТЕП ПЕН ОТБАСЫНЫҢ ІС-ӘРЕКЕТ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ ЖҮЙЕСІ БОЙЫНША ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҮЛГЕРІМІН ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ

*Н.К. Махметова, К.Г. Исинбаева*  
*ПМПИ, г. Павлодар*

Тәуелсіздік алғаннан бері қоғамымызда болып жатырған оң өзгерістер, экономиканың қарқынды дамуы білім беру жүйесіне үлкен талаптар қояды. Баланы өмірге бейімдеуде мектеп, ұстаз және ата-ананың орны бөлек. Туындаған тәлім-тәрбиедегі жарасымдылық мектеп пен ата-ана, әлеуметтік орта бірлесіп жұмыс істеген жағдайда ғана үйлесімділік табады. Баланың өмір сүруге құштарлығының оянуы өзін қоршаған ортасына, ұстазға, ата-анаға, құрбы-құрдастарына, олардың күнделікті іс-әрекетіне, жүріс-тұрысына, сырт көрінісіне, әдептілігіне т.б. қасиеттеріне байланысты.

Отбасындағы және қоғамдағы тәрбиені ұйымдастыруда мектеп жетекші роль атқарады. Оқушының оқу үлгерімі деңгейінің жоғары болуы мектептің отбасымен тығыз байланысы жағдайында ғана жүзеге асатындығы белгілі. Өйткені негізгі білім мектептегі оқу-тәрбие үрдісінде берілгендігімен, оның негізі отбасында және мектептегі оң психологиялық хал-ахуал жағдайында, отбасы мүшелері арасындағы өзара дұрыс қарым-қатынас кезінде, ата-ананың білімі, мәдениеті жоғары болғанда ғана қалыптасатындығы баршаға мәлім.

Мынадай функциялар жүзеге асырылады:

- репродуктивтік, яғни балалардың тууы;
- шаруашылық-экономикалық; тәрбиелеушілік;
- адамгершілік-психологиялық ахуалды қамтамасыз ету;
- отбасылық ішкі қарым-қатынасты ұйымдастыру;
- бос уақытты өткізуді ұйымдастыру.

Отбасындағы тәрбие – қажетті нәтижеге жету мақсатындағы ата-аналар мен отбасының басқа да мүшелерінің балаларға әсер етуінің жалпы аталуы [1, с. 56]. П. Ф. Лесгафт өзінің «Баланың отбасындағы тәрбиесі және оның маңызы» деген еңбегінде отбасы тәрбиесінің ерекшеліктері жөнінде құнды пікірлер қалдырған. Оның пікірінше, отбасы тәрбиесінің негізі мыналарда:

– тазалық, баламен қатынас жасағанда сөз бен іс байланысының бірізді болуы, баланың жеке басын қадірлеу [2, с. 124].

Отбасының әсерінің мүмкіншіліктері:

- отбасында басқа ешбір жерде қалыптаса алмайтын сапалар қалыптасады;
- отбасы тұлғаның әлеуметтенуін жүзеге асырады, отбасынан қоғам мүшелері шығады: қандай отбасы – сондай қоғам;
- отбасы дәстүрлердің сабақтастығын жүзеге асырады;

– отбасының маңызды әлеуметтік функциясы азаматты, патриотты, қоғамның заңын орындайтын мүшесін тәрбиелеу болады;

– баланың мамандық таңдауында отбасының мәнді әсері болады.

Отбасы тәрбиесінің мазмұны демократиялық қоғамның басты мақсатымен анықталады, яғни жан-жақты және үйлесімді дамыған тұлғаны тәрбиелеу. Отбасы денелік және психикалық жағынан сау, адамгершілік, интеллектуалдық, дамыған, болашақ еңбектік, қоғамдық және отбасылық өмірге даяр тұлғаны қалыптастыруға міндетті [3, с. 255]. Отбасында балаларды тәрбиелеудің әдістері – бұл ата-аналардың балалардың санасына және мінез-құлығына мақсатты бағытталған педагогикалық әсердің тәсілдері.

Олардың өздерінің ерекшеліктері бар:

– нақты қылықтарға негізделген және тұлғаға үйлестірілген, сәйкестендірілген балаға жекелік әсер;

– әдістерді таңдау ата-аналардың педагогикалық мәдениетіне байланысты (тәрбиелеу мақсатын түсінуі, ата-аналар рөліне, отбасындағы қатынастар стиліне т.б.).

Отбасы тәрбиесінің әдістері:

– сендіру (түсіндіру, ақыл-кеңес, иландыру); жеке өнеге;

мадақтау (мақтау, сыйлық, балалар үшін қызықты перспектива);

– жазалау (достықтан бас тарту, рақаттылыққа рұқсат бермеу, денелік жазалау). Кейбір отбасыларында педагогтың кеңесі бойынша тәрбиелеушілік ситуациялар қолданылады.

Отбасында тәрбиелік міндеттерді шешуде әртүрлі құралдар баршылық:

– сөз, ата-ана беделі, оқу, табиғат, үй тұрмысы, ұлттық салт-дәстүр, қоғамдық пікір, отбасының рухани және моральдық ахуалы, күн тәртібі, әдебиет, спорт, мейрамдар, символ, атрибуттар, т.б. Қазіргі қоғамда барған сайын отбасы дағдарысы көріне түсуде және одан шығудың жолы әлі де бұлыңғыр. Дағдарыстың бір көрінісі – отбасы өзінің басты функциясы, яғни бала тәрбиелеуді нашар жүзеге асыруда.

Дағдарыстың себептері:

– елдегі экономикалық жағдайдың нашарлауы, қоғамдық өмірде мәдениетінің төмендігі, отбасында әйелге көп жүктеменің түсуі, ажырасудың жоғары пайызы, ұрпақ арасындағы тартыстың асқынуы, отбасы мен мектептің байланысының нашарлауы т.б.

Отбасының тәрбиелік әсерін арттырудың жолдары:

– отбасындағы қатынасты гуманизациялау, мектеп, діни ұйымдардың және отбасының бірлескен қызметі, гуманитарлық фондылармен, қоғамдармен жұмысын үйлестіру т.б.

Отбасы тәрбиесінің әдістері:

– сендіру, түсіндіру, ақыл-кеңес беру, иландыру, жеке өнеге, мадақтау, сыйлық, мақтау, жазалау, балалар үшін қызықты перспектива, достықтан бас тарту, рақаттылыққа рұқсат бермеу. Отбасында тәрбиелік міндеттерді шешуде әр түрлі құралдар бар: сөз, ата-ана беделі, оқу,



табиғат, үй тұрмысы, ұлттық салт-дәстүр, қоғамдық пікір, отбасының рухани және моральдық ахуал, күн тәртібі, әдебиет, спорт мейрамдары, символ, атрибуттар және т.б. Отбасы тәрбиесінің көздері:

Бұл қызметтердің орындалуына отбасы мүшелерінің өзара қарым-қатынасы, тұрмыстық өмір сүруі, іс-әрекеттері ықпал жасайды. Бүгінгі отбасылар қоғамдық әлеуметтік өзгерістерге сәйкес түрлі бағыттарда дамуда. Бірақ бір жағынан отбасы мәселері көбеюде. Осындай жағдайда мектеп тарапынан көмек қажет. Мұндайда педагог отбасының тәрбиелеу тәжірибесіне, ата-аналармен қарым-қатынасына сүйене отырып, бала тәрбиесін ұйымдастыруы қажет. Отбасындағыдағы құлықтық деңгейге байланысты, отбасы 5 түрге бөлінеді:

1) құлықтық қарым-қатынасы жоғары деңгейлі отбасы. Қолайлы психологиялық атмосфера орнайды. Ол баланың дамуына барлық жағдайды жасайды. Бұндай жағдайда педагогиканың араласуы қажет болмайды;

2) ата-аналар арасында қарым-қатынас жақсы, бірақ тәрбие бағыты белгіленбеген отбасы. Мұндайда бала ата-ананың ерекше қамқорында болып, нәтижесінде эгоист болып өседі. Сөзсіз педагогиканың араласуы қажет;

3) дау-жанжалды отбасы. Ата-ана бала тәрбиесіне көңіл бөлмейді. Өздерінің қарым-қатынасын реттей алмайды, құра алмайды. Мұндайда педагогиканың белсенді қатысуы тиіс;

4) сырт көзге жарасымды отбасы. Отбасы ішінде табиғилық, рухани, адамгершілік құндылық болмайды. Кейбір балалар өз отбасының мәселесін түсінеді. Мұндай отбасымен тәрбие жұмысын жүргізу өте қиын;

5) жағдайы нашар отбасылар. Мұндай отбасынада әрдайым дөрекілік, ұрыс-керіс, теріс қылықтар байқалады. Бұған тек педагог қана емес, мектеп әкімшілігі, қоғамдық ұйымдар да көмекке келуі тиіс.

Мектепте ата-анамен жұмыс барысында топтық, жеке және жалпы (бұқаралық) формасы қолданылады. Осы жұмыстың барлығы ата-ананың педагогикалық мәдениетін жетілдіру үшін мектеп пен отбасылық байланысты беріктендіру үшін жүргізіледі [3, с. 257].

Отбасы тәрбиесінің маңызды сипаты оның стилі болып табылады. Отбасылық стил авторитарлы және демократиялы болып көрінеді.

Авторитарлы стиль. Бұл стиль түрі отбасындағы ересектердің бала тәрбиелеудегі өзіндік ұстанымдарын, көзқарастарын жоғары қою. Баланың қызығушылығын, арман-тілектерін, ұмтылыстарын басып, олардың іс-әрекеттерін бақылап, жазалап отырады. Бұндай отбасында тек мінез-құлықты бақылау ғана емес, тіпті балалардың ішкі дүниесі, ойлары, арман-тілектері де бақылауға алынады.

Демократиялық стиль. Бұл стиль үлкендердің балалармен жылы қарым-қатынас орнатуға, мәселелерін шешуге, өзінің ұмтылыстарын жоғарылатуға талпынысымен сипатталады. Бұл отбасында үлкендер

өзінің талаптарын түсіндіріп, балаларына өз тәжірибелерімен бөлісіп отырады.

Отбасындағы тәрбиеде маңызды орынды материалдық ресурстар ойнайды:

– отбасының әрбір мүшесінен келетін кіріс, тәрбиелеуде кететін шығындар, азық-түлікті қамту, отбасындағы мүшелердің жеке иеліктері (мыс, өз бөлмесі, т.б) [4, с. 259].

Отбасы функциясының қалыптасуының шынайылығы әлеуметтену процесінде олардың мүшелеріне байланысты болады. Отбасының өмір сүретін ортасы болып, отбасылық ошақты айтуға болады, егер ондағы мүшелер ошақ қажеттіліктерін қамтып отырса, эмоциялық қауіпсіздікті және көмек берсе ондағы ішкі жағдайда жақсы болады.

Отбасылық міндеттердің бөлінуіне және кім көшбасшы болуына байланысты отбасының үш типі бар:

1) дәстүрлі (патриархалдық) отбасы. Мұндай отбасында кем дегенде үш ұрпақ өмір сүреді және көшбасшылық роль үлкен ер адамға беріледі. Балалар мен әйелдер еріне экономикалық тәуелді, ер және әйел адамның міндеттері нақты бөлінген, ер адам басшы;

2) дәстүрлі емес (эксплуататорлық) отбасы. Көшбасшылық ер адамға берілумен, ер әне әйел адамның міндеттерінің нақты бөлінуімен қатар әйел адамға ер адаммен қатар қоғамдық жұмысты атқару бекітіледі. Мұндай отбасыларда әйелдерге түсетін күштің көптігіне байланысты проблемалар кешені пайда болуы мүмкін; 3) эгалитарлы отбасы – отбасы міндеттерді ерлі-зайыптылар және басқа да мүшелер арасында тең бөледі, эмоционалдық қатынас сенімге, сыйластыққа құрылады.

Отбасы тәрбиесін зерттеу үшін бірін-бірі толықтыратын әдістер кешенін қолданады:

– әдеби көздерді зерттеу, бақылау, әңгіме, «педагогикалық консилиум», тәуелсіз мінездемелер әдісі, шығарма әдісі, тәжірибені зерттеу және жалпылау, балалардың іс-әрекетінің нәтижесін зерттеу, құжаттарды зерттеу, тәжірибелік жұмыс жүргізу т.б.;

– социологиялық әдістер: социологиялық сұраулар, интервью және анкеталау, тестілеу, социометрия;

– психологиялық әдістер: балалардың суреттері арқылы отбасын зерттеудің әдістемесі, ойындарын және т.б. іс-әрекеттерін бақылау;

– математикалық әдістер: шкалалау, ранжирлеу, орташа шамасын есептеу т.б.;

– отбасы дүниесі көркемдік-образдық формада көрінісін табуда: әдебиетте, музыкада, суреттерде, халық шығармашылығы еңбектерінде [5, с.119].

Қоғамның әлеуметтік институты ретінде отбасы әлеуметтік нормалардың, мінез-құлық үлгілерін, ерлі-зайыптылар арасындағы, басқа жақындар арасында өзара қарым-қатынас кестесін көрсетеді. Осыған байланысты ол адамға туғаннан бастап өлгенге дейін үлкен ықпалын

тигізеді, бірақ оның ролі әсіресе адамның психологиялық, эмоционалды-еріктік, рухани-адамгершілік негіздері қалыптасып жатқан өмірінің алғашқы кезеңдерінде өте басым.

Отбасындағы маңызды роль қарым-қатынасқа бөлінеді. Оның құрамды бөліктері:

- коммуникативтік (ақпарат алмасу);
- интерактивтік (өзара әрекетті ұйымдастыру);
- перцептивтік (партнерлердің бір-бірін қабылдауы).

Ең кең тараған ерлі-зайыптылардан, ата-ана мен балалардан тұратын нуклеарлық отбасы.

Мұндай отбасы айырылысу, жесірлік, тұрмысқа дейінгі баланың тууына байланысты толық және толық емес болуы мүмкін. Егер отбасында ата-ана мен балалардан басқа басқа да жақындар (ерлі-зайыптылардың ата-анасы, олардың іні-ағалары, апа-қарындастары, немерелері болса ондай отбасын кеңітілген деп атайды. Отбасылар балалардың болу-болмауы және олардың санына байланысты бөлінуі мүмкін: баласыз, бір балалы, көпбалалы және аз балалы отбасылар.

Жоғары айтылған әрекеттерден басқа отбасы және оның мүшелерімен кеңес беру және психотерапиялық жұмыс жүйелі жүргізілуі керек. Жеке әңгімелесу, топтық кеңес беру алдында біз ата-аналарға бала психологиясы, ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас мәселесі жөнінде сауалдар қойылды, жағдайға бейімдеп тұлғааралық қарым-қатынасты зерттеуге арналған «Аяқталмаған сөйлем» әдістемесі, «Ата-ананың өз баласымен қатынасын» анықтайтын тест жүргізілу болады, сынып оқушылары және ата-аналардың біріккен отырысын ұйымдастырып, «Қазіргі қоғамда не құнды?», «Дін және тәрбие» тақырыптарына пікірталас өткізіп.

Жоғарыда көрсетілген зерттеу нәтижелерінен көретініміз мектеп пен ата-аналардың өзара біріккен іс-әрекеті интенсивті жүргізілген жағдайда оқушылардың білім деңгейінің өсетінін байқаймыз.

Отбасы адамның дене және эмоционалды дамуын қамтамасыз етеді, баланың психологиялық жынысының қалыптасуына әсер етеді, баланың ақыл-ойының дамуында ерекше орынға ие, сонымен қатар баланың оқуға көзқарасын қалыптастырады. Отбасы әлеуметтік нормаларды әсіресе отбасы рөлдерін орындауға қажет нормаларды меңгертуде елеулі орынға ие.

Мектеп пен отбасының өзара әрекетінің нәтижесінде оқушыларының оқу үлгерімін жетілдіру бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды жүргізіп, мектеп пен отбасының біріккен іс-әрекетінің оқушылардың оқу үлгерімінің артуында алатын орнын анықтау болғандықтан тәжірибелік жұмыстың алғашқы кезеңінде негізгі пәндердің қатарына кіретін математика, дүниетану және қазақ тілі пәндері бойынша зерттелуші сынып оқушыларының жалпы орташа білім көрсеткіштері алынды. Мектеп пен отбасының біріккен іс-әрекетінің негізінде

оқушылардың оқу үлгерімін арттыру жұмысын талдап, өткізілген ашық сабақтардан кейін, эксперименттен кейінгі диагностикалаудың нәтижелері бойынша, мектеп пен ата-аналардың өзара біріккен іс-әрекеті интенсивті жүргізілген жағдайда оқушылардың білім деңгейінің өсетінін байқадық. Жоғарыда көрсетілген қалыптастырушы жұмыстар жоспарлы, жүйелі жүргізілген жағдайда оқушылардың және ата-аналардың мектеппен қарым-қатынасы жақсарып, білім көресткішінің артатынын байқадық.

#### **Әдебиет**

1. Вереникина И.М. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. – 221 б.
2. Акпарова Ж. Жанұядағы тәрбиенің ерекшеліктері // Бастауыш мектеп №2. 2005. – 64б.
3. Әбенбаева С. Сынып жетекші, оның міндеттері мен жұмысының мазмұны. // Қазақстан мұғалімі №5. 2005. – 80 б.
4. Сералина Г. Ата-аналармен жан-жақты қарым-қатынас. // Бала тәрбиесі. №4. 2005, – 44 б.
5. Қосанова Г. Баланың бас ұстазы-ата-анасы // Бала тәрбиесі №5. 2005. – 48 б.

### **К ОСОБЕННОСТЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОЛИЯЗЫЧИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗЕ**

***Ж.Г. Муканова***

*профессор кафедры математики и физики,  
ПГПИ, г. Павлодар*

***A. Ospanov***

*New York University. Courant Institute of Mathematical Sciences,  
Master of Science in mathematics, New York*

В рамках программы реализации политики трехязычия на сегодняшний день в нашей стране выполняется ряд программ по обучению учителей предметников английскому языку. Так осенью 2016 года прошли курсы повышения языковой квалификации преподавателей, длительностью 2,5 месяца. Осуществлялась эта программа по методике Кембриджского университета [1].

На базе ФАО «НЦПК «Өрлеу» в Астане летом 2017 года была осуществлена подготовка учителей по предмету «Английский язык» в рамках обновления программы обучения в сфере среднего образования [2].

Министр образования и науки Республики Казахстан в своем выступлении на пресс-конференции весной 2016 году осветил состояние реализации трехязычия и пошаговую последовательность мероприятий на ближайшие годы до 2019-го включительно [3]. Если на сегодняшний

день уже осуществляется комплекс конкретных мероприятий по подготовке учителей, которые будут вести предметы школьной программы на английском языке, то вопрос о методике изучения казахского языка на высоком уровне еще ждет своей реализации. Есть планы министерства о подготовке молодых специалистов в Гарварде, Израиле, Германии имеющих признанный богатый опыт постановки методики эффективного обучения любому языку с нуля. На этой базе в дальнейшем ожидается разработка и внедрение Программы изучения государственного языка в школах и вузах страны, призванной обеспечить высокий уровень владения им как в быту, так и в учебной и профессиональной деятельности. Разрабатываются планы внедрения учебных программ по полиязычной подготовке будущих учителей в педагогических высших учебных заведениях.

На сегодняшний день мы получили типовые программы изучения 2-х кредитных дисциплин «Профессиональный казахский язык», «Профессиональный русский язык», «Профессиональный английский язык». При этом 1 кредит выделяется специальной языковой кафедре, 1 кредит – профильной кафедре. При рассмотрении этих программ, у нас возникает много вопросов по предлагаемому содержанию. Например, одним из условий успешности освоения языка является накопление лексики, в нашем случае профессиональной, направленной на практику обучения детей в школе. С этой точки зрения совершенно непонятен подбор разделов математики (высшей) и объема рассматриваемых вопросов. При минимальном количестве выделяемых кредитов рассмотреть и проработать на другом языке даже необходимые определения и термины не представляется возможным. При этом совершенно невозможно выдержать логику и последовательность тем, такую, чтобы происходило накопление необходимой для достижения целей курса лексики.

В соответствии с объявленной Президентом Назарбаевым Н.А. в 2007 году политикой трехязычия [4], педагогические вузы страны начали подготовку будущих учителей-предметников к преподаванию на трех языках: казахском, русском и английском. Сегодня наш Павлодарский педагогический институт накопил немалый опыт работы в этом направлении.

Однако, ввиду того, что мы продвигались по непроторенному пути, учась на своих ошибках, обозначилось много проблем, решение которых нужно найти сегодня. Кроме обозначенных выше проблем, связанных с несовершенством рекомендованных Министерством типовых программ, возникает вопрос о методиках, способных преодолеть такие, актуальные сегодня, проблемы, как недостаточный уровень базовой языковой подготовки как студентов, так и преподавателей. Технология CLIL, в подобной ситуации, применяемая сегодня в НИШ, требует участия двух преподавателей одновременно:

– преподавателя английского языка и предметника, как для подготовки учебных материалов, так и для проведения урока. Очевидно, в условиях вуза сегодня это неосуществимо.

С другой стороны, результаты теоретических исследований и практического опыта в этом направлении отечественных ученых и учителей школ под руководством профессора ЕНУ К.Н. Булатбаевой позволяет увидеть рациональные зерна опыта их научно-практической деятельности в условиях Казахстанской действительности [5]. Ценность этого опыта заключается в том, что он применим как в школе, так и в практике подготовки будущих полиязычных учителей в педагогических вузах.

Так, в соответствии с этой методикой отправной точкой для начала работы является фиксация состояния на момент начала обучения уровня владения языком студентов и преподавателя. Далее, первым принципом в обучении является накопление активного словаря. Этот процесс происходит от урока к уроку. При этом необходимо преподавателю предметнику поработать с учебными текстами, с целью выявления частотности используемых слов. В дальнейшем этот список необходим при составлении фраз, далее предложений, используемых при обсуждении специальных тем. Слова накапливаются от урока к уроку и должны быть постепенно выучены студентами. Фиксация их в памяти достигается также их постоянным использованием в речи на уроке, при выполнении письменных заданий. Рабочие таблицы для работы с фразами, предложениями содержат их правильное написание, как на языке обучения, так и на изучаемом языке. Это необходимо для самоконтроля и контроля правильности выполнения заданий. Таким образом, изучение терминологической, фразеологической базы по заданной теме происходит в 3-4 этапа: от набора минимального словаря, до обсуждения темы на изучаемом языке.

При такой постановке изучения дисциплины на втором языке, преподаватель наравне с учениками постепенно от урока к уроку накапливает необходимую для общения на темы по избранной дисциплине базу.

При разработке учебных материалов требуется помощь преподавателя языковой кафедры для проверки корректности написания текстов и таблиц. В его участии в проведении урока необходимость отпадает.

На опыте изучения дисциплин в школе на втором языке, была выявлена необходимость отводить на изучение темы не менее 5-6 уроков. Это связано с тем, что ученики должны усвоить содержание изучаемой дисциплины, прежде чем приступят к усвоению терминологии на втором языке. Соответственно, при планировании логики изучения дисциплины оказалось необходимым выявление структуры изучаемого предмета, его важнейших внутренних связей, базовой терминологии. При таком анализе выявляются резервы учебного времени, а также

возникает необходимость пересмотра логики изучения дисциплины. Все эти меры в комплексе приводят к более стройной системе изучения дисциплины, экономичности и точности в выборе элементов базового словаря. Применение элементов указанной методики при обучении дисциплинам «Профессиональный английский язык», «Профессиональный казахский/русский язык» показал, что здесь есть огромные резервы повышения эффективности, снятия нервозности преподавателей и студентов, недостаточно владеющих требуемым языком. Эта методика способна постепенно вывести уровень владения изучаемым языком преподавателей, а вместе с ним и студентов на новый, более высокий уровень. Процесс, повторяемый из года в год, поможет решить эту проблему полностью в недалекой перспективе. Однако, безусловно, требуется системная работа преподавателей языковых и профильных кафедр под руководством автора методики Булатбаевой К.Н.

Здесь мы приводим пример фрагментов материалов для работы студентов с терминами и фразами.

Таблица 1. Основные термины

	арифметические операции	арифметикалық амалдар
+	сложение (ть)	қосу
$a + b = c$	$a, b$ – слагаемые, $c$ – сумма	$a, b$ – қосылғыштар, $c$ – қосынды
–	вычитание	азайту
$a - b = d$	$a$ – уменьшаемое, $b$ – вычитаемое $d$ – разность	$a$ – азайғыш, $b$ – азайтқыш $d$ – айырым
×	умножение	көбейту
$a \times b = e$	$a, b$ – множители, $e$ – произведение	$a, b$ – көбейткіштер, $e$ – көбейтінді
÷	деление	бөлу
$a \div b = g$	$a$ – делимое, $b$ – делитель $g$ – частное	$a$ – бөлінгіш, $b$ – бөлгіш $g$ – бөлінді
$a^n = b$	$a$ – основание степени, $n$ – показатель степени $a$ в степени $n$ равно $b$	$a$ – дәреже негізі, $n$ – дәреже көрсеткіші $n$ дәрежедегі $a$ саны $b$ -ға тең
$\sqrt[n]{a} = b$	$n$ – показатель корня, корень $n$ – ной степени из числа $a$ равен $b$ подкоренное выражение	$n$ – түбір көрсеткіші, $a$ санының $n$ – дәрежедегі түбір $b$ – ға тең түбір астындағы өрнек
	знак «-»	«-» таңбасы
	дробь	бөлшек
	дробное выражение	бөлшекті өрнек
	числитель дроби	бөлшек алымы
	знаменатель дроби	бөлшек бөлімі
	общий знаменатель	ортақ бөлшек

Используя термины в таблице, прочтите формулу/ Кестедегі ұғымдарды ұолданып, өрнектерді оқыңыз:

Таблица 2. Задания для выполнения.

$a^3 - 2b^2 + 3$	$a^2 - 2ab + b^2$
$(a + b)^2(a + c)$	$(a + c)^2(a + b)$
$\frac{(x - y)(1 + y)}{x + 3}$	$\frac{(a + b)^3}{a - b}$
$\frac{1}{x^3}$	$\frac{2}{\sqrt[3]{3} + 1}$
$\frac{(0,75 + \frac{1}{3}) - (\frac{1}{3} - 1)}{1 - (\frac{1}{2} - \frac{1}{4})}$	$\frac{1,6 \cdot \sqrt{0,25} + \frac{1}{4} \cdot \sqrt{64}}{(2,008 + 1)^0}$
$\sqrt[3]{a} \cdot \sqrt[3]{b} = \sqrt[3]{ab}$	$\sqrt[m]{\sqrt[n]{a}} = \sqrt[mn]{a}$

### Литература

1. inform.kz [http://www.inform.kz/ru/uchiteley-shkol-za-2-5-mesyaca-nauchat-s-nulya-prepodavat-angliyskomu\\_a2960578](http://www.inform.kz/ru/uchiteley-shkol-za-2-5-mesyaca-nauchat-s-nulya-prepodavat-angliyskomu_a2960578)
2. <http://orleuastana.kz/2017/07/01/astana-zakry-tie-kursa-anglijskij-yazy-k-v-usloviyah-obnovleniya-soderzhaniya-obrazovaniya-srednego-obrazovaniya-rk/>
3. Пресс-конференция с участием министра образования и науки РК Е. Сағадиева от 25.04.16. <https://yandex.kz/video>
4. Послание народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире», 2007 г.
5. Булатбаева Г.Н. Когнитивно-коммуникативная технология развития полиязычия при изучении неязыковых дисциплин в вузе // Вестник КазУЭФМТ – 2014. – №3.

## ҰСТАЗҒА ТАҒЫМ ЕТКЕН ҚАЛАМҒЕР ТУРАЛЫ

### Қ. Мұқатаева

*ф.ғ.к., әл-Фараби ат. Қазақ Ұлттық университеті журналистика факультеті баспагерлік редакторлық және дизайнерлік өнер кафедрасының доценті, Алматы қ.*

### А. Бакраденова

*п.ғ.к., мектепке дейінгі және бастауыш оқыту кафедрасының профессоры, ПМПИ, Павлодар қ.*

Алматыдағы жалғыз қарашаңырақ С.М. Киров ат-ғы ҚазМу-де оқып жүрген жылдары орыс әдебиетінен классикалық туындылардан дәріс беретін оқытушымыз Темірғали Нұртазин поэзиялық шығармаларды аударма әдебиеттерден тауып оқуды ұсынатын. Сол кезде Халықаралық Дж. Неру атындағы сыйлықтың лауреаты Аманжол Шамкеновтің А. Пушкиннен «Няне» өлеңін «Әжеме», «Гений» өлеңін «Ойшыл» деп аударғанын талдап айтып, өлең ырғағынан сезілетін лирикалық әсерді қабылдауымызға зер салатын.



1977 жылы «Жазушы» баспасынан «Қазақ совет антологиясы» сырты қызыл түспен қапталып басылып шықты. Алматыдағы бір кітап дүкенінен екі томдық осы антологиямен бірге М.Ю. Лермонтовтың екі томдық өлеңдер жинағын сатып алдық. Екінші кітапқа қызыққанымыз оның кіріспесіндегі «Жалынды жүрек жырлары» деген аталым болды. Бұл аударма кітаптың орыс әдебиеті класиктерінен берілетін тапсырмаларды түсініп оқуымызға көп себі тигеніне қуандық. Таңдамалы жинаққа енген жырлар жүрегімізді жаулады. Ең қызығы орыс әдебиетінің шоқтығында тұрған ақын өлеңдеріне қазақтың майталман ақыны Қ. Бекқожин аудармашылар редакциясының председателі болып кіріспе сөз жазыпты. Жинаққа А. Шамкеновтің орыс ақынынан аударған сегіз өлеңі бар [4., 144, 154, 572].

Шығармаларды оқып тани бастағанда, жазған автордың өзін танымасаң да, ол жайында оның атқарған телегей-теңіз еңбегі, оның жалынды жүрегінен туған шығармалары сөйлейтініне көзімізді кейіннен жеткіздік. Ақын оқу-тәрбие мәселесіне орай жазылған шығармаарға ерекше мән бергендігі оның балалар ақындарының туындыларына сын көзбен қарағандығынан және мектептің басты тұлғасы – мұғалімге «Ұстазым менің» әнін мәңгілік ескерткіш еткенінен байқаймыз.

Міне, аты студенттік шағымыздан таныс болған Аманжол Шамкеновтің қазақ әдебиетіне, сынына, оның ішінде балалар әдебиеті сынына аянбай еткен еңбегі жайлы тақырыпқа біз іздене келіп, түйінін тапқандаймыз. Бір қызық жайт – Павлодар өңірінен бірнеше балалар ақындары шыққандығы. Олар: Маралды әнімен саз өнерінде, «Балдырғанда» еткен еңбегімен бүгінгі балалардың бас ақыны болған М. Әлімбаев, «Әрқашан күн сөнбесін! Аспаннан бұлт төнбесін!» деп патриоттық әнді балалардың көкейіне қондырған Қ. Ыдырысов, бал тілді сөздерімен балаларға жыр арнаудан танбаған, К. Чуковскийше баламен поэзия тілінде сөйлесумен өткен М. Жаманбалинов, жұмбақ жырларымен, ертегі өлеңдерімен балаларды еліткен Есентай Ерботин жән т.б. Биылғы 90 жылдық мерейтой иесі Аманжол Шамкеновтің жалпы поэзияда қарымы күшті болғанмен, кезінде балалар әдебиетіне қатысты сын айтуын оның азаматшылдығы, соңындағы қаламгер інілеріне жол сілтеуі деп қабылдауға болады.

М. Жаманбалинов ағамызбен болған сұхбатымызда «Аманжол қайнаған әдеби ортада пісіп шыққан ақын, ал біз алыста, ауылда жүрдік қой» дегені есімде. Қарап отырсақ, А. Шамкеновтің қалам тартпаған жанры кемде-кем екен. Алдымен талантты ақын, беделді аудармашы, әдебиет сыншысы, әрі драматургі, тіпті проза жанрына да барыпты. Университетті тәмамдасымен 1950-54 жылы «Әдебиет және искусство» (қазіргі «Жұлдыз») журналында бөлім меңгерушісі, жауапты хатшы, 1954-56 жылы ҚР Мәдениет министрлігінің репертуар жөніндегі бас редакторы, 1956-61 жылы Қазақ радиокomiteетінде бөлім меңгерушісі қызметтерін атқарған.

Кеңес әдебиеті жүгін бірге арқалап бастаған Ілияс, Сәкен, Бейімбет ақындардың да өз заманында әдебиеттің әр жанрына қалам тартқаны белгілі. Жырдың Құлагері атанған І.Жансүгіров өлең-поэмаларымен қатар «Жолдастар» деген роман, «Кек», «Исатай-Махамбет» атты драмалық туындылар жазып, балалар әдебиетінің де кірпішін қалау үшін балаларға арнап әуенге-сазға құрылған өлеңдері мен сахнаға арналған диалогті әңгіме-пьесалар шығарған.

Шындық нәрсе, сол Ілиястар негізін салған балалар әдебиеті қаз тұрып кете алмағандығы. Бұл туралы толғанып, сыншы А. Шамкенов оның даму сатыларына тоқталады. Классик ақын-жазушылар ізінен соғысқа дейін жасөспірімдерге әңгіме жанрының өрістегенін, ал поэзияның нығаюы кейінгі жылдар деп: «М. Әлімбаевтің, Ә. Дүйсенбиевтің, Қ. Ыдырысовтың және М. Жаманбалиновтың уақиғалы шағын өлеңдері балалардың ұнатып оқитын шығармаларына айналғанын атап өтпеске болмайды» деп бағалаған. Ақынның өз сөзімен келтірсек: «Баланың образын жасау үшін баланы жақсы білу керек. Өзің де бөбек бола білуің керек» дейді В.Г. Белинский. Балалар поэзиясына кейінгі кездері араласа бастаған талантты жастар тобы осы бір қағиданы еске ұстаған тәрізді. Бұл ретте, М.Әлімбаевтың «Биікке, биікке», Әнуәрбек Дүйсембиевтің «Парадта», Қ. Ыдырысовтың «Өмір гүлдері», М. Жаманбалиновтің «Айна бұлақ» атты кітаптарын шын мағынасындағы балалар поэзиясы деп танып, әдебиетіміздің осы саладағы табыстарының қатарына қосуға болады.»

М. Жаманбалиновтің бүлдіршіндерге алдымен радио толқындарынан таныс болғанын білеміз. Ресейден жіберген өлеңдерін жерлесі А. Шамкеновке әкеліп тапсыруынан кейін ғана әдеби қауымға елене бастағанын, 1956 жылы алғашқы осы «Айна бұлақ» кітабы көптеген сыншылардың назарына іліккенін ақынның өзі жазған да болатын. Ал 1957 жылы «Балалар әдебиеті туралы» бірінші сөз деп атаған А. Шамкеновтің мақаласында бүлдіршіндерге жыр арнаған ақындардың аяқ алысы жайында: «Өлеңді сюжетке құрап, ақты жазуға бет бұрылыс бар. Әрқашан да соны пікір айтуға талпынады. Олардың өлеңдері көбіне ықшам, оқуға жеңіл келеді. Бір жақсы қасиет – баланың әрқилы мінезін әрқайсысы әр түрліше көкейге қонымды етіп суреттейді. Мұндайды Қ. Ахметовтың, Қ. Мырзалиевтің, Ж. Смақовтың, басқа да көптеген талантты жастардың өлеңдерінен байқауға болады.» [2., 123].

Бүлдіршіндерге ықшам да қызықты оқиғалы туындылар керек екендігін сыншы ақын жиі еске салып отырған. Бұған осы кіші жанрға өзі де барып, барын салып балалар өмірін сипаттағанынан көреміз. Сыншыл ақын сынға бару үшін өзінің жыр лабораториясында тәжірибе жүргізгендей.

Айтайын деп отырғанымыз – қызы Гүлнар, ұлдары Ернар, Ерландардың қылықтарын сипаттап А. Шамкенов 1958 жылы «Сағат» атты суретті кітапты өзі де шығарыпты [1]. Өкінішке орай, 1948 ж.

бүлдіршіндердің қолына тиген «Добым» атты балаларға арнаған алғашқы жинағы қолға түспеді. Сыртқы мұқабасы мен ішіндегі әрбір туындысының мазмұнына қарай суреттер салынған «Сағат» кітапшасының мұқабасы қанық көк түсті, үлкен сағаттың тілін артқа жылжытып тұрған ер баланың кескіні салынған сурет бірден көз тартады. Қазақ ССР мәдениет министрлігіне қарасты полиграфияда басылған кітапшаның суреттерін салған Т. Говорова деп көрсетілген.

Кеңес заманының өзінде суреттерде нағыз қазақ баласы мен ата-аналарының бет-әлпеттері айнытпай берілуіне қуандық. Тіпті бала кезімізде осы кітапты өзіміз оқығандай әсер алдық. Өйткені ауыл кітапханасынан бірінші сыныптан бастап кітаптар алып оқитынбыз. Қарындашпен салынған, ешбір бояусыз суреттердің мазмұнға сәйкестігі соншалық, өлең оқылып біткенше, бала өлеңде айтылатын ойды бірден көңіліне ұялата алады. Мысалы, «Фуражка» өлеңінде 6 жасар Ерлан басына үлкен фуражка киіп алған, әскери адамға ұқсап қолын шекесіне қойып тік тұр, ал әпкесі оқушы киімінде, қолында портфелі бар інісіне сүйсіне қарап қалған. «Әрбір өлеңнің жазылу уақытын көрсеткеніне қарап отырып, тіпті балаларының жас мөлшерін шығаруға да болады. Осы «Фуражка» өлеңінде Ерлан алтыда. Бұл өлеңнің соңында 1957 жыл деп қойылған. Сонда Ерланның туған жылы 1953ші жыл болып тұр. Өзінен 6 жас үлкен Гүлнар 1947 жылы туған болып шығады. Бұлар ақынның тұңғыш қызы мен кіші ұлы.

1956 жылдан 1961 жылға дейін Қазақ радиокомитетінде басшылық лауазымда жастық жігерін сарп еткен А.Шамкенов тәрбие тақырыбын қалам тартпасқа лажы болмаған да шығар. Балаларға арнап осы кітабын шығарар алдында ғана жазған соғыс кезіндегі партизан отрядында болып, ерлік көрсеткен жас пионерлер, батыр партизандар туралы «Еркінге хат» (1948), «Батыр туралы баллада» (1950) толғау өлеңдері мен «Майдан» (1947-58) поэмасы суреттерімен безендіріліп осы жинаққа енгізіліпті.

Көлемі 87 беттен тұратын кітапты сақтап келген, жазушының 1951 жылы туған ұлы Ернар Аманжолов мұқабасынан бастап жанды суреттермен безендірілген осы жәдігер арқылы сол бүлдіршін шағын еске жиі түсіреді.

Әкесінің бала психологиясын дөп басып жырлауы өлеңдерден айқын байқалады: «Сағат» өлеңінде Ернардың киноға тез бару үшін сағатты алдына жылжытып қойғаны, «Вовка деген досы бар» өлеңінде тату дос болып, бір-бірінен айрылмай жүргенде, досының көзін көгертіп, қатты ұялғаны, «Ернардың «кәсібі» атты өлеңінде еңбекқор, пысық, қиялшыл, әсершіл 9-10 жасар бала мінезінің құбылмалы болатынын сипаттауы – бүгінгі ел азаматы, медицина қызметінде ұзақ вахтада болған ардагер ағаны әке алдында бала етеді. Кітаптың қолдан қолға тимей оқылуына ашық көк түсті әдемі мұқабасы, қызғылықты оқығаны баяндайтын өлең аталымдары тартады. «Ақылды бала», «Самат қалай ауырды», «Сондай бала бола ма?», «Көмектесем апама», «Театрда»

өлеңдері бастауыш сынып оқушыларын тәртіпті, ұқыпты болуға жетелейді. Сонымен қатар кішкентай кездерінде олардың ата-анаға көрсеткен ерке қылықтары, баланың ұрыншақ мінездері ашылатын кіші-гірім өлеңдер де бар. Мысалы, «Көбелек» өлеңінде Қиқар деген баланың көбелек сияқты ұшып-қонып жүретіні: құлыншақ сияқты зыр жүгіріп, мың тұрып, мың құлайтыны, орынсыз жылайтыны әңгімеленеді. Әпкесі інісін «Көбелек-көбелек» деп мазақтайды. Беймаза бала қылығына ақын «Қиқар-көбелек» деп ат қойған.

Мына төмен төмендегі өлең «Баланы жастан» деген ойға құрылған:

«Қит етсе бақырып,  
Ашудышақырып,  
Ырыққа көнбейсің.  
Алды-артын ойламай,  
«Емес – деп – қой олай».  
«Осыным жөн» дейсің.

Сол мінезің дұрыс па,  
Құр бекерге тырыспа».

Өлең «Сол мінезің дұрыс па?» деп аталады. «Самат қалай ауырды» деген өлеңінде қыс қызығына тоймай, қоныштарын, қойынын ұлпа қарға толтырған Саматтың кеште ауырып қалғаны, кепкен балықтан шөлдегендіктен уыстап қар жегені, оны дәрігерден жасырғаны сөз болады.

Балаға тән қылық, ол бәрібір де оның ойынан қызық ойын шықпайы:

Күйбеңдеп жүр атасы,  
«Жылы киім киген» деп.  
Састы мама, папасы:  
«Суық қайдан тиген деп.

Достары жүр қарайлап,  
«Не болған – деп Саматқа?  
Самат жатыр соны ойлап,  
Көзін сүзіп сағатқа.

Қашан әбден сауығып,  
Қашан шығар далаға?  
Қардан тағы тау қалап,  
Қашан мінер шанаға?

А. Шамкенов «Балалар әдебиеті туралы» екінші сөзінде (1964жыл) жоғарыда аттары аталған балалар жазушыларын тағы да атап өтіп, бұл ақындарды «өлеңдері оқушыларын тапқандай» деп бағалайды. Әрі қарай «Көпшілік жағдайда бұл өлеңдер әрі ықшам, мазмұнды, көкейге қонымды келеді. Қазақ әдебиетінде бұрын-соңды жөнді еленбей келе жатқан ғылыми-фантастикалық жанр да бой көрсете бастаған сияқты.

Мектеп жасына дейінгі, я болмаса төменгі класс оқушыларына арналған көркем кітапшалар саласынан да тәп-тәуір дүниелерді кездестіруге болады» деген [2., 129].

Жазушының балалар әдебиетінің жанашыры болғандығын сыни көзқарасын білдіретін мына ойларында жатыр: «Жазушы» баспасынан шыққан шығармалардың ең алдымен, тақырып жүдеулігі байқалады. Балаларға арналған шығармаларда жағымды, жағымсыз бейнелер болуы керек. Бізде баланың мінез-құлқын, іс-әрекетін, әдептілік, тазалық, ұқыптылық, ұйымшылдық, жолдастық қарым-қатынас сияқты толып жатқан түрі сипаттарын жан-жақты суреттеу жағы жетіспейді. Яғни, кішкентай балғындар жайлы жазылған шығармалар аз да, оның есесіне хайуанаттар жайлы шығармалардан аяқ алып жүре алмайсыз».

Жоғарыда талдағанымыздай, автордың біздің қолымызға тиген «Сағат» деп аталатын кітабында ақын балалар өлеңдеріне қойылатын талғам-талаптың үлгісін көрсеткендей. Өзінен төрт жас үлкен және «Балалар әдебиетіне керектісін класс ішінен тауып алып», шынайы өмірді жазып жүрген МүбәракЖаманбалиновтың 70-ке келген тойы алдында 1994 жылы

«Балдырған жайлы сырлар мен жырлар» деген атпен мерей той иесіне жеке мақаласын ұсынған. «Мүкең өзінің алғашқы «Айна бұлақ» атты жинағынан бастап, бүлдіршіндердің тілін таба біліп, нәзік жандарын ұға білген ақын. Олардың құлақтарына сіңімді, көкейлеріне қонымды, айтуларына жеңіл, орамды тіл табу, әрине, оңай емес екенін оқырмандар түсінуге тиіс» деп өзіндік сақталатын шарттары бар балалар әдебиетіне ерекше назар аударады.

Жинақтап айтар болсақ, балалар әдебиетінің алғашқы «шыбығын тұрғызуға» еңбек еткендер Ы. Алтынсарин, А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев, І. Жансүгіров, т.б. классиктеріміз болса, қазіргі даму деңгейінде жүздеген ақын-жазушылар ол шыбықты мәуелі бәйтерекке айналдырды. Сол бәйтеректің тамырын сусындатуға торқалы той иесі Д. Неру атындағы халықаралық сыйлықтың иегері Аманжол Шамкенов ағамыздың да қосқан үлесі бар деп есептейміз.

Ақынның туған елінде 55жыл үздіксіз педагогтер дайындап келе жатқан Павлодар педагогикалық институтының мерейтойы ақынның торқалы тойымен қатар келуі – тылсым сырлы құбылыс. Студенттер қауымы жерлес ақынның балаларымен кездесіп, ақынның лирикалық жырларын оқыды, отанға, елге сіңірген еңбегімен етене танысты. Әлі де асқақ рухты патриоттық жырларын көңілдеріне тоқып, сөздеріне ән жазылған өлеңдерін шырқай бермек. Өйткені ол сазды әннің төресі, ұстаздардың мәңгілік гимніне арналған «Ұстазым» әнінің авторы, ұстаздарға тағзым еткен қаламгер, керекулік үлкен тұлға.

## Әдебиет

1. Аманжол Шамкенов. Сағат. (Балаларға арналған өлеңдер мен поэма. Қазақтың мемлекеттік КӨРКЕМ ӘДЕБИЕТ баспасы. Алматы, 1958.
2. Ой – толғам. Мақалалар. Павлодар ҒӨФ. 2001.
3. М. Жаманбалинов «Ақшам». Павлодар: «ЭКО». 2004.
4. М. Ю. Лермонтов. «Жазушы» баспасы. Алматы, 1977.

## HEARING AIDS AND THEIR TYPES

*A. Murzataeva, K Zhumadilova, A. Toktarbaeva*  
*PSPI, Pavlodar*

Until the early 1900's everybody with a hearing loss was classified as "deaf".

The term "hard of hearing" has been adopted from the German expression "Schwerhörigkeit". The hard of hearing (h.o.h.) is sometimes called "the partially deaf", "deafened", or "partially hearing".

In school practice the fundamental difference between "the deaf" and the "hard of hearing" is established by the amount of speech and language they possessed, established before the onset of the hearing handicap. The hard of hearing child has a distinct advantage over the deaf child in having some experience with speech and language.

Regardless of the type and degree of his impairment, the h.o.h. person must learn to listen attentively if he wishes to learn to hear properly again. The use of a hearing aid is fundamental to any programme of reeducating residual hearing.

A hearing aid or deaf aid is a device designed to improve hearing. Hearing aids are classified as medical devices in most countries, and regulated by the respective regulations. Small audio amplifiers such as PSAPs or other plain sound reinforcing systems cannot be sold as "hearing aids".

Earlier devices, such as ear trumpets or ear horns [1][2], were passive amplification cones designed to gather sound energy and direct it into the ear canal. Modern devices are computerised electroacoustic systems that transform environmental sound to make it more intelligible or comfortable, according to audiometrical and cognitive rules. Such sound processing can be considerable, such as highlighting a spatial region, shifting frequencies, cancelling noise and wind, or highlighting voice.

Modern hearing aids require configuration to match the hearing loss, physical features, and lifestyle of the wearer. This process is called "fitting" and is performed by audiologists. The amount of benefit a hearing aid delivers depends in large part on the quality of its fitting. Devices similar to hearing aids include the bone anchored hearing aid, and cochlear implant.

Hearing aids are incapable of truly correcting a hearing loss; they are an aid to make sounds more accessible. Two primary issues minimize the effectiveness of hearing aids:

There are several ways of evaluating how well a hearing aid compensates for hearing loss. One approach is audiometry which measures a subject's hearing levels in laboratory conditions. The threshold of audibility for various sounds and intensities is measured in a variety of conditions. Although audiometric tests may attempt to mimic real-world conditions, the patient's own every day experiences may differ. An alternative approach is self-report assessment, where the patient reports their experience with the hearing aid [3][4].

**Hearing aid outcome can be represented by three dimensions:**

The most reliable method for assessing the correct adjustment of a hearing aid is through real ear measurement. Real ear measurements (or probe microphone measurements) are an assessment of the characteristics of hearing aid amplification near the ear drum using a silicone probe tube microphone.

**A transistor body-worn hearing aid.**

There are many types of hearing aids (also known as hearing instruments), which vary in size, power and circuitry. Among the different sizes and models are:

**Body worn aids.**

This was the first type of hearing aid invented by Harvey Fletcher while working at Bell Laboratories. Body aids consist of a case and an earmold, attached by a wire. The case contains the electronic amplifier components, controls and battery while the earmold typically contains a miniature loudspeaker. The case is typically about the size of a pack of playing cards and is carried in a pocket or on a belt. Without the size constraints of smaller hearing devices, body worn aid designs can provide large amplification and long battery life at a lower cost. Body aids are still marketed in emerging markets because of their lower cost.

**Behind the ear aids.**

A pair of BTE hearing aids with earmolds. Behind the ear aids (BTE) consist of a case, an earmold or dome and a connection between them. The case contains the electronics, controls, battery, microphone(s) and often the loudspeaker. Generally, the case sits behind the pinna with the connection from the case coming down the front into the ear. The sound from the instrument can be routed acoustically or electrically to the ear. If the sound is routed electrically, the speaker (receiver) is located in the earmold or an open-fit dome, while acoustically coupled instruments use a plastic tube to deliver the sound from the case's loudspeaker to the earmold.

BTEs can be used for mild to profound hearing loss. As the electrical components are located outside the ear, the chance of moisture and earwax damaging the components is reduced, which can increase the durability of the instrument. BTEs are also easily connected to assistive listening devices, such as FM systems, to directly integrate sound sources with the instrument. BTE aids are commonly worn by children who need a durable type of hearing aid.

### **"Mini" BTE (or "on-the-ear") aids.**

A new type of BTE aid called the mini BTE (or "on-the-ear") aid. It also fits behind/on the ear, but is smaller. A very thin, almost invisible tube is used to connect the aid to the ear canal. Mini BTEs may have a comfortable ear piece for insertion ("open fit"), but may also use a traditional earmold. Mini BTEs allow not only reduced occlusion or "plugged up" sensations in the ear canal, but also increase comfort, reduce feedback and address cosmetic concerns for many users.

### **Earmolds.**

An earmold is created from an impression taken of the individual's outer ear. This usually ensures a comfortable fit and reduces the possibility of feedback. Earmolds are made from a variety of hard (firm) and soft (pliable) materials. The color of the case and earmold of a BTE aid can be modified and optional decorations can be added.

### **In the ear aids.**

In the ear aids (ITE) devices fit in the outer ear bowl (called the concha); they are sometimes visible when standing face to face with someone. ITE hearing aids are custom made to fit each individual's ear. They can be used in mild to some severe hearing losses. Feedback, a squealing/whistling caused by sound (particularly high frequency sound) leaking and being amplified again, may be a problem for severe hearing losses. Some modern circuits are able to provide feedback regulation or cancellation to assist with this. Venting may also cause feedback. A vent is a tube primarily placed to offer pressure equalization.

### **Invisible in canal hearing aids.**

Invisible in canal hearing aids (IIC) style of hearing aids fits inside the ear canal completely, leaving little to no trace of an installed hearing aid visible. This is because it fits deeper in the canal than other types, so that it is out of view even when looking directly into the ear bowl (concha). A comfortable fit is achieved because the shell of the aid is custom-made to the individual ear canal after taking a mould. Invisible hearing aid types use venting and their deep placement in the ear canal to give a more natural experience of hearing. IIC types are most suitable for users up to middle age, but are not suitable for more elderly people.

### **Extended wear hearing aids.**

Extended wear hearing aids are hearing devices that are non-surgically placed in the ear canal by a hearing professional. The extended wear hearing aid represents the first "invisible" hearing device. These devices are worn for 1–3 months at a time without removal. They are made of soft material designed to contour to each user and can be used by people with mild to moderately severe hearing loss. Their close proximity to the ear drum results in improved sound directionality and localization, reduced feedback, and improved high frequency gain.



### **Open-fit devices.**

"Open-fit" or "over-the-ear" (OTE) hearing aids are small behind-the-ear type devices. This type is characterized by a minimal amount of effect on the ear canal resonances, as it traditionally leaves the ear canal as open as possible, often only being plugged up by a small speaker resting in the middle of the ear canal space. Traditionally, these hearing aids have a small plastic case behind the ear and a small clear tube running into the ear canal. Inside the ear canal, a small soft silicone dome or a molded, highly vented acrylic tip holds the tube in place. This design is intended to reduce the occlusion effect. This problem has been addressed by manufacturers, who provide assistive listening devices that can be paired with the hearing aid.

### **Disposable hearing aids.**

Disposable hearing aids are hearing aids that have a non-replaceable battery. These aids are designed to use power sparingly, so that the battery lasts longer than batteries used in traditional hearing aids. Disposable hearing aids are meant to remove the task of battery replacement and other maintenance chores (adjustment or cleanings).

### **Bone anchored hearing aids.**

A bone anchored hearing aid (BAHA) is an auditory prosthetic based on bone conduction which can be surgically implanted. It is an option for patients without external ear canals, when conventional hearing aids with a mould in the ear cannot be used. The BAHA uses the skull as a pathway for sound to travel to the inner ear.

### **Spectacle hearing aids.**

These are generally worn by people with a hearing loss who either prefer a more cosmetic appeal of their hearing aids by being attached to their glasses or where sound cannot be passed in the normal way, via a hearing aids, perhaps due to a blockage in the ear canal. pathway or if the client suffers from continual infections in the ear. Spectacle aids come in two forms, bone conduction spectacles and air conduction spectacles.

### **Bone conduction spectacles.**

Sounds are transmitted via a receiver attached from the arm of the spectacles which are fitted firmly behind the bony portion of the skull at the back of the ear, (mastoid process) by means of pressure, applied on the arm of the spectacles. The sound is passed from the receiver on the arm of the spectacles to the inner ear (cochlea), via the bony portion. The process of transmitting the sound through the bone requires a great amount of power. Bone conduction aids generally have a poorer high pitch response and are therefore best used for conductive hearing losses or where it is impractical to fit standard hearing aids.

### **Air conduction spectacles.**

Unlike the bone conduction spectacles the sound is transmitted via hearing aids which are attached to the arm or arms of the spectacles. When removing your glasses for cleaning, the hearing aids are detached at the same

time. Whilst there are genuine instances where spectacle aids are a preferred choice, they may not always be the most practical option.

### **Directional spectacles.**

These 'hearing glasses' incorporate a directional microphone capability: four microphones on each side of the frame effectively work as two directional microphones, which are able to discern between sound coming from the front and sound coming from the sides or back of the user [6]. This improves the signal-to-noise ratio by allowing for amplification of the sound coming from the front, the direction in which the user is looking, and active noise control for sounds coming from the sides or behind. Only very recently has the technology required become small enough to be fitted in the frame of the glasses. As a recent addition to the market, this new hearing aid is currently available only in the Netherlands and Belgium [7].

### **Stethoscope hearing aids**

These hearing aids are designed for medical practitioners with hearing loss who use stethoscopes. The hearing aid is built into the speaker of the stethoscope, which amplifies the sound.

### **References**

1. Bentler Ruth A., Duve, Monica R. (2000). "Comparison of Hearing Aids Over the 20th Century". *Ear & Hearing*. 21 (6): 625–639. doi:10.1097/00003446-200012000-00009.
2. "Ear Horn Q&A". Archived from the original on 24 July 2008. Retrieved 6 Dec 2007.
3. Bentler, R. A.; Kramer, S. E. (2000). "Guidelines for choosing a self-report outcome measure". *Ear and hearing*. 21 (4 Suppl): 37S-49S. doi:10.1097/00003446-200008001-00006. PMID 10981593.
4. Taylor, Brian (22 October 2007). "Self-Report Assessment of Hearing Aid Outcome – An Overview". *AudiologyOnline*. Retrieved 29 May 2013.
5. "Factors Affecting Long-Term Hearing Aid Success". *Seminars in Hearing*. 25: 63–72. 2004. doi:10.1055/s-2004-823048.
6. Dave Fabry; Hans Mülder; Evert Dijkstra (November 2007). "Acceptance of the wireless microphone as a hearing aid accessory for adults". *The Hearing Journal*. 60 (11): 32–36. doi:10.1097/01.hj.0000299170.11367.24.
7. Hawkins D (1984). "Comparisons of speech recognition in noise by mildly-to-moderately hearing-impaired children using hearing aids and FM systems". *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 49 (4): 409. doi:10.1044/jshd.4904.409.

## **ХАЛЫҚ АУЫЗ ӘДЕБИЕТІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУ**

*А. Мурзатаева, Б. Мұқаш, А. Токтарбаева*  
*ПМПИ, Павлодар қ.*

Қазақ ауыз әдебиеті – талай ғасырдан келе жатқан мұра, сарқылмас бай асыл қазына. Одан халқымыздың өткенін білеміз, сол арқылы бүгінгі заманымыздың ұлылығын танимыз. Халық ауыз әдебиетінен халқымыздың батырлық, ерлік тарихын көреміз.

Қазақ ауыз әдебиетінің негізгі түрлеріне мақал-мәтелдер мен жұмбақтар, санамақтар мен ертегілер, жаңылтпаштар жатады. Бұлардың бәрі отанды сүйеге, ерлікке, елін қорғауға тәрбиелейді; халық ауыз әдебиетінен сусындаған баланың тілі ұшқыр, ойы зерек, алғыр, қиялын шарықтатып тіл байлығын молайтады. Ауыз әдебиетінің үлгілерімен таныстыру үшін, алдымен оқылатын материалдың көлемін, мазмұнын жас ерекшелігіне байланысты анықталып алынады. Халық ауыз әдебиетімен таныстыру, арнайы өтілетін оқу қызметімен, сабақтан тыс жүргізілетін ойын, еңбек жұмыстарында іске асады және де баланың сөздік қорын молайтып, әр сөздің мағынасын дұрыс түсініп, қолдана білуі көзделеді; бейнелі, көркем сөздерді қолдана білуге үйретеміз.

Мүмкінділігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу – әрдайым өзекті мәселе болып табылады. Соның ішінде сөйлеу тілін дамыту – маңызды нәрселердің бірі болып келеді. Байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілерді қолдану жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тұлғалық дамуына, қоршаған ортамен өзара қарым қатынасын жетілдіруіне әсер етеді. Халық ауыз әдебиетінің ең бір саласы – ертегілер өте ерте заманда, тіпті жазу, сызу болмаған кезінде-ақ туған. Мүмкінділігі шектеулі балалардың тілін дамытуда ертегілерді әңгімелеу, оны кейіптендіру, баланы сөйлемді байланыстырып сөйлеуге үйретеді. Соның ішінде психикалық дамудың тежелуі бар балалардың сөйлеу моторикасы жеткіліксіз, әсіресе тілдің қимылдарында анық көрінеді. Тіл қимылдары нақты емес, балалар берілген қалыпта тілді ұстап тұруда, бір артикуляциялық қалыпта екіншіге ауысуда қиналады. ПДТ балалардың сөздігінің негізгі сипаты, ол оның шектеулігі және нақты еместігі. Психикалық дамуы тежелген балалардың диалогтық сөздік қорын дамыту кезіндегі логопедиялық сабақтарда халық ауыз әдебиетінің үлгілерін қолданса, олардың сөйлеу тілін дамытуда және жеке дамуына ілгері әсерін тигізеді. Стандартты оқыту бағдарламасына сәйкес келетін негізгі лексикалық тақырыптар бойынша халық ауыз әдебиеті үлгілерін сұрыптап орын – орнымен қолдана алсақ, басқа тілден аударып немесе материал жоқ деген себептерге соқтықпай сабағымызды нәтижелі өткізуге болады [2, 3].

## **Психикалық дамуы тежелген балалар, классификациясы және сөйлеу тілінің ерекшеліктері**

Балалардың ақыл – ой дамуындағы жеңіл ауытқулары «Психикалық дамудың тежелуі» деп аталатын терминмен сипатталады. Бұл кемшіліктің негізгі себебі: бала миының әлсіз түрдегі яғни органикалық зақымдауымен, сондай – ақ іштен туа пайда болған, туылу кезіндегі зақымданулар жатады.

Психикалық дамуы тежелген балалармен логопедиялық жұмысты олардың психикалық ерекшеліктері (танымдық іс-әрекеті мен ерік-сезім аясы) және сөйлеу тілінің дамуының бұзылыстарына тән белгілері (сөйлеудің іс-әрекетті реттеуінің жеткіліксіздігі, іс-әрекетті вербализациялау қиындығы, сөйлеудің жоспарлау функциясының қалыптаспауы В.И. Лубовский, Г.И. Жаренкова) ескеріледі [4, 5].

ПДТ балалармен түзету-логопедиялық жұмыс кешенді, сонымен қатар ажырата ықпал ету сипатта жүргізіледі. Ажырата логопедиялық ықпал етуде баланың клиникалық сипаттамасы, жеке психикалық ерекшеліктері, жұмыс істеу қабілеті, сөйлеу тілінің бұзылу механизмі және деңгейі ескеріледі.

Түзету жұмысы келесі бағыттар бойынша жүргізіледі:

– талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау ойлау операцияларын дамыту;

– көріп қабылдауын, талдауын, көріп жадында сақтауын дамыту;

– кеңістікті бағдарлауын қалыптастыру;

– естіп қабылдауын, зейінін, естіп жадында сақтауын дамыту;

– қолдың ұсақ және артикуляциялық моторикасының бұзылуын түзету;

– дыбыс айтуының бұзылуын, сөздің дыбыстық-буындық құрамының бұзылуын түзету;

– сөз қорын дамыту (сөз қорын молайту, сөздің мағынасын анықтау, лексикалық жүйені қалыптастыру, сөздердің арасындағы байланысты бекіту):

– тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесін қалыптастыру;

– фонематикалық талдауды, жинақтауды, түсініктерін дамыту;

– сөйлем құрылымын талдауды қалыптастыру;

– сөйлеудің коммуникативтік, танымдық және реттеуші функциясын дамыту.

Түзету жұмыс барысында әртүрлі тәсілдер мен әдістерді қолдану керек.

### **Халық ауыз әдебиетінің ПДТ балалардың сөйлеу тілін дамытудағы рөлі**

Психикалық дамуы тежелген оқушылардың сөздік қорын дамытуда – халық ауыз әдебеті үлгілерінің ішіндегі ертегілер ең негізгісі болып табылады.

Халықтық шығармалардың ішінде ертегілердің балаларға тигізетін әсері ұшан теңіз екені еш күмән туғызбайды. Ертегілер – халық өмірін

бейнелейтін көркем шығармалар. Ертегінің бай фантастикасы психикалық дамуы тежелген оқушылардың ойына қозғау салып, өмірдің неше алуан сырларын танытады, сана-сезімі мен ақыл-ой қызметінің дамуына, ерте қалыптасуына, соның негізінде сөйлеу тілінің дамуына көмектеседі. Халық ертегілерінің ішінде ең көп тарағаны – хайуанаттар жайындағы ертегілер. Ондай ертегі кейіпкерлерінің өмір сүру жолындағы, қарым-қатынастар жасаудағы айла-тәсілдері психикалық дамуы тежелген балаларға ой салады. Бұл ертегілер психикалық дамуы тежелген балалардың санасын оятып, мақсат-мұрасына жетуге үйретеді. Ертегі жөнінде Хайуанаттар жайындағы ертегілердің бәрін алып қарасақ та, баланың ұғымына сай, түсінуіне жеңіл, күлкілі, қызықты болып айтылады. Ертегілерде балаларға ой салатын екі сипат бар.

Олар:

Ертегінің барлық кейіпкерлерінің мінез өзгешеліктерін, сырт көріністерін, күн көрісін байқайды. Есту, тыңдау арқылы олар енді тікелей білуге, зерттеуге құштарланады. Екіншіден, хайуанаттар жайындағы ертегілер арқылы оны мысал ете отырып, адамдар арасындағы қарым-қатынасты, олардың мінез-құлқын салыстыра отырып, байқайды. Ертегі кейіпкерлері арқылы балалар қиын қыстау кезінде асып-сасуға, не нәрсені болса да, ақылға салып шешуге үйренеді.

Ертегілерді психикалық дамуы тежелген балалардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту үшін қолдануда көптеген әдіс-тәсілдерді пайдалануға болады. Солардың негізгілерін төмендегідей бөліп қарастыруға болады:

- ертегілерді рөлдерге бөліп оқыттыру;
- ертегі желісімен суреттер салғызып, сол сурет негізінде ертегі мазмұнын сұрау;
- ертегі кейіпкерлерін рөлдерге бөліп сахналау;
- оқылған ертегі бойынша сөздік жұмыстарын жүргізу және ертегінің психикалық дамуы тежелген балаға түсінікті болуы үшін қысқартып немесе артық шұбылаңқы сөздерін алып тастап қолдану.

Балаларға ертегілерді өлең шумақ ретінде берілсе балалар тез түсініп, тез рөлімен ойнар еді, тіл байлықтарыда тез молайар еді.

- театрландырылған қойылымдар арқылы балалар тілін дамыту;
- ауызша сөйлегенде дыбыстарды анық айтуға үйрету;
- кейіпкерлердің іс-әрекеттері мен дауыс ырғақтарын сәйкестендіре дұрыс сөйлеуге баулу;
- байланыстырып сөйлеуге дағдыландыра отырып, шығарма барысын, мазмұнын ұғынуға, рөлдерді түсініп ойнауға үйрету.

### **Қорытынды**

Психикалық дамуы тежелген балалармен логопедиялық жұмысты олардың психикалық ерекшеліктері (танымдық іс-әрекеті мен ерік-сезім аясы) және сөйлеу тілінің дамуының бұзылыстарына тән белгілері

(сөйлеудің іс-әрекетті реттеуінің жеткіліксіздігі, іс-әрекетті вербализациялау қиындығы, сөйлеудің жоспарлау функциясының қалыптаспауы В.И. Лубовский, Г.И. Жаренкова) ескеріледі.

ПДТ балалармен түзету-логопедиялық жұмыс кешенді, сонымен қатар ажырата ықпал ету сипатта жүргізіледі. Ажырата логопедиялық ықпал етуде баланың клиникалық сипаттамасы, жеке психикалық ерекшеліктері, жұмыс істеу қабілеті, сөйлеу тілінің бұзылу механизмі және деңгейі ескеріледі.

Психикалық дамуы тежелген оқушылардың сөйлеуін, ой-өрісін дамытуда, көзқарасын, тәлім-тәрбиесін қалыптастыруда халық ауыз әдебиетінің рөлі орасан зор. Келтірілген мақалада халық ауыз әдебиетінің бірнеше өкілдері көрсетіледі. Олардың әрбіреуінің рөлі ерекше де зор. Халық ауыз әдебиеті – балалардың логикасың, ойлау қабілетін және уақытың, жан-жақтылығын дамытады. Келтірілген мақалада келесі әдіс тәсілдер көрсетіледі:

– балалардың жас ерекшеліктеріне байланысты материалдарды жинақтау;

– ертегі қойылымдарға қажетті театр түрлерін іріктеп, дайындау;

– ертегі қойылымдарға керекті көрнекіліктер мен құрал-жабдықтарды дайындау (ширма, атрибуттар, костюмдар т.б.)

– ата-аналармен жұмыс: қойылымдарға ата-аналарды қатыстыру, газеттер, жылжымалы папкалар шығару, қажетті жабдықтар дайындауға көмектесу.

Жұмыстың нәтижесі:

Жұмысты жүйелі жүргізу негізінде төмендегі нәтижелерге қол жеткізіледі:

– балалар тілі дамиды;

– диалогтық сөздік қорлары толығады;

– байланыстырып сөйлеуге дағдыланады;

– дұрыс дыбыстау, мәнерлеп сөйлеу дағдылары қалыптасады;

– театр өнеріне деген қызығушылықтары артады.

### Әдебиет

1. Қазақ фольклоры мен халық педагогикасының мәселері. / Под ред. Қоңыратбаев А.С. Алматы., 1984

2. Өмірбекова Қ, Серкебаев Қ, Логопедия Алматы 1996-247 б

3. Арнайы психология оқулық / Қ.С. Тебенова, А.Р. Рымханова. – Алматы: Дәуір, 2011. – 264 с.

4. Ермағамбет Ә. Психикалық дамуы тежелген балалардың психологиялық – педагогикалық сипаттамасы // Дефектология – 2008. – №4, 3-5 б

5. Қазақ халық әдебиеті. – Алматы., 1990

6. Қазақ тілін үйретуде көркем және халық ауыз әдебиетін қолдану тәсілі// Отбасы және балабақша, 2006. – №57. – 14-15 б.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА – ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ

*Одета Норкуте*

*д.соц.н., Университет Витаутаса Великого  
лектор кафедры образовательных наук, Литва*

**Б.А. Нурмагамбетова**

*к.п.н., доцент, ПГПИ, г. Павлодар*

Среднее образование будет направлено на укрепление нравственных ценностей, национально-культурных традиций и обеспечения преемственности поколений, а также становления личности, способной нести ответственность за свою Родину. В условиях ценностного образования школа обеспечит вклад в реализацию общенациональных идей, консолидирующих народ Казахстана, прививая патриотические чувства и способствуя воспитанию их открытыми, доброжелательными гражданами своей страны [1].

В этих условиях смена парадигмы воспитания, его направленность на укрепление нравственных ценностей, национально-культурных традиций и обеспечения преемственности поколений требует поиска новых подходов и технологий обучения и воспитания. Педагогическая поддержка, будучи высокотехнологичной, психолого-педагогической деятельностью даёт возможность педагогам выявлять и развивать способности и личностный резерв каждого ребенка в решении задач, поставленных перед обществом.

Остановимся подробно на понятии «педагогическая поддержка». Понятие «педагогическая поддержка» вошло в активный словарь педагогики сравнительно недавно вместе с другими терминами, выражающими идеи гуманистически ориентированного образования.

В настоящее время в сфере педагогической теории и практики происходит переоценка многих, казавшихся ранее безусловными теорий, фактов и отдельных понятий, и появляются новые понятия, требующие научного осмысления. Недостаточная разработка, отсутствие точности и однозначности определения понятия «педагогическая поддержка» затрудняет процесс познания сущности этого явления, приводит к противоречивому толкованию самого термина и требует, поэтому, специального рассмотрения и анализа.

В то же время в педагогической науке, в теории и практике школы интерес к содержанию и формам педагогической поддержки растет. Появилось много работ, развивающих концепцию О.С. Газмана, в частности Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, Т.В. Фроловой, С.М. Юсфина и других [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Одновременно развиваются направления, рассматривающие педагогическую поддержку в широком педагогическом контексте (в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, А.В. Мудрика, И.Д. Фрумина, И.С. Якиманской) [10].

Наряду с этим рассмотрим современный взгляд на эту проблематику. Во-первых, личностная ориентация образования не отказывается от социальной детерминации и конечных целей обучения. В то же время предусматривает особую важность обеспечения процесса собственного личностного роста ученика, полноценного свободного и творческого проживания детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения человека [11].

Постепенно идеи поддержки и родственные ей понятия заботы, защиты, помощи, взаимодействия, сотрудничества образовали особое пространство педагогики, которое характеризуется повышенным вниманием к различным проявлениям самости ребенка (самоопределению, самоорганизации, самооценке, самореализации, саморазвитию).

Многие авторы определяют поддержку как принцип педагогической деятельности в реализации гуманистического подхода к взаимодействию взрослых и детей (Е.В. Бондаревская, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Ш.А. Амонашвили и др.) [10]. Ребенок является объектом педагогического взаимодействия. В то же время он – субъект самовоспитания, саморазвития. Суть педагогической поддержки ребенка в том, чтобы помочь преодолеть ему препятствия, трудности на пути саморазвития.

О.С. Газман указывал: «взрослое общество, если оно сознает свою ответственность перед подрастающим поколением, не может оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения» [2].

Ребенку нужна педагогическая помощь и поддержка. Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к ребенку. Ш.А. Амонашвили считает, что поддержка основывается на трех принципах педагогической деятельности: любви к детям, очеловечивания среды, в которой они живут и проживания педагогом в ребенке своего детства [12].

Вместе с тем, одним из ключевых понятий педагогической поддержки, является «проблема», точнее «преодоление» препятствий (проблем) (О.С. Газман) [2].

Кроме того, предметом педагогики свободы, в отличие от предмета педагогики необходимости, являются способы изучения человеком самого себя, а не только естественнонаучной картины мира. Изучая мир таким, «каков он есть», как он представлен наукой, педагогика необходимости не ставит перед собой задачу развития у детей способности к самопознанию – это не ее предмет, если она и изучает человека, то в качестве всеобщей, а не частной, личностной данности, категории. Педагогика свободы, изучая человека как субъекта выбора (отсюда еще одно ключевое понятие данной концепции – *самоопределение*), имеет в виду то, что человек делает этот выбор по отношению к себе. Следовательно, без самопознания свобода невозможна.

Педагогика свободы рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на ученика как на



уникальную, духовную «самость». Она понимает ученика не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность. Это снимает для нее проблему «человека как объекта воспитания» (предмет социализации) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодеятельности), свободного выбора (самоопределения).

В связи с вышеизложенным, позитивные изменения в нашей стране нашли свое отражение в воспитательном процессе организаций образования. Примером может служить то, что здесь создаются условия для возрождения интеллектуального, духовного и творческого потенциала нации с учетом общекзахстанского менталитета, культурных, национально-исторических традиций.

В системе образования Казахстана реализуется программа нравственно-духовного образования «Самопознание» (автор идеи Программы – С.А. Назарбаева), имеющая позитивный метапредметный и воспитательный потенциал. Программа охватывает все сферы воспитательной работы в организациях образования и при должной её реализации будет выполнять роль сильного катализатора механизмов возрождения национальных и общечеловеческих ценностей в их единстве.

Основанная на многовековом опыте народной педагогики с использованием вдохновляющих идей самых современных воспитательных теорий, программа нравственно-духовного образования «Самопознание» не имеет аналогов в мировом образовательном пространстве. Она обеспечивает непрерывность и преемственность всех уровней образования в нравственно-духовном воспитании детей и учащейся молодежи. Данная программа, основанная на вечных общечеловеческих ценностях, способствует воспитанию достойных граждан, обладающих благородным характером, нравственными качествами и является ведущим механизмом реализации Концептуальных основ воспитания.

Анализ нормативно-правовой базы свидетельствует о широком использовании понятий «свободное развитие личности», «права человека», «интересы личности» и других. Данные формулировки предполагают демократизацию, прежде всего, на первичном уровне образовательных организаций. Как приоритетные ценности выделяются индивидуальное саморазвитие, успешная самореализация и самоопределение.

Нами была разработана Примерная программа воспитания и социализации обучающихся, которая является концептуальной и методической основой для разработки и реализации организацией образования собственной программы воспитания и социализации учащихся.

Нравственно-духовное образование является неотъемлемой частью общего учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в системе образования. Традиционная педагогика считает необходимым целенаправленное развитие у человека проявлений духовности, а точнее – ее

светлой стороны, ориентированной на доброту, любовь, истину, уважение к другим людям, сострадание, сочувствие, что соответствует нравственным ценностным ориентациям.

Главным образом, следуя логике наших рассуждений, раскроем еще одно ключевое понятие педагогической поддержки – *защита*, которое предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребенка, отстаивание его интересов и прав.

И, наконец, самостоятельность – результат совместной деятельности взрослого и ребенка, выражающийся в способности последнего без посторонней помощи и контроля решать собственные проблемы.

Изучив понятие педагогической поддержки, мы пришли к выводу, что суть педагогической поддержки заключается в трёх понятиях: проблема, защита, самостоятельность.

Таким образом, педагог, осуществляющий поддержку, - это защитник интересов ребёнка. Педагогическая поддержка становится принципом и направлением его педагогической деятельности. И тогда педагог с позиции «борьбы с...» переходит на позицию: «я помогу тебе...».

#### Литератур

1. Государственная программа развития образования на 2016-2019 гг. // Интернет-журнал – «Просвещение», 2016.

2. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002.

3. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования //Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 63-81.

4. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка. // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 39-49. – С. 41.

5. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого // Классный руководитель. 2000. – №3. – С. 92-103.

6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления, или педагогическая поддержки ребенка как предмет управления // Директор школы. – 1997. – №2. – С. 3-13.

7. Юсфин С. Педагогическая поддержка в школе // Нар. образование. –1998. – №6. – С. 112-115.

8. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка. Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с

9. Фролова Т.В. Индивидуальная поддержка школьников / Воспитательная система школы: проблемы управления: очерки прагматической теории. – М., 1997. – с. 39-46

10. Попова С.И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. – М., 2005.

11. Михайлова Н.Н. и др. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании. – М., 2006.

12. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетиздат, 1990.

# **EDUCATIONAL ROBOTICS AS THE MEANS OF STUDY AND INTEGRATION OF INTER SUBJECT KNOWLEDGE FOR THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICS AND MATHEMATICS**

**A. Pina**

*Ph.D., Professor, Public University of Navarra, Pamplona, Spain*

**Zh. Nurbekova**

*Prof., L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

**K. Mukhamediyeva**

*Doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University,  
Astana, Kazakhstan*

**G. Nurgazinova**

*Master, Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar, Kazakhstan*

Introduction of a course of robotics into the educational program for teachers of Physics and Mathematics in pedagogical HEE is connected with the issues of determination of its introduction aim and its place in the educational program. Tyler R.W. (1949) [1] and Adam (2004) [2] pinpoint that teacher's training content does not consist of the number of subjects independent from each other but the educational programme is compiled as a complex aimed program which is focused on the final results. It defines transforming peculiarities of the educational program [3, 4].

The content of such structural unit (modules, subjects, topics, notions) should be taken into consideration as an organic part of the whole content in order to learn competencies [2,5]. In the terms of a pedagogical HEE any content unit including into the educational program should develop professional competencies for a future teacher. These competencies should be bound to a subject itself and methodology of its teaching as well.

Introducing the robotics course we have analysed the way of direction of subject content to the development of professional competence, i.e. competences in the knowledge of the subject. Selecting the course content we have hung upon the research in the field of robotics training content [6, 7, 8, 9] and the basic textbooks on robotics.

The teaching aid by Ceceri K. [10] is directed to the improvement of abilities in task solution in the difficult situations while project work-out is hand-made robots made of available materials. The teaching aid by The Lego®Mindstorms® Ev3 Discovery Book by the author Valk L. [11] consists of multi-teaching parts which gives the opportunity to widen the knowledge in the field of construction and programming robots on the base of Lego device platform.

The teaching aid under the title “Robotics for children and parents” by S. Filippov [12] reveals the base for construction in Lego, programming in the languages NXY-G, Robolab и RobotC, and the elements of the theory of

automatic management, also the book contains descriptions of advanced robots constructions and complicated tasks to navigate mazes, robots-manipulators and an inversed line. Also the book pays a great attention to the algorithms management.

Terry Griffin's textbook [13] focuses on the EV3 robots programming more than on their mechanical construction. All the programs in the book describe the work with one multipurpose robot or the intellectual block EV3 (Intelligent Brick EV3). The textbook trains how to work with the core parts of EV3 software, as data wires, files and variables and how these pieces can work together.

Kee's textbook [14] represents a manual divided into parts each of them should be studied during 10 weeks. In the book the author shows the step-by-step process of robots Lego construction and EV3 programming. Concentrating on the task a teacher can choose a level and age of a pupil from 9 to 15 years old. The manual by Benedettelli D. [15] is designed for anybody who takes in robotics. The book can teach robots construction and programming using THE LEGO® MINDSTORMS® EV3 independent on the reader's age. The book contains comics and trains robots programming via experiments. The author Isogawa Y. [16] completely reveals different devices of robots in the forms of mini-constructions with the help of which a reader can construct various robots parts himself.

Analysis of the mentioned-above books let us select robotics training content. The table 1 underlines the degree of content unit development of such competencies as a professional competence of the specialty “Computer Science”, “Mathematics” and “Physics”. Thus, we can see how much naturally a new teaching course – robotics – introduces into the educational program for Physical-and-Mathematical specialties at pedagogical HEE.

**Table 1.** The connection of robotics course and competences in the field of some specialties (at the examples of Physical-and-mathematical specialties at pedagogical HEE)

Content lines of educational program robotics	Computer Science	Mathematics	Physics
<b>Invariant part</b>			
<i>The main notions in robotics</i> Timeline: The History of Robots and Robotics	●	○	⊙
The world of Robotics (the core terms in robotics and their notions)	●	○	⊙
What are the main components of a robot?	●	⊙	●
<i>Building robotics</i> Basic Mechanisms	●	○	●
Vehicles	⊙	⊙	●
Moving without Tires	⊙	⊙	●

**Table 1.**

Arms, Wings and other Movements	⊖	⊖	●
Sensors	⊖	⊖	●
<i>Robots models</i> Carriages (mono-engined, multi-engined, independent control, changeable ratio)	⊖	●	●
Robot- quad	⊖	●	●
Walking robots (four-legged pedestrian, universal walker)	⊖	●	●
Capitsa's pendulum	⊖	●	●
A Two-engined carriage (a triple-dotted scheme, a simplest carriage, a compact carriage, four-wheel drive)	⊖	●	●
<i>The EV3 programming environment</i> (Programming). The building blocks of any program. Programming with the brick program app	●	⊖	⊖
<i>EV3 programming.</i> EV3 software setup and overview	●	⊖	⊖
Connecting the EV3 brick to your computer	●	⊖	⊖
Importing a brick program	●	⊖	⊖
Experimenting with action blocks	●	⊖	⊖
Controlling the program flow	●	⊖	⊖
<b>Variable part</b>			
<i>Programming in RobotC</i>	●	⊖	⊖
<i>Algorithms management</i>	⊖	⊖	●
<i>Robot tasks</i>	●	●	●
Application of robotics in the subject field on specialty	Projects on work-out module programs in order to recognize items by robots, speech development, experience. Introduction to astroinformatics science	Projects on implementation of mathematic theories and formulas in the process of robot intelligence. Introduction to astroinformatic s science	Projects on robots work-out for real situations. Introduction to astroinformatics science

Designations: ⊖- weak expressiveness, ⊖- medial expressiveness, ●- strong expressiveness

The table analysis shows that all units of the course content of the educational program on robotics include professional competences of the specialties “Computer Science”, “Mathematics”, “Physics”. All of them are designed to develop subject knowledge. The consideration of the expressiveness degree also lets a teacher pay student's attention to the usage of the knowledge gained and students' experience while learning. So, learning the theme “The core device for constructing robots” for future teachers of Physics a teacher can give a task for students to actualize their knowledge on devices and offer their own variants of robots ratio. Thus, students always generalize and integrate their knowledge that has a positive influence upon students' knowledge intensification in the field of specialty. Thus, introduction of the robotics course in the educational program, e.g. on the specialty “Physics” at pedagogical HEE, lets develop professional competence, i.e. competence in the field of physics.

We have also underlined in the table invariant and variant parts. The invariant one is the base part which is necessary to study the core in educational robotics. Learning the invariant part a student will be provided with the base competences in the field of robotics. This part can be added with the specific content which can widen students' knowledge in the field of robotics and deepen their professional competence. The variant part includes programming on RobotC as this programming language lets create complicated algorithms of robot's actions depending on the special conditions.

It is necessary to note that any teacher can make the designing of an elective robotics course for a particular specialty.

### References

1. Tyler, R.W. (1949), “Basic principles of curriculum and instruction”. Chicago: The University of Chicago Press.
2. Adam, S. (2004), “Using Learning Outcomes”, available at: <http://www.gov.scot/Publications/2004/09/19908/42704> (accessed 17 April 2016).
3. Barnett, R. & Coate, K. (2005), “Engaging the curriculum in higher education”. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
4. Coate, K. (2009), Curriculum. In M. Tight, K.H. Mok, J. Huisman and C.C. Morphew (eds.) The Routledge International Handbook of Higher Education, New York: Routledge, pp. 77–90.
5. Mäkinen, M. & Annala, J. (2010), “Meanings behind curriculum development in higher education”. PRIME Vol.4 №2, pp. 9–24.
6. Pina, A., Arlegui, J., Menegatti, E., Moro, M. (2008), Workshop Proceedings of SIMPAR 2008 Intl. Conf. on SIMULATION, MODELING and PROGRAMMING for AUTONOMOUS ROBOTS. Venice(Italy) 2008 November,3-4. pp. 10-21.
7. Alimisis, D. (2009), Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods. School of Pedagogical and Technological Education. Greece.
8. Ucgul M. (2012), “Design and development issues for educational robotics training camps”. May 2012, 278 Pages, available at: <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12614301/index.pdf> (accessed 22 November 2015).

9. Alfieri, L., Higashi, R., Shoop, R., Schunn, Ch. (2015), "Case studies of a robot-based game to shape interests and hone proportional reasoning skills". International Journal of STEM Education. December 2015, 2:4.

10. Ceceri, K. (2012), Robotics: Discover the science and technology of the future with 20 project.

11. Valk, L. (2014), THE LEGO® MINDSTORMS® EV3 DISCOVERY BOOK. William Pollock, USA.

12. Filipov, S.A. (2013), Robotics for children and parents, Fradkova, A.L., St. Petersburg.

13. Griffin, T. (2014), THE ART OF LEGO® MINDSTORMS® EV3 PROGRAMMING. No Starch Press, USA.

14. Kee, D. (2013), Classroom Activities for the Busy Teacher: A 10 week plan for teaching robotics using the LEGO® Education EV3. Copyrighted Material, USA.

15. Benedettelli, D. (2014), THE LEGO® MINDSTORMS® EV3 LABORATORY build, program, and experiment with wicked cool robots. William Pollock, USA.

16. Isogawa, Y. (2015), THE LEGO® MINDSTORMS® EV3 Idea Book. William Pollock, China.

## **ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

***Б.Г. Сарсенбаева***

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии  
ПГПИ, г. Павлодар*

Система образования Казахстана является важным фактором сохранения уже определенной позиции республики в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей достаточно высоким уровнем культуры, науки и образования. Решение этой задачи поставлено как перед сегодняшними учителями, так и перед вузами, которые дают основы педагогических знаний и мастерства. Предметная область деятельности человека, так или иначе, отражается в системе знаний. Поэтому без образования целостных объектов сознания синтетического характера невозможна успешная деятельность субъекта. Целостные объекты сознания, образующейся как результат освоения знаний об определенной области деятельности, представляют собой соединение внешних требований к деятельности субъекта и субъективно-ценностной ориентации человека.

Существуют различные подходы к исследованию проблем профессиональной готовности педагога и множество трактовок понятия «готовность к педагогической деятельности» («профессиональная готовность педагога»), раскрывающих различные аспекты формирования готовности будущих педагогов.

Общая профессиональная психолого-педагогическая подготовка в высшей школе выполняет важные социальные и профессиональные

функции: обеспечивает развитие у будущих учителей общей и профессиональной культуры, педагогической направленности мышления, профессионально важных качеств личности. Это системообразующий стержень профессиональной подготовки учителя. Значимость профессиональной подготовки усиливается в связи с тем, что она придает целостность и профессиональную направленность всей деятельности вузов, осуществляющих подготовку учителей. Если ранее доминировал унифицированный подход к этой подготовке, то в настоящее время необходимо было ее персонифицировать, направив все усилия на развитие личности будущего учителя. [1] В ходе социализации личностные качества, характерные для человека, преломляясь в профессиональной деятельности, конкретизируются и приобретают характеристики профессиональных. Общее, разностороннее развитие личности, проявляясь в условиях конкретной профессиональной деятельности, придает новые характеристики профессиональным качествам: осознание социальной значимости профессиональной деятельности, оценка ее содержания и результатов с позиций этических и эстетических категорий, осознание необходимости самосовершенствования личности и т.п. Следовательно, мерой разносторонности личности будущего специалиста является познавательный научный к данной науке (например, интерес к физике, химии, биологии, истории и т.п.) и способность к ее овладению, и интерес выступает в качестве предпосылок овладения необходимым уровнем профессионализма. В овладении каждой наукой можно наблюдать разносторонность познавательных интересов студента, например, изучение естественнонаучных дисциплин, предполагает различные аспекты – научный (факты, законы, теории), мировоззренческий (метафизический, идеологический), материалистический, диалектический), экологический, эстетический, нравственный и т.п. Такое понимание разносторонне развитой личности специалиста позволило нам не просто признать необходимыми в учебном плане отдельные предметы (философия, биология, математика и др.), но и обеспечивать их интеграцию как на уровне межпредметных связей, так и внутривидовых. Будущий педагог, рассматривающий знание как ценность, будет владеть способами приобретения знаний и обоснования их истинности, уметь находить творческое применение полученным знаниям, обучать этому своих учеников. Более того, будущий специалист будет уметь отличать научные знания от псевдонаучных, что в настоящее время является актуальным, так как замаскированные под научные теории обманы могут с молниеносной скоростью распространяться в мире, стремительно овладевая умами людей, дезориентируя их. Помимо этого, студент научится синтезировать знания из различных областей науки и превращать их в личное достояние, делать инструментом своей педагогической деятельности и профессионально-личностного самосовершенствования. Опыт показывает, что в педагогической деятельности «общее», «разностороннее» развитие выступает одним из содержательных аспектов профессионального, которое, в свою



очередь, является формой проявления «общего», «разностороннего». В педагогических умениях (например, сформулировать познавательную задачу, спрогнозировать результаты процесса развития личности и коллектива, выбрать метод педагогического, психологического воздействия и т.п.) отражаются не только знания о содержании профессиональной деятельности, но и уровень общего развития личности, а именно – потенциал общего, разностороннего развития определяет как содержание, так и форму актуализации данных умений (т.е. проявляется социальный опыт, общая культура, нравственные нормы и принципы и т.п.). Так как в педагогической деятельности отражаются интегративные, а не отдельные характеристики и качества личности, то педагогическая компетентность выступает как целостная характеристика деятельности педагога. Мы проследили взаимосвязь и взаимообусловленность педагогических умений, формируемых в условиях воспитательно-образовательного процесса вуза средствами различных дисциплин. Ряд общих педагогических умений (например, умение подводить учащихся к выводам мировоззренческого характера в процессе преподавания конкретного предмета) зависят от сформированности черт и качеств личности, которые выступают как ее интегративные характеристики, формирующиеся не путем суммирования знаний, навыков, а путем их углубления, синтеза. В деятельности педагога каждая учебная дисциплина является главным содержанием обучения и воспитания студентов в вузе. Объективно обладая такими специфическими возможностями, каждая учебная дисциплина «закладывает» определенную систему знаний, умений и навыков как составную часть формирования профессионального самоопределения, в плане создания основ педагогического мастерства, что позволяет студенту ориентироваться лишь в одном из аспектов педагогической деятельности (например, познавательном, гражданском: общественном, общественно-полезном, эстетическом, этическом, экологическом, экономическом и других аспектах воспитательной работы), в зависимости от профиля факультета. Е.И. Головаха отмечает, что «...важнейшей предпосылкой успешной самореализаций человека в будущем является согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентации, которая лежит в основе формирования содержательного и хронологически согласованных жизненных целей и планов», и пишет дальше, что «ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют ядро жизненной перспективы, без которого она утрачивает свою основную функцию – регулятивную». В связи с тем, что в настоящее время обозначилась тенденция интеллектуализации профессионального труда, значимость высшего образования, актуальна новая парадигма подготовки, ориентированная на формирование специалиста с инновационным мышлением, с присущим ему системным видением задач деятельности и стремлением к реализации высоких показателей эффективности своего труда. Педагогические исследования последних лет привели к выводу, что конечной целью обучения и воспитания является формирование у

личности способностей и навыков к самоорганизации, самоуправлению, самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению. В современном подходе к высшему педагогическому образованию главная цель делается на «саморазвитие индивида в горизонте личности», когда для будущего педагога собственная личность будет осознаваться как «ядро личностно-профессионального становления». В современном вузовском обучении возрос спрос на все то, что рождает и обогащает профессионализм учителя, а также формирование готовности эти знания отыскивать, выстраивать в систему «создавать выводное, личностно-значимое, ценностно окрашенное знание – убеждение». [2] Отсюда, критерием является активность студента, будущего учителя во всех видах учебного процесса и вне учебной деятельности, показателями которой являются профессиональная направленность как организующая учебную деятельность; умение формировать свою личную профессионально-педагогическую позицию, реализовать и отстаивать ее в вузовском учебном процессе – поскольку «внутренний момент самоопределения», «верность себе» диктует в будущей профессиональной деятельности направленность действий; саморазвитие у себя тех качеств и способностей, которые необходимы для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности; устойчивое положительное отношение к профессии учителя.

#### **Литература**

1. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: Учебное пособие в помощь преподавателям, аспирантам; Алматы, 2002, 90 с.
2. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи. – М., 1993 – 180 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

***Г.Н. Старченко**  
ПГПИ, г. Павлодар*

Интегрированное обучение – это обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира. По мнению П.Ш. Турекуловой, «использование многофункционального принципа интеграции как инструмента формирования системных знаний и развития компетенций у учащихся есть необходимое условие осуществления продуктивной деятельности учеников на основе поэтапного синтеза приобретаемых знаний в ходе познавательного процесса» [1, с. 8].

Проблема интеграции в изучении русского языка и литературы всегда была в центре внимания педагогов и учёных. Особое место в методике русского языка занимают вопросы развития речи и в связи с

этим – обращение к анализу художественного текста (А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская, Т.М. Пахнова, М.Р. Львов, Н.М. Шанский и др.). Организация интеграции того или иного уровня в школьном образовании целесообразна наряду с дифференцированным преподаванием русского языка и литературы; её особенности зависят от типа учебного заведения, степени глубины изучения дисциплин (базовое, углубленное, профильное). «Общность предметов языкового и литературного образования определяет реальные возможности создания единой системы филологического образования, формирующего у учащихся целостную духовную картину мира, выраженную в языке и литературе», – отмечает К.Х. Жаданова [2, с. 40].

Очевидно, что «Русский язык» как учебный предмет обеспечивает возможность постижения всех дисциплин, входящих в систему среднего образования, позволяет устанавливать связи между ними, выполняя таким образом роль «сквозной основы» передачи знаний, и шире – культурного опыта от поколения к поколению. Неслучайно одним из активно развивающихся направлений в школьном образовании стал интегративный подход к изучению родственных учебных дисциплин, в частности, русского языка и литературы, применение которого связано с пересмотром как содержательной, так и процессуальной сторон обучения.

При этом интегрированные курсы не могут полностью заменить традиционные дифференцированные учебные предметы, поскольку без усвоения школьниками базового, «ядерного», содержания русского языка и литературы невозможно установление межпредметных связей между ними. Поэтому в настоящее время возможна реализации разноуровневой интеграции курсов русского языка и литературы в школе наряду с дифференцированным преподаванием учебных дисциплин «Русский язык» и «Литература».

Анализ программ по русскому языку и литературе показывает, что в содержании школьного обучения заложено немало потенциальных возможностей для интеграции данных дисциплин, что прежде всего отражается в работе над художественным текстом, в развитии устной и связной письменной речи школьников. Связь изучения русского языка и литературы развивается в основном в двух направлениях: а) использование на уроках русского языка литературных текстов; б) лингвостилистический, языковой анализ изучаемых литературных произведений [3, с. 120]. Правильное установление межпредметных связей русского языка и литературы, умелое их внедрение важны для усиления практической и коммуникативной направленности обучения русскому языку на материале художественных текстов.

Текст художественного произведения – это конкретно-исторический факт, закономерное звено в общем развитии словесно-художественного искусства народа. Мы имеем дело с художественным текстом, «специфическими свойствами» которого – «быть второй реальностью (художест-

венным миром, художественной реальностью, вымышленной реальностью, иллюзией реальности)», – отмечает Е.Д. Матрон [4, с. 19].

Используемые тексты выполняют двойную функцию: обучения русскому языку и передачи, транслирования духовно-нравственных ценностей литературы. Уроки в таком случае, не уходя от основных своих задач, становятся уроками не только речевой, а и социально-речевой подготовки учащихся, уроками человековедения и гражданственности. Учащиеся, постигая увлекательный, удивительный мир слова, его жизнь в речи, в тексте, постепенно приходят к выводу, что подлинная любовь к литературе, к чтению невозможна без любви к языку, к слову: именно глубокий, вдумчивый языковой анализ текста – надёжный путь к разгадке авторского замысла, ведь литература – это искусство слова.

Степень интегративного взаимодействия русского языка и литературы должна постоянно расширяться: от наблюдения за языковыми средствами, изучения их стилистической роли в образцовых текстах, школьники переходят к созданию собственных текстов (сочинений и изложений), учатся использовать полученные знания в самостоятельной текстовой деятельности.

Целью уроков, соединяющих русский язык и литературу, является формирование языковой, коммуникативной и литературной компетенций, а также развитие языкового чутья, воспитание эстетического чувства языка. Указанная цель будет реализована, если ученик освоит конкретные лингвистические понятия, которые изучаются в школьном курсе русского языка: а) фонетико-синтаксические (если ученик правильно понимает значение знаков препинания в тексте, он читает его с правильной интонацией, при письме – наоборот: ориентируясь на интонацию, правильно ставит знаки препинания); б) лексико-семантические (при анализе и создании собственного текста особое внимание обращает на синонимию, антонимию, омонимию слов, словосочетаний и синтаксических конструкций); в) парадигматические (понимает роль частей речи в тексте); г) синтагматические (знает возможные варианты оформления законченной мысли, понимает значение порядка слов в предложении); д) стилистические (понимает особенности построения текста: жанровые характеристики, композицию, язык персонажей, сюжетные линии при анализе и создании текста). Использование лингвистических понятий в разных видах речевой деятельности, обращение к лингвистическому анализу текстов способствуют закреплению и углублению знаний по русскому языку, а оперирование литературоведческими понятиями обеспечивает развитие навыков осмысленного литературоведческого анализа.

Работа над художественным текстом на интегрированных уроках русского языка и литературы состоит из нескольких этапов. На первом этапе урока отрабатываются навыки устной речи. Основным методом работы является интерпретация текста, т.е. «высказывание учащимися

своих толкований, своего понимания того, что стоит за языковыми средствами текста» [5, с. 10]. Художественный текст – это своеобразное зеркало культурного, духовного и исторического развития народа, его мировидения и мироощущения, поэтому на этом этапе вводится новая для учащихся лингвокультуроведческая информация. Школьники не просто созерцают, а входят через тексты в окружающий мир, ощущая себя частью этого мира.

Изучение языка художественных текстов должно опираться на: а) понимание общественной жизни соответствующего периода развития страны; б) знания культуры, литературы и искусства эпохи; в) ясное представление о состоянии общенародного разговорного и литературного языка и его своеобразном социально-речевом стиле. При этом на первый план при стилистическом анализе выступают не только те или иные особенности языковых средств, но и их связи и отношения между собой, их роль в структуре образа автора.

Именно коммуникация с автором произведения и является целью чтения, и данная цель обеспечивается герменевтическим способом. Вопросы к тексту возникают в ходе чтения, а не после него. Анализируя тексты, школьники должны понять, что слово в тексте, благодаря особым условиям функционирования, семантически преобразуется, включает в себя дополнительный смысл, т.е. текст даёт большие возможности для выявления скрытых смыслов, заложенных в произведении, создающих его идейно-эстетическую основу. Беседа по тексту всегда завершается осмыслением учащимися собственных способов действий, направленных на понимание отрывка из произведения.

На следующем этапе урока в центре внимания оказывается собственно речевое мастерство писателя. Важно отнестись к литературному произведению как законченному целостному построению, как словесно-художественной структуре. Одним из основных объектов исследования становится авторская речь, так как именно она непосредственно связана с образом автора и даёт возможность для выявления авторской точки зрения.

Раскрытию авторской позиции в освещении традиций, культуры и быта народа в тот или иной период истории, осмыслению объединения разных средств словарного состава и грамматического строя речи, выявлению стилистической структуры текста будут способствовать упражнения, помогающие понять его глубину и идейное содержание. Задания к упражнениям такого типа могут быть следующими: «Элементы каких стилей используются в тексте...?»; «Прочитайте текст, какие исторические реалии в нём встречаются?»; «Какую картину вы мысленно видите, прочитав этот текст? Какие средства языка использует автор в описании её?»; «Найдите архаизмы и историзмы в текстах. Пользуясь словарём, объясните их значение»; «В чём особенности разговорных конструкций, встречающихся в тексте...?»; «Какие речевые

стандарты используются в тексте...?»; «Выразите своё отношение к теме, которая волнует автора»;

На интегрированных уроках русского языка и литературы учащиеся должны научиться не только грамотно, в соответствии с языковыми нормами, говорить, но и приобрести умения задавать вопросы собеседнику, выражать согласие или несогласие с услышанным, высказывать пожелание, просьбу, оценивать высказывание, поступок и т.д., т.е. овладеть умениями и навыками вступать в общение и вести его.

Таким образом, художественный текст как интегративная единица и основа взаимодействия русского языка и литературы в школе позволяет учащимся обогащать свой словарный запас, совершенствовать собственную речь через слово, развивать уровень культуры своей личности. Интегрированные уроки русского языка и литературы на материале художественных текстов способствуют интенсивной языковой практике, отработке навыков коммуникативного взаимодействия, развитию коммуникативной культуры.

#### **Литература**

1. Турекулова П.Ш. Интегрированные уроки в развитии продуктивной деятельности учащихся. Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. 13.00.01. – Туркестан, 2006. – 26 с.

2. Жаданова К.Х. Теория и методика литературного образования учащихся средней школы (культурологический аспект). Дисс. ... доктора пед. наук. – Алматы, 2003. – 284 с.

3. Купалова А.Ю., Никаноров В.В. Практическая методика русского языка: 8 кл. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.

4. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. – Москва: Флинта, 2002. – 294 с.

5. Богин Г.И. Типология понимания текста / Учебное пособие. – Калинин: КГУ, 1986. – 87 с.

## **ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

***Г.С. Суюнова***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Первоначально термин «институализация», будучи производным от «институт», обозначал закрепление практики или области общественных отношений в виде закона или социальной нормы, принятого порядка и относился к области политологии и социологии. Процесс институционализации, таким образом, есть процесс образования социального института. Как писал С.С. Фролов, «институализация – это замена спонтанного и экспериментального поведения на предсказуемое поведение, которое ожидается, моделируется, регулируется» [1, с. 148].

Как это часто происходит, семантическое поле термина «институализация» со временем стало расширяться, и в настоящее время данный

термин в лингвистике определяется как полисемант, поскольку обозначает ряд понятий:

- Социальная норма;
- Формализация какого-либо средства или способа действия;
- Перенос функции в другие системы действия, взаимодействия;
- Воспроизводство;

Переход от искусственного конструкта к естественному процессу [2].

Многоаспектность явления институализации позволяет рассматривать его в самых разных сферах жизни социума. В нашем случае мы хотели бы остановиться на институциональных процессах в педагогическом учреждении, в том числе и педагогическом вузе. Итак, каждый из выше-названных лексико-семантических вариантов термина «институализация» может быть так или иначе применен к разным аспектам функционирования нашего вуза, но мы полагаем, что в первую очередь следует говорить об образовательном процессе как основном виде деятельности института. В связи с этим актуализируется ряд смежных и взаимосвязанных понятий: *образовательное пространство, образовательная программа, образовательные ценности, образовательные результаты.*

Ученые отмечают, что в научно-педагогической литературе понятие *образовательное пространство* трактуется неоднозначно. Наиболее часто его рассматривают как важную характеристику образовательного процесса, отражающую основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности [3].

Для ПГПИ вопросы формирования и эффективного функционирования образовательного пространства были и остаются приоритетными, при этом особую значимость приобретает вопрос об учете всех составляющих образовательного пространства, к которым исследователи относят объем образовательных услуг, мощность и интенсивность образовательной информации, образовательную инфраструктуру. Основными характеристиками последней являются качественный и количественный состав ее элементов, их пространственное расположение и взаимодействие [4, с. 39]. Применительно к нашему вузу с этой точки зрения можно говорить о непосредственных участниках образовательного процесса – обучающихся и обучающихся, а также о их взаимодействии с системой административно-бюрократического управления. Последнее обеспечивает качество работы внутренней среды, а именно: регламентацию и формализацию принятия решений и взаимодействия, иерархию управления, соблюдение правил внутреннего распорядка. Все это в совокупности должно способствовать успешному функционированию всех компонентов образовательного пространства института. В этом случае можно говорить о том, что в учреждении сложилась позитивная модель человеческих отношений, направленная на развитие всей системы вуза и характеризующаяся такими показателями, как:

- Участие коллектива в разработке решений;
- широкий спектр мотивационных факторов;
- позитивный социально-психологический климат, лояльность коллектива;

Качество в зависимости от творчества и интересов коллектива.

Особенностью современных институциональных процессов является их нацеленность на формирование модели открытых систем, ключевым для которой является понятие «развития». С последним сопряжены такие важные показатели, как:

- Инновации, нововведения в условиях высокой конкуренции;
- Гибкие структуры, команды, проекты;
- Ориентация на потребителя;
- Качество как удовлетворение потребности, причем оно должно иметь опережающий характер;

Возможность дополнительного образования.

Соответствие таким важным функциональным требованиям процесса институализации позволяет вузу успешно функционировать во внешней среде. Несомненным доказательством тому служат постоянно высокие позиции ПГПИ в национальных рейтингах вузов.

Образовательное пространство, о котором шла речь выше, имеет свое ядро, в котором мы видим образовательные ценности. Последние включают как ценности участников образовательного процесса, так и ценности-нормы, обусловленные уровнем развития общества. Для педагогических вузов последнее очень значимо, так как эти вузы готовят будущих педагогов – людей, призванных в рамках профессии формировать морально-нравственные ценности школьников. Ученые особо подчеркивают, что под воздействием образовательных ценностей осуществляется деятельность системы образования, формируются нормы поведения, происходит институализация образовательного пространства в границах определенного образовательного института [5].

Любой процесс ценен своим результатом. Относительно образовательного процесса речь идет о так называемых образовательных результатах, которые возможно оценивать в терминах «Знания», «Умения» и «Компетенции». Именно эти дескрипторы лежат в основе государственных стандартов высшего образования, а также разрабатываемых вузами собственных образовательных программ. При расширенном подходе к образовательным результатам можно отнести еще и усвоенные правила, присвоенные ценности, изменение сознания и новообразования в деятельности человека. Последние факторы становятся базой для формирования в последующем социального опыта, который приобретает субъектом в собственной деятельности по решению общественно-значимых задач, по осознанию своих социальных позиций и социальных коммуникаций. Социальный опыт предполагает наличие способностей одновременно понимать, объяснять и действовать в сфере определенной



компетенции. Как видим, все виды образовательных результатов логически взаимосвязаны.

Большой интерес вызывает вопрос о «сквозных» образовательных результатах, таких, как образовательная самостоятельность, образовательная инициатива и образовательная ответственность. Эти результаты связаны с разнообразными умениями обучающихся, сформированными в ходе реализации образовательной программы. Итак, образовательная самостоятельность предполагает умение создавать средства для собственного продвижения, развития; образовательная инициатива связана с умением выстраивать свою образовательную траекторию, а образовательная ответственность – это умение принимать для себя решения о готовности действовать в определенных нестандартных ситуациях.

«Сквозные» образовательные результаты также включаются в содержание государственных стандартов и образовательных программ, по крайней мере, в выражениях, семантически совпадающих с выше-названными видами «сквозных» образовательных результатов. Для иллюстрации наших рассуждений приведем цель и перечень задач, которые ставятся в образовательной программе по специальности 5В011800-Русский язык и литература. Цель данной программы – подготовка бакалавров образования по специальности 5В011800-Русский язык и литература, обладающих всеми видами необходимых компетенций, позволяющих осуществлять продуктивную предметно-педагогическую деятельность в организациях образования в условиях динамично развивающегося образовательного пространства региона, республики, мира. Также в данной образовательной программе ставятся цели:

- формировать и развивать в ходе всего периода реализации образовательной программы систему ключевых компетенций обучающихся;
- обеспечить фундаментальность теоретико-методологической подготовки обучающихся;
- сочетать теоретическую основательность подготовки обучающихся с выработкой у них практических умений и навыков, отдавая при этом приоритет практикоориентированным знаниям;
- требовать при реализации программы теоретического обучения разнообразия образовательных технологий, адекватных индивидуальным возможностям и особенностям обучаемых;
- формировать потребность обучающихся в постоянном развитии, самообразовании и инновационной деятельности в профессиональной сфере;
- учитывать специфику и потребности регионального и республиканского рынка образовательных услуг, а также работодателей и обучающихся.

Как видим, цель и задачи рассматриваемой образовательной программы прямо соотносятся с институциональными требованиями к образовательному процессу.

Образовательные результаты тоже подвергаются процедуре институализации, для чего следует рассматривать следующие моменты:

- Стандарты образовательного процесса, при этом необходимо качество только в рамках государственных стандартов и регламентов;
- Программы, по которым осуществляется образовательный процесс;
- Оценка качества образовательного процесса и полученных в ходе его реализации образовательных результатов;

Образовательные программы вуза являются неотъемлемой частью образовательного процесса и пространства. Их разработка и реализация во многом определяются реальной потребностью региона/республики в той или иной специальности, иначе говоря, проектирование образовательных программ должно быть проектированием от потребностей. Неучет или недоучет этого положения приводит к перекосам в подготовке кадров. Содержание образовательных программ вуза формируется с учетом как национальных стандартов, так и тенденцией к академической свободе вузов. Возникает необходимость гармонично сочетать эти, на первый взгляд, противоречащие явления. Достичь этого можно, по нашему мнению, в ходе разработки четких образовательных результатов по той или иной образовательной программе.

Качество реализации образовательной программы возможно определить через оценивание получаемых образовательных результатов. Именно создание «системы внешней и внутренней оценки образовательных результатов – ключевой фактор институализации» [4, с. 42].

#### Литература

1. Фролов С. С. Социология. М.: Гардарики, 1999. С. 148.
2. Коновалов В.Н. Политология. Словарь. – М.: РГУ. 2010. 217 с.
3. Дунаева Е.С. Социальная неопределенность как характеристика образовательного пространства молодежи: Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2008.No1(2) Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Dunaeva/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Dunaeva/)
4. Малинин В.А., Тулупова О.В. Институализация образовательного пространства инновационной школы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2011, No 6(1) с. 38-43.
5. Научно-педагогический глоссарий // Электронный журн. No 1. Образование. Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Режим доступа: <http://alumni.iubip.ru/Sokolova/lexicography/glossary.htm>

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ЗАЛОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА

*С.С. Талипова*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

В условиях рыночной экономической системы наблюдаем изменения социально-экономические преобразования в обществе ,а также в системе образования.

Менеджмент – является прежде всего процессом управления людьми.

А. Файоль пишет: «управлять – это вести предприятие к цели, пытаюсь наилучшим образом использовать его ресурсы, а значит:

- предвидеть
- организовывать
- распоряжаться
- согласовывать
- контролировать.

Менеджмент сегодня-это постоянные изменения и непрерывное совершенствование.

Исходя из того, что менеджмент вообще можно понимать как умение руководителя или педагога добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей.

Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития.

Ценности менеджмента – это осознанный выбор системы идей, наделенных особым значением и принятых в качестве вдохновляющих и направляющих предпосылок, на основе которых менеджеры осуществляют свою профессиональную деятельность.

Роль менеджера в организации – мобилизующая, вдохновляющая, ведущая вперед. Под образовательным процессом мы понимаем совокупность 3-х составляющих:

- учебно-воспитательного
- учебно – познавательного
- самообразовательного процессов.

Компетентность как субъекта менеджмента характеризуется его готовностью к выполнению профессиональных функций, гармоничным единством социальных установок и его психолого– педагогической подготовки. Главное в характеристике его личности – это знание предмета, эрудиция и педагогическое (методическое) мастерство в первую очередь.

Профессиональное мастерство преподавателя характеризуется уровнем профессиональных умений и навыков в деле управления обучением, воспитанием и развитием личности, однако, преподаватели испытывают целый ряд затруднений в управленческой деятельности, позиции того или иного подхода анализировали многие исследователи: Ю.К. Бабанский, С.Б. Елканов, Г.П. Кирилова, М.И. Махмутов, и др. Хочется рассмотреть подробно основные, типичные противоречия и затруднения в организации учебных занятий, их характер и источники, а также возможные пути преодоления этих затруднений, что по сути является основой для устранения некомпетентности преподавателя как субъекта педагогического менеджмента (управления) в целом. [1, с 36-50]

Здесь важно учитывать, что эффективная учебно – познавательная деятельность учащихся на занятиях – это следствие компетентности и педагогического мастерства преподавателя, его менеджерских управленческих умений и навыков в первую очередь.

Образовательный процесс как совокупность ряда целенаправленных процессов должен реально, а не формально способствовать высокому качеству обучения, их всестороннему, гармоничному и свободному развитию. Но при всяких инновационных изменениях существует, особенно на первом этапе, опасность формализма, как следствие субъективизма менеджера образовательного процесса в целом.

Образовательный процесс – это целостная педагогическая система. Управление им также требует системного подхода. Однако образовательный – это не только и не столько сумма или набор каких – то последовательных элементов, а целенаправленная учебно – воспитательная деятельность. Этот процесс не только управляется, но и самоуправляется. Наблюдение, анализ и оценка эффективности реального образовательного процесса с позиций системного деятельностного подхода – важнейшее условие реализации научного подхода как в теории, так и в практике педагогического менеджмента. В целом, образовательный процесс, как деятельностная система, находится постоянно в непрерывном развитии, обладая колоссальной способностью к самосовершенствованию при условии четкой, научной организации управления им (педагогического менеджмента), и, наоборот, – проявляет склонность к деградации – при отсутствии или плохой организации управления этим процессом. Управлять познавательным и самообразовательным процессом – это значит в первую очередь направлять, помогать, поправлять на основе четкого планирования, организации и контроля этого процесса в целом.

**Основные задачи педагогического менеджмента как деятельностной системы определяются следующим:**

– во-первых, отражают периодичность и последовательность как отдельных действий исполнителя, так и всей деятельности в целом;

- во-вторых, предусматривают методику и правила выполнения отдельных видов работы на конкретный отрезок времени;
- в третьих, определяют требования к качеству результата деятельности и эффективности способов достижения намеченных целей с учетом оптимальности затраченных усилий, средств и времени;
- в четвертых, устанавливают требования к составу и квалификации исполнителей, определенных для конкретной деятельности;
- в пятых, определяют количество необходимой информации и ее основные источники;
- в шестых, определяют и предусматривают основные правила контроля и учета хода и результатов деятельности исполнителей. [2, с 68-71]

Одной из главных задач менеджмента является установление целей, ради достижения которых формируется, функционирует и развивается организация как целостная система.

Целеполагание – это исходный момент в деятельности менеджера, приобретающий все большее значение в условиях развивающейся рыночной экономики, которая влияет и на развитие рынка педагогических услуг.

Сегодня существуют определенные требования к профессиональной компетенции менеджеров.

1. Понимание природы управленческого труда и процессов менеджмента.
2. Знание должностных и функциональных обязанностей менеджера, способов достижения целей и повышения эффективности работы организации.
3. Умение использовать современную информационную технологию и средства коммуникации, необходимые в управленческом процессе.
4. Владение искусством налаживания внешних связей.

Способность к самооценке, умение делать правильные выводы и непрерывно повышать квалификацию – знания и умения. [3, с 24-25]

Эти требования полностью можно отнести и к педагогическому менеджменту, учитывая, что педагог компетентен в своей области.

Понятие компетентность применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно. В современном понимании компетенция рассматривается в следующих 2-х аспектах:

- обладающий компетенцией;
- обладание знаниями, позволяющими судить о чем – либо.

Содержание понятия «компетентный» также выражается в 2-х аспектах:

- обладающий компетентностью; правомочный;
- знающий, сведущий в определенной области.

Компетентность формируется в ходе освоения человеком систем общения и включения в совместную деятельность.

Компетенция – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях. Профессиональная компетентность специалиста должна состоять из таких компонентов, как духовно – нравственного, познавательного – творческого, институционального, коммуникативного.

**В настоящее время педагог для достижения профессиональной компетентности должен:**

1. Уметь рефлексировать личностную аксиологическую систему.
2. Уметь диагностировать систему ценностных ориентиров группы и вырабатывать индивидуальную траекторию духовно – нравственного поведения.
3. Уметь анализировать общекультурную и профессиональную составляющие социальной среды.
4. Уметь проводить морально – правовую оценку событиям и влияниям социальной действительности. [4,74-76]

Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях опыте, ценностях и склонностях, которые приобретены благодаря обучению.

Только тогда можно говорить о квалификации, мастерстве и искусстве педагога-менеджера, когда одну и ту же цель (результат) он может достичь разными средствами и способами, двигаясь к ней по разным маршрутам. Здесь необходимо осознавать деятельность, которая призвана обеспечить функционирование всей организации и реализацию определенных целей.

#### **Литература**

1. Корзникова Г.Г. – Менеджмент в образовании – М. «Академия». 2008.
2. Абчук В.А., Панфилова А.П. – Менеджмент для педагогических специальностей. – М. «Академия». 2010 г.
3. Демин В.А. –Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. М. Станд. и монит. в образов. – 2000 г.
4. Иванова Л.Ф. – Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя. – М. Иннов. В образ. – 2003 г.

## ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*З.К. Темиргазина*

*ПГПИ, г. Павлодар*

*М.С. Бачурка*

*Казахстанско-Германский университет, г. Алматы*

Социокультурные и социально-экономические изменения в стране, интеграция Казахстана в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство обусловили необходимость обращения педагогической науки и практики к проблемам дискурсивности. Идея дискурсивности, имеющая глубокие общецивилизационные корни, лежит в основе ценностно-целевого назначения образования. Она актуализирует проблему проектирования педагогического дискурса, в которой интегрируются вопросы общения, взаимопонимания, сотрудничества, диалога.

Понятие «дискурс» – одно из основных в современных социальных науках и имеет множество трактовок. Неоднозначно трактуется это понятие и в современной лингвистике. Данное понятие используется для обозначения речевой активности в разнообразных сферах жизни человека (например, педагогический дискурс) или может принадлежать самому человеку, то есть, все производимые им речевые действия представляют собой дискурс языковой личности с учетом ряда экстралингвистических факторов: психологические, прагматические, социальные.

С позиции структурно ориентированной лингвистики дискурсом называется набор предложений, соединенные между собой смысловой связью. Но это не простой набор изолированных единиц постпредложенческого уровня, а целостная структура организованных, обусловленных контекстуальной связью, единиц употребления языка. В узком смысле под дискурсом понимают произведение языковой личности, создаваемое субъектом речи для ее объекта в конкретном месте, в конкретное время и с конкретной целью. Дискурс в широком смысле представляет собой сложное коммуникативное действие, которое включает в себя как ряд экстралингвистических факторов, например, социальный, который, в свою очередь, предоставляет информацию об участниках коммуникативного процесса, так и собственно процессы производства и восприятия посылаемого субъектом речи сообщения.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» представлено определение дискурса Н.Д. Арутюновой, которое является на сегодняшний день общепринятым: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; речь, рассматриваемая как целеенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во

взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Одной своей стороной дискурс обращен к прагматической ситуации, другой – к ментальным процессам участников коммуникации, т.е. к стратегиям порождения и понимания речи в тех или иных условиях, определяющих соотношение нового и известного, эксплицитного и имплицитного и т.д.» [1, с. 136-137]. В этом определении подчеркивается комплексный характер понятия дискурса, его обращенность к когнитивным и прагматическим основам речевой деятельности.

Еще одно понимание дискурса включает в себя речевую деятельность человека в его профессиональной сфере общения: дискурс как «совокупность тематически соотнесенных текстов» образует взаимосвязь многих текстов, функционирующих в пределах одной коммуникативной сферы [2, с. 7]. Так, выделяют рекламный, политический, педагогический, религиозный, юридический, дипломатический и другие типы дискурсов. Выделяя тематический дискурс, лингвисты исследуют набор языковых средств, рассматривают способы достижения его смыслового единообразия. Например, медицинский дискурс с коммуникативными подвидами осмотр, опрос, профилактическая беседа, рекомендация, с речевыми жанрами-документами справка, направление, рецепт, инструкция.

В социолингвистике дискурс понимается как «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [3, с. 279]. Исходя из этого, говорят о персональном и институциональном типах общения. Персональный тип общения представляет собой коммуникативный процесс, где субъект речи выступает как индивидуум, языковая личность, а в институциональном типе общения выступает как носитель ценностных характеристик и нормативных установок определенного сообщества, где коммуникация осуществляется в рамках соответствующих статусно-ролевых отношений.

Конститутивные признаки институционального дискурса освещаются во многих работах. М.Л. Макаров, рассматривая отличия разговорного дискурса как «наименее структурированного от ритуализованного, институционального, выделяет такие его свойства, как более жесткая структурализация при максимуме речевых ограничений, фиксированная мена коммуникативных ролей, меньшая обусловленность контекстом, ограниченное количество глобально определенных целей и др.» [4, с. 176]. По мнению В.И. Карасика, институциональный дискурс – «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума. Разумеется, любое общение носит многомерный, партитурный характер, и его типы выделяются с известной долей условности. Полное устранение личностного начала превращает



участников институционального общения в манекенов, вместе с тем существует интуитивно ощущаемая участниками общения граница, выход за которую подрывает основы существования того или иного общественного института» [3, с. 45-46]. В каждом виде институционального дискурса существует своя закономерность корреляции личного и официального общения. Например, политический дискурс имеет меньше элементов личностного общения, чем семейный или педагогический виды.

В институциональном общении тональность и тематическое наполнение дискурса определяется заданной целью. Такая схематичность и типизированность общения является одним из основных факторов институционального общения и отграничивает его от индивидуального, личного. Конститутивными признаками институционального дискурса считаются такие признаки, как особая цель коммуникации; особые обстоятельства коммуникации; особые характеристики участников общения; особенности текстов, которые демонстрируют принадлежность к определенному социуму. Большой интерес у исследователей сегодня вызывают самые разнообразные виды институционального дискурса: дипломатический, бытовой, рекламный, медицинский, дискурс СМИ, фармацевтический, спортивный и др.

В казахстанской и российской науке исследованию педагогического дискурса, его дифференциальных признаков посвящено достаточно научных работ различной жанровой принадлежности. Термин «педагогический дискурс» не является единственным в языкознании для обозначения данного вида институционального дискурса, так, исследователи говорят об учебно-педагогическом дискурсе (А.Р. Габидулина), о дидактическом дискурсе (М.Ю. Олешков).

Одним из видов институционального дискурса является педагогический дискурс, отличительной чертой которого выступает иерархически выстроенное общение в соответствии со статусом коммуникантов. Педагогическому дискурсу присущ ряд основополагающих и конструирующих его характеристик. В их число входят следующие параметры: цель, участники речевого события, ценности, стратегии, жанры. В.И. Карасик предложил «модель анализа институционального дискурса, в том числе и педагогического. Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества. Хронотоп педагогического дискурса – это учебное заведение (школа, колледж, университет, учебная аудитория, класс) и специально отведенное время для общения (урок, лекция, экзамен)» [5, с. 4-5].

Педагогическому дискурсу свойственна приверженность традициям, правилам и социальным нормам. Основной целью данного дискурса является социализация человека, что находит свое отражение в интенциях коммуникативного процесса и выделяет основную цель дискурса. Участниками педагогического процесса выступают учитель и ученик в самых разнообразных коммуникативных ситуациях.

Практически все виды дискурсов реализуют в себе множество ценностных характеристик и установок, исторически сформированных национальным сознанием – этические, эстетические, интеллектуальные, утилитарные и другие. «Нормы институционального дискурса отражают этнические ценности социума в целом и ценности определенной общественной группы, образующей институт» [6].

Педагогический дискурс в силу своей изначальной целезаданности призван формировать человека, его внутренний мир и систему ценностей. Обучающая и развивающая направленность являются доминирующими для него. В процессе развития и обучения в сознание учащегося закладывается комплекс существующих в обществе ценностей, формируется его личность. Роль оценки как психолого-педагогического явления в учебно-воспитательном процессе исследована достаточно полно и детально в работах Ш.А. Амонашвили, Н.Ю. Максимовой, В.К. Бойко, И.П. Волкова и др.

Речевое действие в рамках педагогического дискурса подвергается влиянию целого ряда экстралингвистических факторов, которые во многом определяются личностью педагога, например, его коммуникативные способности, тип взаимоотношений с обучаемыми, креативность, критическое мышление и целевая установка всего педагогического коллектива. Позитивный результат процесса обучения во многом зависит от успешности межличностной коммуникации учителя и ученика, что, в свою очередь, невозможно без коммуникативных навыков и умений.

Особенностью педагогического общения является его многофункциональность. Преподаватель не только отбирает необходимый материал, из выбранных им информационных и учебных источников, интерпретирует его, определяет виды работы и формы подачи информации обучаемым, планирует совместную с учениками деятельность в рамках образовательного процесса. Необходимо также определить основные цели педагогической деятельности учителя: обучающая, воспитывающая и развивающая. Цели педагогической деятельности неделимы и совместно реализуются в каждом речевом действии педагога. Вербальная и невербальная деятельность педагога, как и любое его коммуникативное действие, первоначально осуществляют воспитательную функцию. Вся деятельность учителя, его коммуникативные действия – вербальные и невербальные – носят воспитательный характер. Ученики, сознательно или несознательно воспринимают педагога как образец для подражания.

Педагогический дискурс понимается нами, вслед за Т. ван Дейком, «как процесс коммуникативного взаимодействия учителя (преподавателя) и учащихся в профессиональной педагогической сфере; это коммуникативное событие, включающее в себя значения, общедоступные для участников коммуникации, знание языка, знание мира, установки и представления» [7, с. 122].

Педагогический дискурс разной этнокультурной принадлежности различается отдельными моментами, касающимися как специфики исторически сложившихся традиций обучения и преподавания, так и обусловленными национальной ментальностью, и особенностями коммуникативной культуры того или иного народа. Так, например, исследователи отмечают, что в педагогических дискурсах русских и американских школ приняты разные режимы общения, отличающиеся степенью личностного компонента: в России взаимоотношения между учащимися и преподавателем определяются как более близкие, чем в Америке, хотя, общение в высших учебных заведениях определяется как более дружественные и менее официальные, чем в России.

Можно констатировать, что прототипной, или канонической единицей педагогического дискурса является урок как реально существующая и естественно сложившаяся форма педагогического общения, в которой реализуется основное коммуникативное взаимодействие «учитель - ученик». С точки зрения прагмалингвистики урок есть стереотипная коммуникативная ситуация с определенными, достаточно жестко заданными дифференциальными параметрами (местом, временем, характером общения, коммуникантами и их ролевыми статусами, иерархией), в рамках которой может возникать множество отдельных речевых событий.

Таким образом, для педагогического дискурса как институционального типа «характерны следующие свойства: официальность коммуникации, устойчивость темы урока, стандартность обстановки общения в типовых ситуациях, определенная степень профессиональной компетенции хотя бы у одного из общающихся. Коммуниканты имеют дело не с новым продуктом научного творчества, а с системой научных понятий, обладающих субъективной новизной только для адресата» [8].

#### Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
2. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований// Текст и дискурс. СПб, 2001.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
5. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3-18.
6. 75 Карасик В.И. О категориях дискурса. 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>
7. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., Прогресс, 1989. – 308 с.
8. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие. – Дисс. докт.филол.н. – Донецк, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://sci.house/yazyik-russkiy/uchebno-pedagogicheskiy-diskurs-kategorialnaya.html>.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНИКОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ»**

***В.М. Трофимова***

*АГАО им. Шукшина, г. Бийск*

***Р.Н. Демиденко, А.Ж. Аплашова***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Следует отметить, что проблема институционализации занимает видное место в научных кругах, ее исследовали Н. Осипова, С. Кирдина, Д. Шкатулка, А. Колодий, Г. Зеленко и другие. На сегодня, в большинстве научных работ, рассматриваются разнообразные проблемы, связанные с процессами институционализации.

В энциклопедическом словаре отмечается, что «...процесс институционализации состоит из следующих этапов: возникновение потребностей, удовлетворение которых требует совместных действий; формирование общих целей, общественных норм, в частности правовых, для обеспечения взаимодействия соответствующих субъектов; установление системы санкций для обеспечения реализации норм и правил поведения» [1, с. 122].

С точки зрения психологии социальные институты – это сознательно регулирующая и организованная форма деятельности людей, воспроизведение повторяющихся наиболее устойчивых образцов поведения, привычек, традиций, передающихся из поколения в поколение [2, с. 23-33].

По нашему мнению, институционализацию можно рассматривать как процесс определения и оформления организационных, правовых, профессиональных и других структур для удовлетворения общественных потребностей.

Понятия «направленность личности», введенное в научный обиход С.Л. Рубинштейном, получило свое развитие, прежде всего, в выделении различных видов направленности. В частности, в психологической литературе представлены и описаны личностная, коллективистская, деловая (Б. Басс, В. Смекал и М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманистическая, эгоистическая, депрессивная, суицидальная (Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева) направленности.

Особое место отводится исследованию профессиональной направленности личности (Ф.Н. Гоноволин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Н.В. Комусова).

Профессиональная направленность понимается, прежде всего, как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление

работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность представляет собой интегральное образование и характеризуется предметом профессиональной направленности, в качестве которого выступает предпочитаемая профессия (вид деятельности); видами мотивов профессиональной деятельности; силой (уровнем) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней; знаком выражающимся в удовлетворительности человека своей профессией.

Значимая роль исследований в области профессиональной подготовки специалистов психологического профиля определяется востребованностью услуг психологов в различных областях общественной жизни, увеличением количества вузов, готовящих специалистов данного профиля, и превращением профессии психолога в массовую. Потребность практики в высококвалифицированных специалистах ставит перед высшей школой задачи поиска эффективных путей обеспечения качественной профессиональной подготовки психологов. Массовая подготовка специалистов психологического профиля без сформированной профессиональной направленности приводит к тому, что процент поступающих на психологические факультеты отличается от процента работающих по специальности.

Практически все психологи под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений. У Б.И. Додонова – это система потребностей; у К.К. Платонова – совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений; у Л.И. Божович и Р.С. Немова – система или совокупность мотивов и т.д. Однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований – это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане. Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований, т.е. отражает доминанту, становящуюся вектором поведения.

Итак, рассмотрев направленность личности в контексте общих психологических подходов, нам необходимо более конкретизировать и посмотреть направленность личности в сфере профессиональной деятельности.

Э. Зеер определяет профессиональную направленность как одну из важнейших характеристик личности, которая позволяет прогнозировать ее будущее и представляет собой совокупность важнейших целевых программ, обуславливающих смысловое единство активного и целенаправленного развития личности [3, с. 27].

Профессиональная направленность, по мнению Э. Зеера, представляет собой систему эмоционально ценностных отношений, задающих соответственно их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности. Формирование специалиста происходит путем его целенаправленного, специально организованного обучения в стенах вуза. Критерием эффективности профессионального становления может служить учебная успешность студента, выражающаяся в оценках по блокам учебных дисциплин. Совпадение мотивационной структуры личности, определяющей отношение к избранной профессиональной деятельности, и предметного содержания учебной программы является одним из определяющих моментов успешного профессионального становления специалиста еще на этапе обучения в вузе.

«Профессиональная направленность – ведущее свойство личности профессионала, особенности системы его побуждений на применение своих сил и способностей в избранной профессии» [4, с. 279], это «стремление личности стать, быть и оставаться учителем, помогающее ей преодолевать препятствие и трудности в своей работе» [5, с. 91]. Большинство ученых она определяется как совокупность устойчивых мотивов и эмоционально-ценностных отношений, определяющих особенности профессиональной деятельности, поведения, общения и самооценки личности специалиста; ее содержание включает также потребность в профессиональной деятельности и ценностные ориентации как основа мотивации этой деятельности, цели профессиональной деятельности и потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании [6, с. 55].

Нами было обследовано 70 студентов выпускников психолого-педагогического факультета, специальности «психология» АГАО им. Шукшина и ПГПИ. В качестве диагностического инструмента, выявляющего уровень профессиональной направленности, была использована методика диагностики уровня профессиональной направленности студентов, разработанная Т.Д. Дубовицкой [7].

Сущность психодиагностической процедуры заключалась в том, что испытуемым было предложено ответить на тест – опросник, который состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа и позволяющий определить уровень профессиональной направленности студентов, выражающийся в стремлении к овладению получаемой профессией и желании работать по ней.

Высокие показатели по тесту свидетельствуют о том, что студент стремится к овладению избранной профессией, получаемая профессия нравится ему; он хочет в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии; в свободное время занимается делами, имеющими отношение к будущей профессии; имеет круг знакомых – специалистов в области избранной профессии; считает свою профессию делом своей жизни.

Низкие показатели свидетельствуют о том, что студент вынужденно учится на данном факультете; поступление в данный институт обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами; он не видит ничего хорошего для себя в своей будущей профессии; хочет, по возможности сменить её, получить другую специальность и работать по ней.

По полученным данным мы вычислили удельный вес числа студентов с различным уровнем профессиональной направленности.

По показателям испытуемых у выпускников доминирующим является средний уровень профессиональной направленности личности, что составляет 67% из общей выборки испытуемых, 33% имеют высокий уровень профессиональной направленности.

Высокий уровень профессиональной направленности у студентов вполне объясним, поскольку они получают одну из самых популярных в обществе профессий. Преобладающий в выборке испытуемых средний уровень профессиональной направленности личности характеризует студентов, как проявляющих интерес к получаемой профессии, она им нравится, они видят себя в будущей профессии.

Преобладание среднего уровня профессиональной направленности у студентов-психологов можно объяснить слабой развитостью психологической службы в стране, а также низким уровнем оплаты работы в социальной сфере. Имея внутренний интерес к деятельности психолога, студенты психологических факультетов понимают, что эта профессия предъявляет к ним высокие требования, которым они не в состоянии соответствовать в силу недостаточности профессиональной подготовки, а также жизненного опыта. Дополнительное обучение и образование по данной специальности требует серьезных материальных затрат, а также помощи со стороны старших коллег, что может быть обеспечено только в психологических центрах и лабораториях, число которых у нас в городе ограничено.

Отметим тот факт, что доля студентов – психологов с низким уровнем профессиональной направленности равна нулю.

Внешнее впечатление от профессии, положительные эмоции выступают побудителями активности субъекта относительно данной деятельности. В условиях погружения студентов в учебно-профессиональную деятельность этапе формирования профессиональной направленности включается когнитивный компонент, который образуется интеграцией представлений о себе как личности и профессионале. Связь «образа – Я» и «образа профессии» отражает специфику профессиональной направленности. Образ будущей профессиональной деятельности определяется характером развития общего и профессионального самосознания личности. Самосознание характеризуется своим продуктом – представлением человека о себе.

Постепенно существующие привычные программы приспособления в результате накопления студентами информации о данной профессии, изучении характера требований, предъявляемых профессией к личности, оценка наличных способностей с необходимыми для эффективной работы в данной сфере заменяются на новую систему регулирующих механизмов, отвечающих новым условиям деятельности, что обеспечивается, по мнению Н.Е. Шафажинской, последовательной сменой стадий привыкания и собственно адаптации [8]. Приобщение к профессиональному содержанию перестраивает логику развития профессиональной направленности студентов.

Пик интенсивного личностного развития совпадает с процессом профессионального самоопределения, в ходе которого не только формируется профессиональная направленность, но и развивается «профессиональная Я-концепция» личности. Она включает следующие составные части: «Образ Я», «Образ профессии» и «Образ Я в профессии». Свое конкретное выражение «профессиональная Я-концепция» находит в профессиональных намерениях или планах учащихся относительно выбора отрасли, профессии или специальности, функциональной пригодности личности (склонностей и способностей) и мотивационной сферы (обоснования выбора). В нашем исследовании было предположено, что структура профессиональной направленности шире и включает социогенные потребности, ценностные представления, мотивацию, интересы, идеалы, готовность к выбору профессии, намерения.

Таким образом, по мере роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет включения новых признаков развившейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку – профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Политология: Энциклопедический словарь / [общ. ред. и сост.: Ю.И. Аверьянов]. М.: Изд-во моск. коммерч. Ун-та.1993, 345 с.
2. Кырдина С. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России / Светлана Кырдина // Социальные исследования. 2002. №12. С. 23-33.
3. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в ВУЗе: практико-ориентир. Монография / Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос.Гос.проф.-пед.университета, 2003. – С. 158.
4. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов // Психологи Отечества. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 407.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996. – С. 205.



6. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности. – М., 2009. – С. 176 .
7. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82-86
8. Шафажинская Н.Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза. – М., 2006. – С. 153

**ИННОВАЦИЯЛЫҚ-ЗЕРТТЕУ ОРТАНЫҢ  
ИНСТИТУЦИЯЛАНДЫРУЫ ӘЛЕМДІК  
ҒЫЛЫМИ-БІЛІМ БЕРУ НАРЫҒЫНА  
КІРУ ЖАҒДАЙЫ ІСПЕТТЕС**

**ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ  
ИННОВАЦИОННО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СРЕДЫ КАК  
УСЛОВИЕ ВХОЖДЕНИЯ В МИРОВОЙ  
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЫНОК**

# **ВЛИЯНИЕ ТИПОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР И ПОЯВЛЕНИЕ У НИХ ПРИЗНАКОВ ПРЕДДЕВИАНТНОГО И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

***Н.П. Абаскалова***

*НГПУ, г. Новосибирск*

***Н.В. Вист***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Девиантное поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в тесном взаимодействии и взаимовлиянии. Отклонения в поведении могут быть обусловлены не только личностными характеристиками ребенка, но и особенностями окружающего его социума, микросоциума (семья, класс, друзья). Важнейшим фактором, детерминирующим девиантное поведение, является неблагополучие главного микросоциума в жизни каждого ребенка – семьи, в которой он воспитывается. Поэтому более детальное изучение социально-психологических особенностей семей, имеющих детей с девиантным поведением, исследование существующих в ней детско-родительских отношений будет способствовать созданию более эффективной системы социальной и психолого-педагогической профилактики девиаций.

В современном мире особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей, имеющих нарушения в развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения, только 20% рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию либо занимают крайнее положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушениями психического развития или имеют соматические заболевания.

По данным Госкомстата РК, за период с 2007 по 2015 г., количество детей с задержкой психического развития увеличилось на 20,2%, дети с ЗПР составляют до 30% детей в популяции и их количество все время растет.

Среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35% составляют те, у кого еще в младших группах детского сада были обнаружены очевидные расстройства нервно-психической сферы.

Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений в современном обществе. ЗПР – это особый тип психического развития ребенка, который характеризуется незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся обычно под влиянием наследственных, а также социально-средовых и психологических факторов.

Анализ психологических исследований показал, что структура ЗПР в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

Наше исследование проводилось на базе СОШ №15 г. Павлодара. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с ЗПР.

У детей с ЗПР, принимающих участие в эксперименте, выявлялся ряд специфических особенностей в познавательной, эмоционально-волевой деятельности, в поведении и личности в целом, характерные для большинства детей этой категории: это и повышенная истощаемость, в результате-низкая работоспособность; неорганизованность, неадекватность самооценки; бедный недифференцированный словарный запас; детям трудно переключиться с одной деятельности на другую, трудно сосредоточиться; снижена познавательная деятельность. Особую тревогу у педагогов-дефектологов вызвало наличие у данных детей с ЗПР повышенной тревожности, страхов, зачастую агрессии, что также сопровождалось случаями энуреза. Мы предположили, что страхи, тревожность, приступы агрессии могут зависеть от семейных взаимоотношений, от типа воспитания в семье, от стиля детско-родительских отношений. Особенности воспитания в семье формируют не только характер ребенка, но и особенности развития его личности, семейные отношения влияют на способность ребенка к положительным реакциям на коррекционное воздействие специалистов.

Данное исследование было предпринято с целью подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы: формирование тревожности, страхов и различных видов преддевиантного или девиантного поведения у детей с ЗПР происходит зачастую на фоне неблагоприятного климата в семье, подавления ребенка как личности, стресса родителей, неверно выбранного ими стиля общения с ребенком и типа воспитания.

Для определения типа детско-родительских отношений, стиля воспитания в семье мы использовали «Опросник родительского отношения (ОРО)» (А.Я. Варга, В.В. Столин), также мы использовали методы беседы, наблюдения, анкетирование, изучения документации.

Детско-родительские отношения понимаются нами как система разных поведенческих стереотипов, практикуемых в семье, в общении родителей с ребенком, особенности восприятия и понимания родителями характера и личности ребенка, а также чувства родителей по отношению к ребенку. Опросник состоит из 5 шкал.

1. «Принятие – отвержение»: шкала отражает интегральное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю ребенок нравится таким, какой он есть. На другом полюсе: родитель не принимает ребенка, не доверяет ему, проявляет эмоциональное отвержение.

2. Вторая шкала «Кооперации родителя» отражает уровень отношения с ребенком, высокий уровень говорит о полном взаимопонимании и доверии к ребенку и отражает высокий интерес к достижениям ребенка.

3. Шкала «Симбиоз», когда родитель ощущает себя единым целым, старается удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от неприятностей, испытывает постоянную тревогу за ребенка, который ему кажется беззащитным. Проявляет чрезмерную опеку в отношении ребенка.

4. Шкала «Авторитарный стиль» родительского отношения не допускает малейшего непослушания со стороны ребенка, родитель проявляет максимум заботы о его здоровье, социальных успехах. Очень высок уровень контроля за поведением ребенка.

5. Шкала «Маленький неудачник» отражает особенности воспитания и понимания ребенка родителями, которые стремятся инфантилизировать его, родители видят такого ребенка слабым и существенно ограничивают его самостоятельность там, где он уже может справиться сам.

Обработка результатов «Опросника родительских отношений» позволила выявить следующие результаты: шкала «Принятие-отвержение» – 9%, шкала «Симбиоз» – 32%, шкала «Авторитарный стиль/Авторитарная гиперсоциализация» – 41%, шкала «Маленький неудачник» – 18%.

Как мы можем заметить, наиболее выраженным оказался стиль родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» (41%). Данный стиль не допускает малейшего непослушания со стороны ребенка, родитель проявляет максимум заботы о здоровье ребенка, социальных успехах. Родитель старается навязать во всем свою волю, не в состоянии принять точку зрения ребенка. Данный стиль общения подтверждает выдвигаемые нами предположения, касающиеся условий возникновения страхов, тревожности у младших школьников с ЗПР или первых признаков преддевиантного, девиантного поведения. «Авторитарная гиперсоциализация» – это стиль, при котором ребенок подавляется как личность, лишается самостоятельности, свободы выбора в принятии и осуществлении поставленных задач и возникающих трудностей.

Стиль родительского отношения «Симбиоз» (32%) свидетельствует о том, что родитель ощущает себя единым целым с ребенком, старается удовлетворить все потребности ребенка, оградить от неприятностей, испытывает постоянную тревогу за ребенка, который ему кажется беззащитным. Представленный стиль может приводить к возникновению страхов, тревожности, различных видов асоциального поведения в связи с инфантилизацией характера ребенка.

На третьем месте по степени выраженности находится стиль семейного воспитания «Маленький неудачник» (18%). Данный стиль отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. Полученные высокие значения по этой категории свидетельствуют о стремлении родителя инфантилизировать ребенка, приписать ему личную несамостоятельность, родитель видит ребенка младше, по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителям детскими и несерьезными.

Оставшиеся 9% распределились между шкалами «Принятие-отвержение» и «Кооперации родителя» с показателями 7% и 2% соответственно.

Наше исследование позволило нам сделать вывод, что в семьях у детей с наличием страхов, тревожности, первых признаков преддевиантного и девиантного поведения преобладают неблагоприятные отношения и стили воспитания. Семьи, воспитывающие детей с ЗПР, принявшие участие в эксперименте, нуждаются в психологической помощи, в психолого-педагогическом сопровождении всех членов семьи и детско-родительских отношений, дети экспериментальной группы нуждаются в специальной коррекционной помощи специалистов. Такая работа будет более эффективной, если воздействовать на ребенка комплексно, через семью, изменив внутрисемейные отношения или стиль воспитания ребенка. Соответственно профилактическая работа в области девиантного поведения будет более эффективной, если включить в неё как обязательный компонент работу с семьей ребенка уже в дошкольном возрасте.

Негативные последствия неблагополучия в семье проявляются достаточно быстро и подчас становятся необратимыми. Это и дефекты психического развития ребенка, и его социальная дезадаптация, и девиантное поведение. В результате страдает не только семья и вступивший в жизнь человек, но и все общество в целом, то есть первоначально личностная, внутрисемейная проблема трансформируется в проблему социальную. И в этом случае, целенаправленная и систематическая работа с семьей ребенка, начатая в максимально ранние сроки – это весомый вклад в профилактику девиантности подрастающего поколения.

#### **Литература**

1. Блонский П.П. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР / П.П. Блонский. – М.: Высшая школа, 1999. – 465 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.А. О детях с отклонениями в развитии. – СПб.: Питер, 2014. – 452 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Высшая школа, 1960. – 569 с.
4. Кожебаев В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кожебаев, – Алматы, 1994. – 254 с.
5. Сухарева Т.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Т.Е. Сухарева. – М.: Высшая школа, 1974. – 522 с.

6. Хамитова Г. Особенности психического развития детей при условии с ЗПР // Вестник КАСУ. – 2014. – №4. – С. 111-112
7. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Работа с семьей в условиях школы как открытой социально-педагогической системы. – Ставрополь, 2001.
8. Шогенов М.З. Семейное неблагополучие как фактор девиантного поведения: дис. канд. психол. наук: Ульяновск, 2003.

## **ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ НАУКИ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

*О.К. Андрющенко*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

Вместе со становлением индустриального общества наука превращается в один из решающих факторов общественного развития. Она становится не только «производительной силой» и обязательным условием успешного технико-экономического развития, но и оказывает сильнейшее влияние почти на все сферы человеческой деятельности, решительно меняет устаревшие представления об окружающем мире, космосе, живой и неживой природе, биологических основах человеческой жизни, раскрывает тайны мозга и психики. Овладение научными знаниями становится необходимым условием формирования человеческой личности, причем процесс этот начинается с первых классов общеобразовательной школы, продолжается в профессиональной высшей школе, но на этом не заканчивается. Динамично развивающееся современное общество требует от человека постоянного овладения новыми научными знаниями, необходимыми для профессионального роста. Сфера образования испытывает наиболее сильное воздействие науки и научных открытий, она постоянно меняет свои образовательные программы, включая в них сведения о новейших научных открытиях, и, готовя высокопрофессиональные кадры, способствует дальнейшему прогрессу науки и техники. Благодаря небывалому триумфу науки в 20 веке научная рационализация охватила почти все сферы человеческой жизни, а сам человек науки – ученый стал одной из влиятельных фигур общественной жизни.

Институционализация науки – это одно из ключевых понятий современной социологии науки, которое позволяет раскрыть основные особенности и закономерности формирования и развития системы научного знания, превращения ее в социальный институт.

Институционализация науки предполагает рассмотрение процесса ее развития с трех сторон:

1) создание различных организационных форм науки, ее внутренней дифференциации и специализации, благодаря чему она выполняет свои функции в обществе;

2) формирование системы ценностей и норм, регулирующих деятельность ученых, обеспечивающих их интеграцию и кооперацию;

3) интеграция науки в культурную и социальную системы индустриального общества, которая при этом оставляет возможность относительной автономизации науки по отношению к обществу и государству.

Утверждению науки в качестве особого социального института способствовал целый ряд важных организационных изменений в ее структуре. Вместе с интеграцией науки в общественную систему происходит и определенная автономизация науки от общества. В первую очередь этот процесс реализуется в университетской науке, концентрирующейся на изучении фундаментальных проблем. Автономия социального института науки, в отличие от других социальных институтов (экономики, образования и др.), имеет ряд особенностей.

– Она происходит в условиях господства определенной политической системы, а именно – демократического устройства общества, гарантирующего свободу любому виду творческой деятельности, в том числе и научным исследованиям.

– Дистанцирование от общества способствует формированию особой системы ценностей и норм, регулирующих деятельность научного сообщества, – в первую очередь это строгая объективность, отделение фактов от ценностей, установление специальных методов определения истинности знания.

Создается особый язык науки, отличающийся строгостью определений, логической четкостью и непротиворечивостью. В развитых естественных науках этот язык настолько сложен и специфичен, что понятен только для посвященных, специалистов.

– Социальная организация науки характеризуется существованием особой системы социальной стратификации, в которой престижность ученого, его социальная позиция в этом сообществе оцениваются на основе специальных критериев. Этот тип социальной стратификации существенно отличается от стратификации общества в целом, что также способствует выделению социального института науки в качестве самостоятельного и независимого установления.

По Н. Маллинзу, процесс формирования отдельной области проходит следующие стадии. Стадия нормальной науки, для которой характерна малая степень организации подгрупп; здесь мало координированных усилий учёных, в целом научная деятельность как бы рассеяна. Стадия сети: образуются некие локальные уплотнения деятельности, но большинство ученых их даже не замечает; эти объединения возникают, как правило, по поводу каких-то частных идей, методов, гипотез и т.п. Стадия сплочённой группы; её участники концентрируются на какой-то проблеме. Сплочённая группа продуктивно работает в некоем новом направлении, обретая в ходе этого революционный или элитарный



статус. Коммуникация этой группы, как правило, в основном ограничена её собственными рамками. Наконец, под влиянием существенных успехов элитарной группы и примыкающих к её направлению новых учёных и их групп образуется новая область, или дисциплина [1, 257-282].

Институционализация науки в процессе формирования может иметь несколько реализаций: научно сообщество, научная традиция, научная школа.

Научное сообщество под воздействием внутренних и внешних факторов организуется в виде групп различных уровней. Прежде всего, группы, поддержанные административными мерами, структурируются формальным способом. К таким группам относят совокупности ученых, принадлежащих к одной и той же специальности. Кроме того, административными методами создаются научные коллективы, работающие в одном месте и объединяющиеся, как правило, для выполнения какой-то конкретной работы. Сейчас широко используются программно-целевые формы административного упорядочения научных исследований. Они применяются там, где требуется координирование совокупности научных учреждений (часто различного профиля), совместное достижение сложных стратегических целей, реализация дорогостоящих, требующих мощного технического обеспечения проектов.

Не всегда, однако, научные сообщества располагают большими финансовыми средствами, зачастую они организованы на желании ученых двигать науку вперед, реализовывать свои научные идеи. Одними из подобных научных сообществ являются организованные международные лаборатории (международная лингвистическая лаборатория, созданная в 2012 году на базе Павлодарского государственного педагогического института и Тобольской государственной социально-педагогической академии имени Д.И. Менделеева; научная лаборатория теоретической и прикладной лингвистики и литературоведения, открытая в ПГПИ в 2017 г.). Результаты работы подобных научных сообществ имеют большое практическое значение как для науки, так и для образования: публикации в международных рейтинговых журналах, издания коллективных монографий, защиты кандидатских диссертаций, повышение квалификации преподавателей и тому подобное.

Иностранные научные сообщества также находятся в контакте с казахстанскими. Так, наши ученые плодотворно сотрудничают с Центром исследований Восточной Европы Варминско-Мазурского университета (Польша). Ежегодно ученые Польши, Казахстана, России, Германии, Словакии, Украины и др. встречаются в летней лингвистической школе для обмена научными результатами и идеями на конференции и участия в курсах повышения квалификации. Кроме этого, осуществляют совместные публикации в журнале «Восточноевропейское языкознание», который имеет высокий рейтинг в базе «Scopus».

Следует заметить, что, несмотря на возрастающую роль коллективов, базовой единицей научной деятельности является все же ученый как индивидуальный субъект научного познания.

И хотя тот или иной научный результат часто создается сегодня коллективными усилиями, именно ученый остается субъектом научной аргументации, принятия решений, личной ответственности за свою научную деятельность.

Научная традиция – это устойчивая совокупность навыков мастерства, тонких методологических предпочтений, фундаментальных теоретических убеждений и т.п., позволяющая ее носителям эффективно продвигать научное познание. Научные традиции, как правило, существуют достаточно длительно; они постоянно воспроизводятся благодаря вхождению в их русло новых поколений исследователей. Но при этом традиция является обновляющимся когнитивным комплексом: ее жизнеспособность как раз зависит от того, насколько она умеет сохранять и использовать свои лучшие эвристические способности (являющиеся как бы ядром традиции), сочетая это с открытостью, возможностью постоянного роста и совершенствованием. Научные традиции, особенно имеющие славную историю, заботливо передаются, транслируясь по каналам тесного научного общения (через образование, наставничество). Научная традиция персонализируется в виде научной школы – некоторого конкретного научного сообщества, связанного, как правило, с определенным научным центром (университетом, кафедрой, лабораторным комплексом). Научная школа консолидируется вокруг плеяды крупных ученых, одни из которых стоят во главе ее, другие, олицетворяющие собой достижения новых поколений, как бы отмечают последующие вершины ее исследовательской деятельности. Такова, например, известная в Казахстане и за ее пределами научная лингвистическая школа профессора З.К. Темиргазиной «Прагматическое и лингвоаксиологическое исследование языков», которая занимается исследованием казахского, русского, английского, татарского и др. языков с точки зрения современных лингвистических направлений (лингвокультурологии, прагмалингвистики, политической лингвистики, когнитивной лингвистики, межкультурной коммуникации и др.).

Помимо этого, существует довольно значительная сфера академической университетской науки, занимающейся в основном фундаментальными исследованиями. Группы ученых, объединенных такими исследованиями, более мобильны и быстрее реагируют на тенденции в науке и обществе. Получая субсидии из Министерства образования и науки, фундаментальные и прикладные исследования имеют больше возможностей быть реализованными и опубликованными для широкого круга ученых. На кафедре русского языка и литературы за последние годы были исследованы несколько научных проектов: внутривузовский проект профессора З.К. Темиргазиной «Разработка электронных учебников

по биологии на английском языке для учащихся 7-8 классов», научный проект профессора Суюновой Г.С., финансируемый Министерством образования и науки Республики Казахстан «Общекультурный ландшафт Павлодара как энциклопедическое явление».

Нужно отметить, что формирование научно-исследовательской среды обусловлено стремлением общества войти в мировой научно-образовательный рынок, позиционировать научные традиции того или иного вуза, школы, сообщества и т.д. Несомненно, эти процессы невозможны без контактов с международными научно-исследовательскими университетами и школами. Обмен научными результатами и идеями проходит, чаще всего, в публикациях международного уровня, в индексируемых журналах (Scopus, Tomson Reuters и др.). Стадия становления в любой отрасли, в том числе в отрасли знания, проходит долгий и сложный период. Институционализация науки не исключение. Однако наука в Казахстане уже сейчас занимает на постсоветском пространстве одно из лидирующих позиций, а на международной научной арене показывает высокие результаты. Есть все основания считать, что у казахстанской научно-исследовательской традиции большое будущее.

#### **Литература**

1. Маллинз Н. Модель развития теоретических групп в социологии // Научная деятельность: Структуры и институты. М., 1980. – С. 257-282

### **ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАСТЕНИЙ ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА**

*А.А. Атаханова, А.А. Забегалина, Д.А. Коструба, Т.Д. Осьмак  
ПГПИ, г. Павлодар*

Растительный покров является основным автотрофным блоком природных экосистем. В ходе хозяйственной деятельности человека происходят трансформация растительности, что в свою очередь приводит к ухудшению плодородия почв, стимулирует опустынивание, пыльные бури и др. [1.с 251-255] Трансформация флоры и растительности вблизи крупных промышленных центров, каким является г. Павлодар, является следствием воздействия различных факторов, не только механических, обусловленных хозяйственной деятельностью, но и химических, связанных с влиянием выбросов действующих предприятий. [2.с 144-155]

Значимость исследований заключается в изучении особенностей состава и структуры растительности, находящейся под длительным воздействием комплекса антропогенных факторов, в том числе, выбросов промышленных предприятий. Трансформация растительного

покрова в результате хозяйственной деятельности человека характерна для многих регионов и стран, но серьезно изучать эту проблему ученые начали с 80-х годов прошлого столетия. [3. с 292]

По Павлодарской области имеются работы, в которых дана оценка источников промышленных выбросов и основных загрязнителей. В исследованиях Салтыбаева А.Д. [4.с 127] рассмотрены основные источники загрязнения атмосферного воздуха г. Павлодара, условия рассеяния и осаждения загрязнителей, среды, воспринимающие их (почва, снежный покров, грунтовые воды, садово-огородная продукция). Дана характеристика элементов, входящих в состав выбросов, сбросов и отходов предприятий, и распределение этих элементов в почвах исследуемого региона. Хлыстуном Н.М. [5. с 136]

Давно подмечено разрушительное влияние загрязненного воздуха на растительный мир. Наиболее вредным для растений является сернистый газ, или двуокись серы. Накапливаясь в растениях, сернистый газ вызывает угнетение растительных клеток, вследствие чего листья желтеют, опадают, и растения погибают. В результате длительного антропогенного воздействия комплекса факторов на рассматриваемой территории наблюдается трансформация флоры и потеря видового разнообразия.

Деревья, кроме того, как стражи здоровья, гибнут первыми, выявляя наиболее опасные для здоровья человека участки. Используются и новые способы. К примеру, во Франции для очистки городского воздуха в самых загруженных автотранспортом районах устанавливаются специальные фильтры, напоминающие афишные тумбы. Они способны поглощать и очищать 110 миллионов кубометров воздуха до уровня чистоты горного воздуха. Для восстановления биоразнообразия на нарушенных под действием механических факторов участках необходимы мероприятия по фитомелиорации с подсевом трав аборигенной флоры, с учетом экологических условий местообитаний. Для контроля химического загрязнения растений в зоне влияния промышленных предприятий региона необходима организация постоянного мониторинга растительности с отбором проб почв и растений. [2. с 19].

Морфологические особенности растений, в частности фотосинтезирующий аппарат листьев обладает высокой степенью адаптивности, выражающейся в изменении размеров и числа устьиц на единицу площади.

Эти признаки планируется использовать нами в качестве оценки воздействия на основные виды древесных насаждения города Павлодар.

#### Литература

1. Альмишев У.Х., Молдахметов Ш.М. Эколого-биологические особенности травяной растительности в пойме р. Иртыш // Актуальные проблемы экологии и природопользования в Казахстане и сопредельных территориях: материалы II Международной научно-практической конференции. – Павлодар, 2007. 352 с.

2. Леонова Ю.М. Антропогенная трансформация растительности в зоне влияния промышленных объектов г. Павлодара: диссер. ...канд. биол. наук. – Алматы, 2010. 464 с.

3. Иванов В.В. Степи Западного Казахстана в связи с динамикой их покрова. – М. – Л.: Наука, 1958. 205 с.

4. Салтыбаев А.Д. Геохимические особенности системы «атмосферный воздух – почва – грунтовая вода – растения» в условиях промышленного загрязнения г. Павлодара: диссер. ... канд. биол. наук. – Алматы, 1995. 314 с.

5. Хлыстун Н.М. Эколого-химическое исследование состояния природных сред на территории Павлодар-Экибастузского ТПК: диссер. ... канд. хим. наук. – Алматы, 1999. 525 с.

## **ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА МАРКЕТИНГ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ**

***Ж.Қ. Басшиева***

*Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті,  
«Мемлекеттік басқару және маркетинг» кафедрасының  
аға оқытушысы., э.ғ.к., Ақтөбе қ.*

Білім беру саласы әрбір елдің және өңірлердің дамуындағы ең қуатты факторлардың бірі болып табылады. Бүгінгі таңда мемлекеттің болашағы инновациялық білімдер, тың ғылыми жетістіктер және оларды тәжірибеде пайдаланудың тетіктерін игерумен тікелей байланыстылығын уақыт нақты айқындады. Осыған орай экономиканың білім беру секторында нарықтық трансформация мәселелері үлкен маңызға ие болуда, оның ішінде маркетингтік стратегияларды әзірлеу және оларды іс жүзінде қолданудың мәселелері алғашқы кезектен орын алуда.

Алғашқы дамуын өндірістен бастау алған маркетинг жүйесі, білім беру саласында ұзақ уақыт бойына өзінің орнын таба алмады. Алайда, қазақстандық экономиканың әлемдік экономикалық жүйеге интеграциялануына бағыт алуы, бәсекелестік ортаның күшеюі және білім беру сфераларының коммерцияландырылуы, білім беру мекемелеріне маркетинг элементтерін міндетті түрде енгізудің қажеттілігін жеделдетті.

Ол өз кезегінде, еліміздің білім беру саласында маркетингтің тиімді стратегияларын енгізу үшін ғылыми-негіздемелерді әзірлеу мәселесін көтерді. Отандық ғалымдар білім беру саласында маркетинг тетіктерінің теориялық-тәжірибелік және қолданбалы (құрылымдық жүйелер) негіздемелерін жасап үлгерді, алайда аталған жүйелердің оқу орындарында кеңінен қолданылу деңгейі төмен, оған кейбір білім беру мекемелерінің енгізуге асықпайтындығы түрткі болса, келесі білім ошақтарында толыққанды дәрежеде енгізуге тәжірибелерінің жетіспейтіндігі негіз болуда. Оның ішінде жоғарғы оқу орындарында маркетинг концепцияларын өз

деңгейінде қолданысқа енгізілмей отырғандығы байқалады. Осыған орай, маркетинг құрылымдарын жоғарғы оқу орындарында жетілдірудің өзектілігі арта түседі.

Отандық жоғарғы оқу орындарында маркетинг технологияларын енгізудің ұтымдылығы, бір жағынан жоғарғы оқу орындарының ішкі басқару жүйесін ізгілендіруге әсер ететін болса, екінші жағынан дайын өнімдердің (түлектердің) жұмысқа орналасуын қамтамасыз ететін коммуникацияның (кері байланыстың орнатылуына) дамуына ықпалдасады. Сондықтан, жоғарғы оқу орындарына негізделген маркетингтік әзірлемелерді дамыту заман талабы.

В.Н. Зотовтың пікірінше жоғарғы оқу орындарындағы маркетинг – жекелеген азаматтардың, кәсіпорындардың және қоғамның (мемлекеттің) қажеттіліктеріне сай өнімдер мен қызметтерді тиімді деңгейде ұсыну дегенді білдіреді [1].

Жоғарғы оқу орындары саласындағы маркетинг – жоғарғы мектептердегі білім қызметтеріне тұтынушылардың сұраныстары мен мұқтаждықтарын қанағаттандыруға бағытталған ерекше қызмет түрі болып табылады [2].

Жоғарғы оқу орындарында маркетингті дамытудың құндылығы биік, өйткені зияткерлік әлеует елдің ұлттық байлығын еселеудің шешуші факторы болып саналады. Бүгінгі таңда ЖОО-дағы маркетинг құралдары, басқару ісіндегі тиімді заманауи жүйелердің бірі ретінде танылуда.

Жоғарғы оқу орындары іс-қимылында маркетингті пайдаланудың қажеттілігін және маркетингтің мәнін ашу үшін, осы сферада маркетингті қалыптастыратын талаптарына, факторлары мен элементтеріне талдау жүргізу басты міндет.

Маркетингтің пәні ретінде жоғарғы оқу орындарындағы білім қызметтерінің маркетинг объектілері, субъектілері, олардың әрекеті және қызметтері танылады.

«Жоғарғы оқу орындарындағы білім қызметтерінің маркетинг пәні – нарық субъектілерінің өзара қарым-қатынасы және мінез-құлқы, өркениетті ойлау мен әрекет етудің стратегиясы мен тактикасы» [3. б. 10].

Жоғарғы оқу орындарындағы маркетинг субъектілері болып, білім қызметтерін өңдеуші және ұсынушы оқу орындары, тұтынушылар (жеке тұлғалар, кәсіпорындар және ұйымдар), делдалдардың (жұмыспен қамту орталықтары, тіркеу орындары, білім беру мекемелерін лицензиялау және аккредитациялау) кең көлемде қызметтері, сонымен қатар білім қызметтерін нарыққа жылжытуға қатысатын қоғамдық институттар және құрылымдар табылады.

Маркетинг субъектілерінің ішінде басты рөлді студенттер, тыңдаушылар яғни, соңғы тұтынушылар иеленеді, білім беру саласындағы тұтынушылардың өзге тұтынушылардан айырмашылығы, білім потенциалдарын игілікке жұмсау және өмір сүру үшін қаражат табуға ғана емес, танымдық қажеттіліктерін қанағаттандыруға да пайдалануында [4].

Білім алушылардың осындай жеке тұлғалық қасиеттері олардың болашақ мамандығын таңдауына, оқу формасы мен орнын, оны қаржыландыру көзін нақты айқындауына, келешек жұмыс орнын табуына және меңгерген потенциалын жүзеге асыруына мүмкіндік береді.

Сондықтан, білім алушының жеке тұлғалық қасиеті (оның ішінде әлеуеті) барлық маркетингтік іс-қимылдардың өзегіне айналуы тиіс.

Жоғарғы оқу орындарында білім қызметтерін тұтынушылар қатарына фирмалар, кәсіпорындар, мекемелер мен ұйымдар, мемлекеттік басқару органдары енетіні белгілі. Олар еңбек нарығында ұйымдасқан сұранысты қалыптастыра алады.

Біріншіден, ұйым-тұтынушылар(кәсіпорындар) білім беру мекемелеріне сұраныс жасайды, білім қызметтерінің сапасын бағалауға қатысады, болашақ түлектердің еңбек қызметіне орналасуына тиімді шарттарды анықтайды, сонымен қатар толық немесе жартылай оқу ақысын төлей отырып түлектерді жұмысқа қабылдайды. Жоғарғы оқу орындары маркетинг субъектісі ретінде бұл үрдіске белсенді араласады.

Жоғарғы оқу орындарының маркетингтік қызметтеріне мыналар кіреді [5]:

- ұсынысты қалыптастырады;
- нарыққа білім қызметтерін жылжытады;
- білім қызметтеріне сұранысты қалыптастыруға және оны өткізуді ынталандыруға атсалысады;
- еңбек нарығына маркетингтік зерттеулерді жүргізеді және ұйымдастырады;
- білім қызметтерінің келешегін анықтайды және қажет болған жағдайда жаңартады, болжайды;
- білім беру қызметтерінің көлемін, сапасын, ассортиментін анықтайды;
- жоғарғы оқу орынының бәсекеге қабілеттілігін талдайды;
- жоғарғы оқу орындарында маркетинг стратегияларын әзірлеуді ұйымдастырады және оны іске асырады.

Екіншіден, білім беру қызметіндегі маркетинг субъектісі ретіндегі делдалдық құрылымы (жұмыспен қамту орталықтары, тіркеу орындары, білім беру мекемелерін лицензиялау және аккредитациялау, білім беру қорлары, білім беру мекемелері мен кәсіпорындар ассоциациясы, бұқаралық ақпарат құралдары т.б.) нарыққа білім қызметтерін тиімді жылжытуға ықпалдасады және келесідей қызметтерді атқарады: ақпараттандыру, кеңес беру, құқықтық қолдау, келісім-шарттар жасауға жәрдемдесу, жарнама жасау, білім беру жүйесін ресурстарымен қолдау көрсету.

Жоғарғы оқу орындары сферасындағы маркетингтің объектілері ретінде келесілерді атауға болады: оқу орындарының орналасуы, ЖОО-ның беделі(имиджі), ғылыми әлеуеті, мамандарды дайындаудағы білімі, материалдық тауарлары, кең көлемдегі қызметтер кешені.

Жоғарғы оқу орындары бір мезгілде қос нарыққа жұмыс жасайды. ЖОО-ны қоғамға белгілі бір қызмет түрі – білім қызметін ұсынады, бұл жерде тұтынушылар ретінде студенттер болып табылады, онымен қоса ЖОО-ны еңбек нарығына өз қызметінің нәтижесін ұсынады, мұнда тұтынушы ретінде экономиканың әр саласындағы кәсіпорындар табылады.

ЖОО-ны бір мезгілде екі өзара байланысқан нарықта әрекет етсе де, екі нарыққа шығатын бір өнімге ие. Өзара байланысқан ынтымақтастықты жүйелі жүзеге асырудың тиімді механизмдердің бірі, маркетингтік құрылымды құру және оны жетілдіру қажет.

Маркетинг құрылымы келесідей мүмкіндіктерге жол ашады:

– білім беру бағдарламаларды жетілдіруге және бағдарламаның әлеуметтік-экономикалық басымды мәселелерін шешуіне;

– кәсіптік білім беру саласындағы аймақаралық және халықаралық ынтымақтастықтың ең перспективалы нысандарын дамытуына;

– білім беру әлеуетінің тиімділігін арттыруға және нақты анықталған басымдықтарға сәйкес мамандықтар бойынша мамандарды дайындап шығуына.

Маркетинг технологияларын жоғарғы оқу орындарының қызметінде қолданудың артықшылығы мынада: білім сапасын арттыруға және білім беру қызметтерінің ассортименттерін кеңейтуге, тұтынушылардың (білім алушылардың) сұраныстарын қанағаттандыруға, жоғарғы оқу орындарының макро және микро факторларға икемделуіне, негізгі және кәсіпкерлік мақсаттарын толыққанды жүзеге асыруына және тиімді қаржылық қолдау табуына көмектесетін болады.

Отандық жоғарғы оқу орындарының қызметін маркетинг және маркетингтік зерттеулер қағидаларына сәйкес басқару, оқу орындарының даму стратегияларына және шетелдік тәжірибелерге, жаңа технологияларға, инновацияларға негізделудің басты сатыларының бірі болып саналады.

Жоғарғы оқу орындарында маркетингті табысты ұйымдастырудың артықшылықтарын атап өтуге болады:

1. Маркетингтік ұйымдастырушылық құрылымды құру, ұйымдық құрылымның мазмұны мен атауы «маркетингтік зерттеушілік» орталығы, «маркетингтік талдау» институты мәртебесінде ұйымдастырудың маңыздылығы өте жоғары. Ерекшелігі, маркетингтік құрылымның құрамдас бөлігі ретінде универсиеттерде маркетинг кафедрасы болса, олармен тікелей байланыс болуы қажет. Себебі, кәсіби маркетингтік білімі бар оқытушылармен бірлесе отырып, еңбек нарығына кешенді маркетингтік зерттеулер жүргізуге мүмкіндіктер ұлғаяды. Зерттеулердің нәтижесінде оқу орнында келешекте нарыққа қажетті мамандар даярлаудың стратегиялық болжамы жасалады.

2. Маркетингтік құрылым құрылған жағдайда, осы орталықтардың негізінде білім алушылардың біліктілігін көтеруге бағытталған маркетингтік практикалық білімдерді үйрететін оқу курстарын ұйымдастыруға болады. Мұнда білім алушылар кәсіби білімдерін шындайды.



3. Білім алушылардың (бакалавр және магистратура бағытында) оқу және педогогикалық практикасын өтеу қызметін ұйымдастыруға болады. Білім алушыларға кәсіби білім беруде теорияны тәжірибемен ұштастыруға мүмкіншілік артады. Ол өз кезегінде қазіргі кезде қолданылатын инновациялық білім беруді жүзеге асырумен қатар, дуалды білім берудің бағдарламасын іске асырудың басты буынына айналатыны сөзсіз.

4. Құрылатын орталық білім беру нарығына арналған қызметпен шектелмей, кәсіпорындардан маркетингтік зерттеулерге коммерциялық негізде тапсырыс қабылдауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар ғылыми жобаларды коммерцияландыру жұмыстары бағытында орталықтың дайындаған әзірлемелерін өндіріске енгізудің жолдары ашылатын болады. Еңбек нарығына жүргізілген маркетингтік зерттеулердің қорытындылары бойынша және кәсіпорындардың тарапынан берілген коммерциялық тапсырыстардың негізінде жүргізілген маркетингтік зерттеулердің тәжірибелерін технологиялық парктер құрудың базасы болады.

#### **Әдебиет**

1. Зотов В.Н. Разработка стратегии и тактики маркетинговой деятельности вузов на рынке образовательных услуг и научно-технической продукции.: автореф. ... канд. экон. наук. – М.: РЭА им. Г.В. Плеханова, 1997.

2. Сагинова О.В. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 48-59.

3. Панкрухин А.П. Маркетинг подготовки специалистов в высшей школе. – М., 1994.

4. Пищулин Н., Ананищев В. Образование и управление. – М.: ИПИ, 1999.

5. Афанасьев В., Черкасов В. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг. – 1999. – №5.

### **СУЩНОСТЬ ТЕРМИНА «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»**

***Е.Н. Волков***

*ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород*

***Д.П. Мучкин***

*ПГПИ, г. Павлодар*

В марте 2015 года был опубликован отчет исследования ВЭФ и The Boston Consulting Group (BCG) «Новый взгляд на образование», где, помимо всего прочего, были обозначены 16 видов знаний и навыков, помогающих сделать успешную карьеру в XXI веке. «В новой экономике от сотрудников потребуются не столько элементарные знания – математики, естественных наук или языков, главными становятся критическое мышление и умение решать задачи, у которых нет единственно правильного ответа, навыки работы в команде, любознательность, инициативность, умение общаться и договариваться, настойчивость» [1]. Наше внимание привлёк такой выделенный экспертами BCG навык, как

«критическое мышление». Это связано с тем, что термин «критическое мышление» хоть и фигурирует в научном дискурсе постсоветского пространства, но всё же не является общепринятым среди широкой педагогической общественности. Исходя из того, что в современном глобальном мире результаты проведённого ВЭФ и VSG исследования «Новый взгляд на образование» скорее всего не останутся незамеченными педагогической общественностью, мы решили провести теоретическое исследование целью которого является выявление сущности термина «критическое мышление» для его осмысления.

Анализ источников научной информации позволил нам прийти к заключению, что термин «критическое мышление» стал фигурировать на постсоветском пространстве в качестве научного понятия примерно со второй половины 1990 -х годов, прежде всего в образовательной среде. Как отмечает Е.Н. Волков, термин «критическое мышление», получил своё распространение благодаря деятельности Института «Открытое общество» (Фонд Сороса), финансировавшего программы по критическому мышлению для учителей [2, с. 5].

Стоит отметить, что одним из ключевых моментов становления и популяризации термина «критическое мышление» стал так называемый «The Delphi Report», который был опубликован в США в 1990 году XX века. Данный доклад представлял собой согласованное заявление о критическом мышлении и идеальном критическом мыслителе, в котором говорилось: «Под критическим мышлением (далее КМ) мы понимаем целенаправленную, саморегулирующуюся систему суждений, используемых для интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов, а также для объяснения доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных рассуждений, на которых сама система суждений основана. КМ важно как инструмент для исследования. <...> Таким образом, КМ раскрепощает систему образования и предоставляет большие возможности для личной и общественной жизни. Не являясь синонимом «хорошего мышления», КМ представляет собой всепроникающее и самоулучшающееся гуманитарное явление. Идеальный критический мыслитель дотошен, хорошо информирован, разумно доверчив, непредубеждён, гибок, справедлив в оценках, честно признаёт собственные слабости, рассудителен при принятии решений, готов пересмотреть свою точку зрения, имеет чёткое представление о предмете, спокоен в сложных ситуациях, упорен в поисках нужной информации, разумен в выборе критериев, нацелен на познание и получение результатов, которые настолько точны, насколько этого требуют обстоятельства и предмет исследования. Таким образом, воспитание хорошего критического мыслителя должно быть направлено на достижение этого идеала» [3].

В США, помимо публикации «The Delphi Report», различными исследователями так же высказывались и другие точки зрения на сущность критического мышления:

– Способность анализировать факты, генерировать и организовывать идеи, защищать мнение, осуществлять сравнения, делать выводы, оценивать аргументы и решать проблемы (Chance, 1986) [4];

– Способ рассуждения, который требует соответствующего подтверждения своих верований и отказа от них, если отсутствует подтверждение (Tama, 1989) [5];

– Активный, систематический процесс понимания и оценки аргументов. Аргумент является утверждением о свойствах какого-либо объекта или взаимоотношениях между 2 и более объектами, а также предоставляет доказательство, подтверждающее или опровергающее данное утверждение. Критически мыслящие люди признают, что не существует единственно правильного способа понять и оценить аргументы, а также то, что все попытки необязательно успешны (Mayer & Goodchild, 1990) [6];

– Мастерское, ответственное мышление, которое содействует правильным суждениям, так как оно:

- 1) основывается на критериях;
- 2) является само-корректирующим;
- 3) учитывает контекст (Lipman, 1995) [7].

Интерес к критическому мышлению на постсоветском пространстве стал наиболее интенсивно проявляться, начиная с двухтысячных годов. Так, были предложены следующие авторские точки зрения на критическое мышление:

– «Критическое мышление – последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям. ... Существуют уровни критического мышления, для каждого из которых есть свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компоненты:

- 1) эмпирический уровень – критическая проверка фактов;
- 2) теоретический уровень – критическая проверка теорий;
- 3) метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей» [8];

– «Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной

внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [9];

– «Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избегание обобщений» [10].

– Критическое мышление есть мышление социальное и самостоятельное. Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации [11].

Сравнительный анализ вышеприведённых точек зрения различных исследователей, позволил нам прийти к заключению о том, что их позиции, могут иметь некоторые различия, как в подходах определения содержания самого понятия «критическое мышление», так и в подходах определения его структуры, а так же критериев и показателей, необходимых для диагностики. Но, в основном, большинство авторов объединяет то, что критически мыслящий человек должен:

- знать и уметь применять формальную логику;
- владеть основами статистики, теории вероятности, методологии науки;
- уметь аргументированно рассуждать;
- быть способным к рефлексии.

И так, основываясь на вышеприведённых данных, небезосновательно можно говорить о сходстве сущности термина «критическое мышление» с более привычным и знакомым на постсоветском пространстве термином «научное мышление». Мы не станем дополнительно обращаться к исследованию термина «научное мышление», так как это не входит в цели данной статьи, лишь обозначим своё согласие с известным популяризатором критического мышления Е.Н. Волковым, который проводя анализ определений термина «критическое мышление» пришёл к заключению, что: «Процитированные дефиниции довольно прозрачно указывают на почти полную синонимичность концептов критическое мышление и «научное мышление», а в англоязычной литературе в качестве часто используемого синонима применяется концепт «higher-order thinking» (мышление высшего порядка)» [2, с. 7].

Следовательно, как мы считаем, можно утверждать, что концепт «критическое мышление» не является чем-то совершенно новым, инновационным или специфическим, требующим отдельного и дополнительного осмысления широкой педагогической общественностью постсоветского пространства. Стоит отметить, что развитие научного мышления (или, если хотите, критического мышления) как раньше, так и сейчас является квинтэссенцией светского образования в цивилизованных странах, поэтому, как мы убеждены, можно рассматривать исследование опыта успешного развития критического мышления в США (и других странах, где используют термин «критическое мышление»), как возможность для обогащения профессионального арсенала педагогов на территории постсоветского пространства с целью повышения качества образования.

### Литература

1. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/management/articles/2015/03/31/naviki-kotorie-pomogut-sdelat-kareru-v-hhi-veke#/galleries/140737492183061normal/1> (дата обращения 17.04.2017)
2. Е.Н. Волков Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. – 2015. – №3. – С.5-24
3. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://eric.ed.gov/?id=ED315423> (дата обращения 17.04.2017)
4. Chance, P. (1986). Thinking in the classroom: A survey of programs. New York: Teachers College, Columbia University. – p.6
5. Tama, C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom. Journal of Reading. – v.33. – n.1. – Oct. 1989. – p. 64-65
6. Mayer, R., & Goodchild, F. (1990). The critical thinker. New York: Wm. C. Brown. – p.4
7. Lipman, M. (1995). Critical thinking – what can it be? In A. Ornstein & L. Behar (Eds.) Contemporary issues in curriculum (pp. 145-152). Boston, MA: Allyn & Bacon. – p. 146
8. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та. – 2003. – С.30.
9. Сорокина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. №6. – 2003. – С. 97-110.
10. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы//Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М., 2003. – С.282-291.
11. Кластер Д. Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ. – 2005. – С.7-11

## ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖӘНЕ РЕСЕЙЛІК САЯСИ ИНТЕРНЕТ-ТҮСІНДІРМЕЛЕР: САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

*С.Ж. Ерғалиева, Қ.С. Ерғалиев*

*С. Торайғыров ат. ПМУ, ПМПИ, Павлодар қ.*

Саяси дискурс – тек саясат тілін ғана емес, сонымен қатар саясатпен тікелей байланысы бар барлық сөйлеу іс-әрекеттерін қарастыратын тіл білімінің өзекті мәселелерінің бірі. Ғалым Е.И. Шейгалдың түсінігінше, саяси қатысымда жүзеге асатын «көптеген саяси іс-әрекеттер өзінің табиғаты бойынша сөйлеу іс-әрекеті болып табылады» [1, 18]. Саяси дискурстың басты мақсаты – билік үшін күрес (Шейгал Е.И., Баранов А.Н., Михалева О.В., Чудинов А.П., Чернявская В.Е., Будаев Э.В.). Онда ойды енгізу, азаматтардың сана-сезімдеріне эмоционалды ықпал ету, саяси әрекетке итермелеу, әлеуметтік-саяси шешімдерді орнату және т.б. сынды іс-әрекеттер іске асады.

Саяси лингвистика тіл білімі мен саясаттанудың тоғысқан тұсында пайда болады және тіл арқылы жүзеге асады. Өйткені кез келген саяси іс-әрекет тілдік құралдар арқылы беріледі. А.Н. Баранов, О.В. Михайлова, Г.А. Сатаров, Е.А. Шипова еңбектерінде тіл «бұқаралық қатысым құралдарының белсенді қызметтері негізінде әлеуметтік биліктің дереккөзі болып табылатын ықпал ету және басқару құралы» деп көрсетілген [2, 5]. Тіл арқылы оның иеленушісіне ықпал етуге, оны қарсылық білдіру, сондай-ақ саяси феномендерді түсіну құралы ретінде де пайдалануға болады.

Б.А. Ахатованың ойынша, «Саясат сөйлеу негізінде қабылданады және түрліше өзгертіліп беріледі. Сол арқылы саясаттанушылар ақпарат береді, шынайы мақсатты жасырады, көндіреді, ұсынады, түсініктеме береді, бұрмалайды және басқарады» [3]. Сондай-ақ саяси дискурсты зерделеуде тіл мен сананың өзара арақатынасы; қатысушылардың ниеті, олардың мәртебелік-рөлдік қатысы; құндылық бағдары; көңіл күй жағдайы; мәдени ерекшелігі мен әлеуметтік-ситуативтік және қатысымдық жоспардағы түрлі көптеген сипаттары ескеріледі.

А.П. Чудиновтің пайымынша, «аз да болса газет оқитын, радио не теледидарды көретін кез келген адам саяси қарым-қатынастың тыңдаушысы болады» [4, 6]. Ғалым саяси қатысым тек ақпарат беріп қана қоймайтынын, сонымен қатар адам санасында саяси әлем суретін өзгертуге септігін тигізе отыра өзінің адресатына көңіл-күй тұрғысынан ықпал ететінін де айтады. Ол *тіл, ойлау, саяси қызмет субъектілері арасындағы қарым-қатынас, қоғамның саяси жағдайы, саяси тіл жанрларының мәселелері (ұран, парақша, бағдарлама, газет мақалалары, митингідегі сөйлеген сөздер және т.б.) мен саяси мәтіндердің қызметтік ерекшеліктері* секілді тілшілерді қызықтыратын негізгі зерттеу нысанын да көрсетеді.

Сонымен, саяси дискурс – түрлі кеңістікте іске асатын және белгіленген мақсатта жүзеге асуға бағытталған лингвосаяси қызмет. Сондықтан оның зерттеу нысанына газет мәтіні, ауызша мәлімдемелермен қатар, интернет желілеріндегі мәтіндер де кіреді. Сол сияқты саяси қатысымға тек саяси қызметкерлер ғана емес, сондай-ақ күнделікті өмірде болып жатқан түрлі саяси жағдайлар жайында хабары бар кез келген қарапайым азамат та түседі. Олар саяси салаға енгізілген ауызша, жазбаша мәтіндерді тудырушылар болып есептеледі.

Аталған аргументтер кейінгі тілдік талдауларға қажетті дереккөз – лингвоперсонологиялық қырдан қарастырылатын саяси интернет-порталдар, интернет-түсіндірмелер – ретінде қолдануға мүмкіндік береді. Біріншіден, белгілі бір оқиға жайлы ақпаратты өзгертетін түсіндірмелер өз алдына жеке өмір сүрмейді, ол бастапқы (алғашқы) мәтінге байланысты болады және оның талдануы бастапқы (алғашқы) мәтіннен тыс жүзеге аспайды. Осы бастапқы (негізгі) мәтін, біздің жағдайымызда, жаңалық порталындағы саяси мақала болып табылады. Сондықтан түсіндірмелер саяси сипатқа ие болады, себебі түсіндірмелердің мазмұны саясат саласында өндіріледі, дүниеге келеді. Екіншіден, саяси мақаланың авторы белгілі бір мәселені ұсынғанда және оны ашқанда ол адресаттардан кері байланысты күтеді. Мақсаты реципиенттерге хабарламаның қолжетімді және оның ниеті түсінікті болуы үшін тілдік құралдарды таңдау болып табылады. Қорытындысында виртуалды кеңістікте жазбаша түрдегі саяси диалогке түседі. Олардың қатысушысы саяси білімі жоқ қарапайым азаматтар болады: олар ақпаратты оқып, өзінің күнделікті лингвосаяси санасынан өткізіп, саяси оқиғаларды өзгертеді, бағалайды, өз ойларын білдіреді.

И.В. Савельеваның түсінігінше, қарапайым тілді тасымалдаушылардың күнделікті саналарының саяси түсіндірме мәтіндерінде ерекшелене отыра көрінуі стереотиптілік және интертекстуалдылық болып табылады. «Мәтіннен мәтінге ауысуда саяси ұрандар, саясат қайраткерлерінің дәйексөздері, метафоралық ой-толғамдар индивидуалдылықпен қатар қоғамдық сананың ажырамас бір бөлігі болып сөйлеу субъектілерінің көпбағалаушылығымен, көптеген пікірлер және «қарапайым» тіл тасымалдаушылардың түсіндірулерімен дамып отырады» [5, 6].

Н.Д. Голев қарапайым сананы «түрлі саладағы – саяси, құқықтық, экономикалық және осыларға ұқсас – шындықты адам игеруінің эмпирикалық деңгейі» ретінде анықтайды [6, 179].

О.В. Тваржинская кәсіби және қарапайым өзгертулер жайлы түсініктерді өзара ажыратады. Кәсіби өзгерту жүйелілікпен, ал қарапайым тосындық, логикалық құрылымнан айырылуымен сипатталады және ол тұлғаның біліміне, оқығандығына, сондай-ақ индивидуалды-психологиялық ерекшеліктерін игеру деңгейіне байланысты. Ғалым: «Кәсіби емес өзгертуші кәсіби маман көрсететін *себен, тақырып, образ, кілтті сөздер* сынды жеке элементтерді атай отыра белгілі бір құрылымға назар

аударды, алайда терең және жан-жақты талдауға бармайды. Себебі оны тиісті ғылыми ережелермен байланыстырмайды», – деп санайды [7, 211].

Қысқасы, саяси интернет-түсіндірмелер көп жағдайда осы сала бойынша нақты кәсіби білімі жоқ өзгертушімен өндіріледі. Аталған интернет-түсіндірмелерде олардың қарапайым санасы, саяси жүйе туралы білім деңгейі, тілдік қабілеттері, сонымен қатар ұлттық ерекшеліктері көрініс табады. Бұлардың барлығы мәтіндік түрде берілетін танымдық қызметтен көрінеді.

Дәлелді болу үшін [politrussia.com](http://politrussia.com) жаңалық порталынан туынды (екінші) мәтін болып табылатын саяси интернет-түсіндірмелерден мысал келтірелік. Талдауға білім беру саласындағы «Хватит «маленьких потребителей» – Васильева хочет вернуть в школы созидательный труд» деген тақырыптағы мақала алынды.

*Школы должны вернуть ответственность «маленького человека» за порядок в месте, где ребенок проводит 11 лет, заявила министр образования и науки РФ Ольга Васильева. По ее мнению, необходимо восстановить практику уборки классов и приусадебных участков силами учащихся. «Мы должны вернуть и сельские бригады, которые у нас были в сельских школах, мы должны вернуть работу на приусадебных участках, которая была всегда, мы должны вернуть уборку помещений школьных, которая никак не граничит с угрозой жизни и здоровью школьника», – цитирует министра РИА «Новости». «Маленькие потребители» обществу не нужны, уверена Васильева. «Не потребитель маленький, а созидатель, который в этой школе создает вместе с нами, с учителями и родителями», – добавила министр, описывая, каким надо воспитывать ученика.*

Аталған мақала бастапқы (алғашқы) мәтін болып табылады және онда өзінің авторы, мақсат-міндеттері бар. Ол осы жағдайды қызықтыратын оқырмандарды тартады және оларды көтерілген мәселені талқылауға қатысуға итермелейді. Өйткені кез келген саяси мақала шынайы ақпаратты қамтиды және оны қоғамдық деңгейде талдауды талап етеді. Осыған байланысты көптеген туынды (екінші) мәтіндер, пікірлер және, әрине, лингвистикалық тұлғалар пайда болады. Бірнеше тілдік тұлғаның түсіндірмелерін талдайық. Бұл жерде біз ресейлік саяси тілдік тұлғалардың түсіндірмелерін алып отырмыз.

*1. Савелий Лагуткин Пора бы министру уже вылезти из Москвы в реальность. Школьники и так моют классы перед каникулами, подерживают в школе порядок (старшеклассники) и так далее, выполняя обязанности обслуживающего персонала, между прочим. В армии от этого отказались, переложив на гражданские службы, а в системе образования это тем более необходимо.*

Бастапқы (алғашқы) мәтінді негізге ала білдірілген бұл туынды (екінші) мәтіннің түрі мен мазмұны өзгерген. Көлемі жағынан ол қысқарған, алайда мазмұны жағынан ұсынылған тақырыптан алшақтамаған. Онда



бастапқы (негізгі) мәтіндегі *министр, оқушылар, мектептегі тәртіп, білім беру* сынды сөздер пайдаланылған. Ол түсіндірме авторы үшін кілтті сөздер болып табылған. Автор көтерілген мәселе бойынша *«пора бы министру уже вылезти из Москвы в реальность»* деп, өтіп жатқан жағдайды мысқылдай отыра сипаттап, оны әрі қарай тарқатып түсіндірген. Сондай-ақ *«Школьники и так моют классы перед каникулами, поддерживают в школе порядок (старшеклассники) и так далее, выполняя обязанности обслуживающего персонала, между прочим»* дегенінен аталған жағдайға теріс қатынас білдіретінін де көруге болады. Ол *«в армии от этого отказались, переложив на гражданские службы»* деп астарлап айта отыра, өз ойын да ұсынады.

Келесі түсіндірме де бастапқы (негізгі) мәтіннен туындаған мысал болып табылады.

**2. *Капкан Медвежий*** *Почитал ваши комментарии, господа ... Вы что всерьез хотите чтобы дети полы в классе мыли? Я в свое время, сорок с лишним лет назад мыл. И не испытывал от этого восторга. Так это было больше 40 лет назад. Все были равны. Теперь общество разделилось на богатых и бедных. Богатые родители вас быстро по судам затаскают. Потом поймете за что. А бедные будут полы шоркать. А богатые будут над нами издеваться. В чем я не прав? Хотите поспорить?*

Мұнда түсіндірмеші көтерілген мәселе тақырыбынан ауытқымайды, алайда жаңа тақырып тарқатылуына әсер етеді. Ол қоғамның бай мен кедейге бөліну жайын көтереді. Сол арқылы түсіндірмешілер арасында көтерілген мәселені талқылап, оң шешім шығаруға қызу пікірталас тудырады. Оны *«Теперь общество разделилось на богатых и бедных. Богатые родители вас быстро по судам затаскают. Потом поймете за что. А бедные будут полы шоркать. А богатые будут над нами издеваться. В чем я не прав? Хотите поспорить?»* деген көзқарастан көруге болады. Білдірілген ой, идея негізінде келесі жаңа туынды (екінші) мәтін дүниеге келеді. Яғни ол тек идеялар негізінде ғана емес, сондай-ақ мәтіндерде жүзеге асатын жаңа креативті ойлардың тууына негіз болатын, өздерінің субъективті көзқарастары арқылы көрінетін түрлі тұлғалар пайда болады.

Сонымен, бастапқы (алғашқы) мәтіндер адамның ойлау және сөйлеу әрекеттерін тудыруы мен мотивациялауының нысаны болады. Өйткені ол өз оқырмандарын таңдайтын белгілі ақпаратты тасымалдаушы болып табылады. Мәтінді оқу арқылы олар оның қалаушылары, яғни таратушы немесе тудырушы құралдарына айналады. Аталған ақпаратты оқу және ойлау барысында адам тікелей талқылау қатысушысына айналады. Бастапқы (алғашқы) мәтін негізінде өзінің оған деген қатынасын, идеясын, білімін, характерін, көңіл күйін, ұлтын т.б. білдіретін туынды (екінші) мәтін пайда болады. Яғни ол аталған мәтінге деген өзінің субъективтілігін енгізеді.

Келесі мысалды қазақ тіліндегі dixinews.kz порталындағы «Депутаты Сената приняли законопроект об образовании» деген тақырыптағы мақаладан келтірелік. *«Депутаты Сената Парламента Казахстана приняли законопроект «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты РК по вопросам образования», сообщает «Казинформ». Законопроект касается введения дуального обучения в систему образования, то есть прохождения обязательной производственной практики студентами, и законодательно устанавливает ответственность учебных заведений и работодателей за подготовку квалифицированных кадров. Также будет введена государственная гарантия на бесплатное предоставление технического и профессионального образования тем, кто получает первую рабочую профессию»* деген бастапқы (алғашқы) мәтіннің қысқарған нұсқасы.

Берілген бастапқы (алғашқы) мәтін өзге мәтіндер секілді өз бойында белгілі бір мәселені көтереді және оны талқылауды талап етеді. Ол шынайы өмір жағдайында пайда болғандықтан, бүгінгі таңда қарастырып, түсіндірме білдіру өзектілігіне ие. Барлық пікірталасқа қатысушыларды ұсынылған мәселе біріктіреді, алайда олар оны түрлі қырдан қарастырады. Сондықтан әр тұлға жаңа туынды (екінші) мәтінді әкелуші болып табылады. Әр адам затқа түрлі қырдан қарайды және одан өзі көргісі келген, сонымен қатар көрген жағдайды көтереді. Ол мүмкіндік, білім, ұлт және т.б. секілді түрлі факторларға байланысты. Аталған бастапқы (алғашқы) мәтіннің негізінде пайда болған түсіндірмелерді келтіріп талдалық.

*1. Гость Асия Есимова Очень радуется эта новость, что государство направляет все силы для подготовки квалифицированных кадров. Я студентка и для меня это очень важно. Ведь в новом законопроекте учли обязательность производственной практики, думаю это благотворно скажется на обучение студентов.*

Байқағанымыздай, осы түсіндірмеде көтерілген мәселеге автор оң пікір білдірген. Сондықтан онда «өз» параметрі байқалады, яғни мұнда автор түсіндірмешінің пікірін қолдайды. *Мемлекет, білікті кадрларды даярлау, жаңа заң жобасы, өндірістік практика* сынды кілтті сөздердің болуы мәтін сөзжасамының мәтіндік сипатын көрсетеді. Сонымен қатар түсіндірмеші жарқын болашаққа сеніп, оны болжайды. Себебі ол оның көзқарасы мен қызметіне тікелей қатысы бар.

Бастапқы (алғашқы) мәтіннен пайда болған келесі туынды (екінші) мәтінді қарастыралық.

*2. Наталья Шаркова Думаю, это хорошая новость как для студентов так и для всех обучающихся граждан. Ведь приоритет ставится на подготовку высококвалифицированных кадров, благодаря различным производственным практикам. Большинство студентов ранее сталкивались с проблемой неопытности, то есть нехваткой подобных практик. Благодаря этому законопроекту решится эта проблема.*

Бұл түсіндірмеде де мәтін сөзжасамының мәтіндік сипаты көрініс тапқан. Ол, ең алдымен, *жоғарыбілікті кадрларды даярлау, өндірістік практика, бұндай практикалардың аздығы, заң жобасы* сынды кілтті сөздердің болуынан; екіншіден, түсіндірмешінің оң көңіл күйінен көрінетін «өз» параметрінен байқалады. Аталған түсіндірмеші де жарқын болашақты болжайды. Сондықтан тұлғалықтан (субъективтіктен) гөрі мәтіндік (объективтік) сипат басым болып келетінін көру қиын емес.

Сонымен, бастапқы (алғашқы) мәтіннен туындаған қазақстандық интернет-түсіндірмелерде кілтті сөздер көптеп кездеседі және оларға жиі сілтеме жасалады.

Қысқасы, саяси интернет-түсіндірмелер виртуалдық кеңістіктегі туынды (екінші) мәтін болып есептеледі. Ол бастапқы (алғашқы) мәтін негізінде туады, яғни көтерілген дискурста мәтін авторының ойы, ниеті, көңіл күйі, ментальділігі, білім деңгейі көрінеді. Негізінен, олар тілдік тұлғаны, біздің жағдайымызда виртуалдық тілдік тұлғаны қалыптастыратын тұлғаның тілдік қабілеттілігі және ұлттық ерекшелігі арқылы құрылады. Әр туынды (екінші) мәтін графикалық, белгілік пен дыбыстық түрде берілетін екінші тұлға болып табылады. Саяси түсіндірмелерді талдау нәтижесінде мынадай қорытындыға келдік: ресейлік интернет-түсіндірмелерде креативтілігімен, агрессия, «жат» параметрінің көрінуімен, көңіл күймен анықталатын тұлғалық (субъективті) факторлар, ал қазақстандық саяси интернет-түсіндірмелерде, негізінен, кілтті сөздермен, «өз» параметрімен көрініс табатын мәтіндік (объективті) факторлар мәтін тудыруда басым болады.

#### Әдебиет

1. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. –М.: ИТДГК «Гнозис». – 326 с.

2. Баранов А.Н., Михайлова О.В., Сатаров Г.А., Шипова Е.А. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики. –М.: [Фонд ИНДЕМ], 2004. – 94 с.

3. Ахатова Б.А. Политический дискурс и языковое сознание: Монография. – Алматы: Экономика, 2006. –302 с.

4. Чудинов А.П. Современная политическая коммуникация: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2009. – 292 с.

5. Савельева И.В. Вариативность стратегий текстовосприятия и текстопорождения: лингвоперсонологический аспект (на материале текстов политических интернет-комментариев): дисс. ... канд. филол. наук. –Кемерово, 2013. – 251 с.

6. Голев Н.Д., Шанина А.В. Обыденный политический дискурс на сайтах Рунета с фашистским и антифашистским содержанием [Текст] / Н.Д. Голев, А.В.Шанина // Политическая лингвистика. Вып. 2 (44)'2013. – С. 178 – 185

7. Тваржинская О.В. Обыденная и профессиональная интерпретация текста (на материале лингвистического эксперимента) // Вестник КемГУ. 2013. №3 (55)

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕДПРИЯТИЙ И БАНКОВ

*Р.А. Жасарова*

*к.э.н., доцент ПГПИ, г. Павлодар*

*М.Е. Бихиянова*

*Старший преподаватель ПГПИ, г. Павлодар*

Представители классического направления в экономической теории отмечали, что экономика в целом – это не единое целое, а более сложное образование, состоящее из двух экономик – реальной и денежной. При этом реальной экономике отводилось первостепенное значение в отличие от денежной. Под реальной экономикой понималась совокупность экономических отношений между производителями товаров и услуг и их потребителями. Под денежной экономикой – совокупность экономических отношений, возникающих в сфере денежного обращения. Российский исследователь Э. Райхлин, в соответствии с данным постулатом классиков отмечал, что деньги предназначены быть «не рулевым колесом», а лишь «смазочным материалом» для функционирования реальной экономики.

Разделение общественного производства на различные сектора – одна из традиций экономического анализа. Так, например, в рамках классицизма, был произведен детальный вариант секторального анализа общественного воспроизводства – деление его на два составляющих: а) производство средств производства, б) производство предметов потребления.

Вместе с тем, развитие финансового сектора, в силу возможности получения доходов от краткосрочных спекулятивных операций на финансовом рынке, зачастую, опережает развитие реального сектора экономики, что делает вопрос необходимости обеспечения условий для переориентации средств финансового сектора в промышленное производство, достаточно проблематичным.

Проблема финансирования реального сектора экономики поднималась и рассматривалась во многих странах мира, стремившихся к выведению экономики страны из кризиса и скорейшему достижению экономического подъема. Свидетельством этому являются работы зарубежных и отечественных ученых экономистов и др., где особое внимание уделено изучению проблем финансирования промышленности, как основного фактора повышения эффективности промышленного производства.

Современные условия развития отечественной экономики обусловили необходимость перехода на более объективный и качественный этап ее развития – создание конкурентоспособных на мировом уровне, хозяйствующих субъектов. В связи с чем, возрастает необходимость углубления интеграционных процессов промышленности с банковским сектором по следующим направлениям:

- Объединение промышленного и финансового капитала для повышения совокупных инвестиционных вложений;
- Создание рациональных технологических связей участников;
- Ускорение научно-технического прогресса и привлечение инвестиций;
- Повышение конкурентоспособности продукции на внутреннем и внешнем рынке и т.д.

В этой связи, зародившиеся в XVII в., объективные предпосылки взаимодействия банковского и промышленного капитала, не только не утратили своего значения в современных условиях, но и приобрели особую значимость с развитием новых экономических реформ в производственной и банковских сферах.

Изучение современных проблем и тенденций взаимодействия банковского и промышленного капитала требует, в первую очередь, выяснения тех фундаментальных процессов, которые в процессе развития рыночной экономики создали объективные предпосылки для интеграции такого рода и привели, в конечном итоге, к образованию такого синтетического явления, как финансовый капитал.

Т.Г. Долгопятова рассматривает процесс взаимодействия промышленных предприятий с банками на базе управления материально-финансовыми потоками. При этом автором за основу взаимодействия промышленных предприятий с банками взяты «экзогенные материальные и финансовые потоки», определяющие функционирование предприятий с институциональной точки зрения, а содержание взаимодействия составляет управление экзогенными материальными и финансовыми потоками. Использование данного теоритического подхода позволяет выделить в качестве экономической основы взаимодействия промышленных предприятий с банками – материально-финансовые потоки, классифицировать виды взаимодействия промышленных предприятий с банками, а также увязать процесс взаимодействия с управленческой деятельностью. В то же время данный подход имеет и ряд недостатков, выраженных в игнорировании эндогенных факторов, недостаточно полной классификации видов взаимодействия, а также некоторой однобокости, проявляющейся в рассмотрении данного процесса преимущественно со стороны предприятий.

С.А. Хусаинов, рассматривая теоретические основы взаимодействия промышленных предприятий с банками, приводит следующее определение данному процессу: «Под взаимодействием следует понимать процесс взаимного влияния промышленных предприятий и банков друг на друга в целях совместного управления материально-финансовыми потоками». В отличие от других авторов, С.А. Хусаинов делает основной упор на совместное управление процессом взаимодействия, т.е. необходимости приложения усилий к взаимному притяжению предприятий и банков. Автором изложены, на наш взгляд, основополагающие аспекты взаимодействия:

- Долгосрочная стратегия в использовании и управлении материально-финансовыми потоками;
- Прямое влияние результатов взаимодействия на развитие рынка ссудных капиталов, производственной и банковской систем;
- Формирование интеграционных структур (финансово-промышленные группы, холдинги, и т.д.).

Ряд совместных ученых, на наш взгляд, справедливо считают, что процесс гармоничного взаимодействия промышленных предприятий с банками должен учитывать не только активное участие заинтересованных сторон, но и государственное вмешательство. Участие государства, по их мнению, должно выражаться в косвенном регулировании деятельности той и другой стороны с целью обеспечения благоприятных условий для их долгосрочного и эффективного сотрудничества, путем совершенствования денежно-кредитной, бюджетно-налоговой, ценовой, промышленной политики, а также развития фондового рынка.

О необходимости государственной поддержки в процессе активизации взаимодействия промышленных предприятий с банками говорил еще в 30-е годы XX века Дж. М. Кейнс, который в работе «Общая теория занятости, процента и денег», показал, что рыночная экономика не в состоянии без помощи государства преодолеть экономические кризисы. Что, положило начало целому направлению экономической науки, позднее получившего название кейнсианства или теории государственного регулирования экономики.

Среди известных форм взаимодействия промышленных предприятий и банков экономическая наука, в качестве базисной, выделяет кредитные отношения, основу которых представляет такая экономическая категория, как кредит.

Классическая теория экономической науки рассматривает кредит, как общественно-экономическую категорию, выражающую производственные отношения. В качестве экономической категории, кредит представляет собой производственные отношения, выражающиеся и развивающиеся на основе сделок ссуды, которые, впоследствии, совершенствуясь и расширяясь, приобретают всеобщую значимость.

Для промышленных предприятий привлечение банковских кредитов представляет собой процесс освоения кредитных ресурсов для обеспечения непрерывности процесса воспроизводства и всех его стадий. Возникновение объективной потребности в финансовых средствах обусловлено закономерностями кругооборота и оборота капитал в процессе воспроизводства материальных благ и услуг, когда на одних предприятиях возникает потребность в денежных средствах, а на других они высвобождаются.

Сущность кредитных ресурсов в промышленном производстве определяется как результат присущих ему функций. Так, выравнивание отраслевой прибыли и повышение ее массы при использовании кредитных

ресурсов в тех отраслях, где возникает необходимость в дополнительном финансовом обеспечении, достигается при реализации распределительной функции кредитного обеспечения. Кроме того, применение кредитных ресурсов в промышленности обеспечивают значительную экономию издержек обращения, что очень важно, поскольку при этом увеличивается время производительного функционирования капитал, расширяется производство и увеличивается прибыль. В функции концентрации капитала кредитное обеспечение промышленности представляет собой аккумуляцию временно свободных средств населения и различных хозяйствующих субъектов в кредитных учреждениях, которые, достигнув значительных размеров, активно способствуют процессу расширенного воспроизводства. Функция централизации капитал имеет место в случае выдачи кредитного обеспечения предприятиям с устойчивым финансовым положением, что создает неодинаковые условия хозяйствования, в результате чего предприятия, испытывающие финансовые трудности, могут быть поглощены другими промышленными предприятиями. Вместе с тем, процесс кредитного обеспечения промышленных предприятий осуществляет регулируемую функцию, которая заключается в регулировании экономики путем изменения условий предоставления кредитного обеспечения в зависимости от цели регулирования.

Следовательно, позитивная роль формирования системы взаимосвязи промышленного и банковского капитала заключается в обеспечении непрерывности производства при заданном его уровне с минимальными финансовыми ресурсами, ускорении хода общественного воспроизводства в результате быстрого внедрения и освоения прогрессивной техники, организации труда и т.д. кроме того, выигрыш во времени, который обеспечивает кредит, уменьшает издержки и повышает производительность труда, дает дополнительную экономию. Оптимальное соотношение между заемными и собственными средствами на расширение и техническое перевооружение производства обеспечивает предприятию поддержание высоких темпов развития производства и, соответственно, повышает его эффективность.

В условиях развития рыночно-ориентированной экономики Казахстана важно обеспечить предпосылки для формирования истинно-партнерских отношений между предприятием и банком, основанных на взаимной заинтересованности, поскольку финансовые ресурсы банков рассматриваются сегодня руководством многих отечественных предприятий, как выход из сложившегося хронического дефицита денежных средств, сдерживающих выпуск конкурентоспособной продукции.

С точки зрения банков, кредитование – это одна из наиболее доходных видов активных операций, которая позволяет наиболее выгодно использовать временно свободные денежные средства, так как заемщик, при использовании кредита, проводит такие мероприятия, которые

обеспечивают возврат кредита с уплатой процентов по нему, способствуя получению банком дополнительной прибыли.

Таким образом, занимая объективно различное положение в структуре общественного производства промышленное предприятие и банк неизбежно имеет разнонаправленные, а порой и противоположные экономические интересы. Вступая в производственные отношения, в соответствии со своими экономическими интересами, каждая сторона кредитного соглашения противостоит друг другу и вместе с тем, объективно способствует успешной деятельности другой.

Однако до последнего времени промышленность не рассматривалась в качестве выгодной сферы банковской активности из-за неплатежеспособности большинства предприятий. Академик Абалкин Л.И. отмечает что «... в тех случаях, когда противоречие не находит адекватной формы своего разрешения, происходит его деформация. При этом взаимодействие сторон противоречия нарушается, а само противоречие, являющееся системой, распадается как бы на две самостоятельные половины...»

Взаимное отторжение двух секторов, имеющее под собой объективные причины, это, прежде всего, расхождение сторон в условиях предоставления и привлечения кредитных ресурсов. Как правило, условия, по которым, банки имеют возможность предоставлять кредитные ресурсы, гораздо жестче условий, при которых промышленные предприятия способны их эффективно использовать. Сохранение столь широкого разрыва в интересах, на сегодняшний день, ограничивает приток финансовых средств в промышленность, что обуславливает торможение социально-экономического развития страны в целом. В этом случае проявляется негативная роль взаимодействия промышленных предприятий и банков, так как, в связи с тем, что далеко не все отечественные промышленные предприятия отвечают требованиям банков-кредиторов, происходит углубление диспропорций в экономике.

Так, например, взаимодействие промышленных предприятий и банков способствует развитию наиболее приоритетных отраслей экономики, в то время как, финансово-несостоятельные, а значит непривлекательные для банков-кредиторов промышленные предприятия переживают трудные времена.

Более полное раскрытие сущности систем взаимосвязи промышленного и банковского капиталов требует детальной классификации форм взаимодействия. Так, в работе С.А. Хусаинова автором приводится обобщения классификация взаимодействия промышленных предприятий и банков по элементам системы стратегического управления, срокам осуществления, видам банковских операций, содержанию, способу и т.д.



### Литература

1. Друкер П.Ф. Эффективное управление, Экономические задачи и оптимальные решения / Пер. с англ. М. Котельниковой. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998.
2. Егорова Н.Е., Смулов А.М. Финансовый инжиниринг в системах интеграции банковского и промышленного капитала. //Финансовый бизнес. 1997, №11.
3. Егорова Н.Е. Применение принципа экономической компенсации в задачах межуровневого согласования плановых, решений // Проблемы компьютеризации процессов разработки эффективных плановых решений / ЦЭМИ РАН. М., 1989.
4. Основные направления единой денежно-кредитной политики на 2006 г. II Деньги и кредит. №12, 2005.
5. Петренко И. Коммерческие банки и ФПГ // Российский экономический журнал. – 1995. №10.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЗЕМНОВОДНЫХ

*А.А. Забегалина, Т.Д. Осьмак, А.А. Атаханова, Д.А. Коструба  
ПГПИ, г. Павлодар*

Земноводные, или амфибии, что в переводе с греческого означает двоякодышащие, сильно отличаются от других позвоночных. Они появились на Земле более 300 млн. лет назад. В их жизни нужно различать два периода: на начальной стадии развития они сходны с рыбами, а затем постепенно превращаются в животных с лёгочным дыханием. [1 с. 25]

Актуальность данной темы заключается в том, что изучения земноводных во многих регионах Казахстана определяется недостаточной изученностью и сокращением их численности. Земноводные являются элементами многих водных и наземных экосистем. Как показали исследования Кузьмина С.Л. в книге «Земноводные бывшего СССР», численность амфибий снижается, главным образом, в результате хозяйственной деятельности человека. Земноводные, одна из групп животных которые совершенно без повода уничтожаются людьми, особенно неприязненное отношение к жабам.

Земноводные являются одними из наиболее многочисленных наземных позвоночных животных, имеющих значительную биомассу в характерных для них биотопах. Входя в качестве консументов второго – третьего порядков в большинство трофических цепей, они играют важную роль в поддержании стабильности расположенных на территории города природных комплексов. [2]

Особенность земноводных заключается в отсутствии каких-либо твёрдых наружных покровов, поэтому они называются голыми гадами. У них нет чешуи, как у рыб и пресмыкающихся, ни перьев, как у птиц, ни шерсти, как у млекопитающих; большинство покрыты снаружи лишь голой кожей, и только у очень немногих на коже имеются некоторые следы или подобию роговых образований. Зато в коже земноводных есть образования нехарактерные для других позвоночных.

Первым упоминанием земноводных в научных публикациях является работа «Топография Оренбургская, то есть: обстоятельное описание Оренбургской губернии, сочиненное коллежским советником и императорской Академии наук корреспондентом Петром Рычковым». Этот труд вышел позднее 10-го издания системы природы К. Линнея, однако Рычков не использовал в своем сочинении бинарную номенклатуру, поэтому его работу включают в до-линневский период. В разделе «Птицы знатные» этой работы упоминаются (без видовых названий) земноводные как объекты питания птиц. Сообщается, что белые аисты «питаются змеями, лягушками, также и рыбою». [3]

Изучение численности взрослых животных как правило проводится маршрутным методом и на пробных площадках. При изучении плотности личинок земноводных в водоемах используют гидробиологический сачок и биоценометр. В первом случае количество пойманных личинок относилось к объему прошедшей через сачок воды. Во втором случае количество личинок сопоставлялось с площадью водоема. [4]

Для выявления общности рационов различных видов применяется коэффициент Чекановского-Сьеренсена.

В статье Биотопические особенности населения и спектр питания некоторых амфибий южной тайги западной Сибири рассматриваются население земноводных, обитающих на территории Западной Сибири, и трофические особенности некоторых бесхвостых амфибий, изменения спектров питания в зависимости от их местообитания. Земноводные имеют важное биоценотическое значение. Особенно значима для человека их практическая роль в агроценозах. Питание земноводных, обитающих на территории Западной Сибири, и их биоценотическое значение изучено недостаточно. Данная работа, одна из немногих, целенаправленно рассматривает трофику некоторых амфибий. [5]

Итак, исходя из всего выше сказанного можно сделать следующий вывод: хоть и земноводных изучают на протяжении долгого времени, для земноводных каждого конкретного региона характерна динамика популяций, изменения паразитофауны и т.д. На начальном этапе, нами изучены методы, способы исследования земноводных. Основываясь на данных методах, есть возможность планировать мероприятия по сохранению численности земноводных.

#### Литература

1. Астрадамов В.И., Касаткин С.П., Кузнецов В.А., Потапов С.К., Ручин А.Б., Силаева Т.Б. Материалы к кадастру земноводных и пресмыкающихся Республики Мордовия // Материалы к кадастру амфибий и рептилий бассейна Средней Волги. Н. Новгород, 2002. С. 167-185.
2. <http://earthpapers.net/bioekologiya-zemnovodnyh-i-presmykayuschih-sya-v-urbanizirovannyh-usloviyah>
3. [http://kraeved.opck.org/lichnosti/issledovateli\\_orenburjya/richkov.php](http://kraeved.opck.org/lichnosti/issledovateli_orenburjya/richkov.php)

4. <http://www.hintfox.com/article/raspredelenie-amfibij-i-reptilij-h-shodstva-i-otlichija.html>

5. <https://cyberleninka.ru/article/n/biotopicheskie-osobennosti-naseleniya-i-spektr-pitaniya-nekotoryh-amfibiij-yuzhnoy-taygi-zapadnoy-sibiri-po-materialam-tyumenskoj>

## **ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ЭМБРИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОЗВОНОЧНЫХ ЖИВОТНЫХ СБОР И ФИКСАЦИЯ МАТЕРИАЛА**

*Д.А. Коструба, А.А. Забегалина, А.А. Атаханова,  
Т.Д. Осьмак, К.В. Идрисова  
ПГПИ, г. Павлодар*

Плановые эмбриологические исследования были начаты в период с 21 июня 2017 года по 30 июня 2017 года. Яйца собирались от кур породы «Брама» и «Несушки» за 3 дня до закладки в количестве 56 штук. Температура хранения яиц 12-18 градусов. После установки инкубатора марки «EGGINCUBATOR-48», с температурой 38 градусов, и влажностью 65-66% была произведена закладка яиц. В последующие 8 дней необходимо было осуществить поворот яиц каждые 2-2,5 часа.

Для фиксации материала, нами была выбрана смесь Буэна (в стандартной прописи фирмы «Bio Optica» Италия), как наиболее часто применяемая для эмбриологических объектов.

На протяжении 8 дней были проведены следующие наблюдения:

В первый день была зафиксирована первичная полоска в смеси Буэна. Продолжительность фиксации однодневного зародыша - 24 часа.

На второй день наблюдений при вскрытии были замечены задатки кровеносной системы, а именно- пульсация мышцы сердца, кровообращение, форменные элементы крови (придающие цвет т.е. эритроциты).

На четвертый день появился специфический запах. Эмбрион находился в амниотической жидкости, появился прозрачный хрусталик. Белковая масса стала жидкой консистенции, а общая масса желтка увеличилась. При сборе материала на четвертые сутки размеры эмбрионов из 4-х сильно отличаются (от 10 мм до 17 мм).

На шестой день отчетливо были видны зачатки конечностей и клюва эмбриона курицы. Размеры зародыша варьируют от 20 мм до 25 мм.

На восьмой день развивались когти на пальцах ног, появлялся зачаток гребня по средней линии клюва.

В зависимости от размеров эмбрионов время фиксации увеличивалось с 24 часов до 48 часов. После фиксации в смеси Буэна объекты отмывались от фиксатора в этиловом спирте, затем проводили дегидратацию в этаноле возрастающей концентрации, начиная с 40%. После были помещены в изопропиловый спирт 99,8% на хранение, для последующей заливки в парафин.

## ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

***З.Б. Латыпова***

*Башкирский государственный педагогический университет  
имени Акмуллы, Республика Башкортостан, г. Уфа*

***М.К. Омаров***

*Павлодарский государственный педагогический институт,  
Республика Казахстан, г. Павлодар*

***К.Т. Кыдралин***

*Башкирский государственный педагогический университет  
имени Акмуллы, Республика Башкортостан, г. Уфа*

В данной статье раскрывается понятие о дуальной системы обучения, характеристика и преимущества дуальной системы обучения. Авторами рассматривается идеи при подготовки педагогических кадров с помощью дуального системы обучения.

К настоящему времени система технического и профессионального образования в Казахстане институционально достаточно развита. Однако, главной проблемой остается качество подготовки специалистов, их низкая конкурентоспособность и несоответствие квалификации требованиям рынка труда.

Главным фактором является неудовлетворительное взаимодействие системы технического и профессионального образования с рынком труда, крайне слабое участие работодателей в выработке содержания образования, в самом процессе обучения и поддержке организации системы технического и профессионального образования.

Подобных недостатков в подготовке будущих специалистов лишена система дуального обучения, совмещающая в учебном процессе и теоретическую, и практическую подготовку.

Примером может служить система профессионального образования Германии, которая, по оценке Международного института мониторинга качества рабочей силы, является одним из лидеров по уровню квалификации кадров, а ее система дуального образования во многом является образцом для всего Европейского Союза.

Дуальная система отвечает интересам всех участвующих в ней сторон – предприятий, работников, государства. Для предприятия – это возможность подготовить для себя кадры, экономия на расходах по поиску и подбору работников, их переучивании и адаптации. Для молодых людей – отличный шанс рано приобрести самостоятельность и легче адаптироваться к взрослой жизни.

В безусловном выигрыше остается и государство, которое эффективно решает задачу подготовки квалифицированных кадров для своей экономики [1].

Дуальная система в учреждениях образования требует педагогов нового формата – педагогов тьюторов с акмеологическим вектором профессио-нальной направленности. О дальнейшем развитии системы образования в дуальном формате можно сказать следующее: с одной стороны, необходимо сохранить сложившуюся систему образования, реализующую преемственность принципов «от простого – к сложному», а с другой «от общего – к частному».

Концепция дуальной системы образования позволяет иначе подойти к вопросу профессиональной подготовки педагога.

Прежде всего, на этапе первичной профориентации при определении направления будущей профессиональной деятельности в педагогической сфере нужно исходить из трех основных мотивов принятия решения:

- эгоистический;
- прагматический;
- идеалистический.

Если эгоистический мотив обусловлен стремлением субъекта к удовлетворению потребностей в установлении новых контактов, в рамках которых обеспечивается большая свобода в поведении, меньшая степень ответственности, ослабление морально-этических ограничений; то прагматический мотив – стремлением соответствовать общепринятым нормам и правилам, а также желанием сформировать образовательные, общекультурные и профессиональные компетенции будущей жизненной траектории; а идеалистический мотив – стремлением изменить окружающий мир в соответствии с собственными представлениями о добре, порядочности, чести, справедливости, целесообразности.

Вывести профориентационную работу на новый уровень, соответствующий темпам изменений окружающей среды, настоящим и перспективным вызовами по отношению к педагогической деятельности, – значит решать образовательные и воспитательные задачи с существенным опережением [2].

Решение руководства некоторых вузов области о переводе студентов на дуальную систему обучения только с 3 курса объясняется тем, что к этому времени студенты полностью изучают цикл общеобразовательных дисциплин, приобретают базовые знания по специальности и приступают к изучению профилирующих дисциплин, формирующих основополагающие профессиональные знания, навыки и умения. В этом случае дуальная система становится для студентов полигоном, на котором проверяется качество полученных знаний, закрепляется теоретический материал, формируются практические навыки и умения, что очень важно в контексте требований компетентностной модели подготовки специалистов [4].

Анализ опыта стран Европейского Союза показал, что для дуального обучения характерно:

- заключение 3-стороннего договора о профессиональном обучении (предприятие-ученик-профшкола);

– 70-80% обучения проходит на производстве – 3-4 дня в неделю ученик учится на предприятии и 1-2 дня в учебном заведении;

– основные затраты по профессиональному обучению несет предприятие:

– расходы по обучению на предприятии несет само обучающее предприятие;

– предприятие также платит компенсацию инструкторам, которые отвлекаются от основной работы и занимаются наставничеством;

– ученик на предприятии получает вознаграждение (зарплата ученика в среднем составляет 80% от зарплаты квалифицированного сотрудника);

– за обучение учеников существуют различные государственные субсидии для предприятий.

Опыт использования дуальной системы обучения показал следующие преимущества этой системы по сравнению с традиционной:

– дуальная система подготовки специалистов устраняет основной недостаток традиционных форм и методов обучения – разрыв между теорией и практикой;

– в механизме дуальной системы подготовки заложено воздействие на личность специалиста, создание новой психологии будущего работника;

– дуальная система обучения работников создает высокую мотивацию получения знаний и приобретения навыков в работе, т.к. качество их знаний напрямую связано с выполнением служебных обязанностей на рабочих местах;

– заинтересованностью руководителей соответствующих учреждений в практическом обучении своего работника;

– учебное заведение, работающее в тесном контакте с заказчиком, учитывает требования, предъявляемые к будущим специалистам в ходе обучения;

– данная система обучения может широко использоваться в профессиональном обучении Казахстана в ближайшие годы [3].

К неоспоримым преимуществам дуального обучения нужно отнести, следующее:

– обеспечивается высокий процент трудоустройства выпускников, т.к. они полностью отвечают требованиям работодателя. Обучение максимально приближено к запросам производства;

– достигается высокая мотивация в получении знаний, и формируется новая психология будущего работника. Студенты, сначала закрепившись на предприятии в качестве потенциальных работников, учатся совершенно по-другому, более осознанно и заинтересовано. Позиция пассивного потребителя учебной информации сменяется инициативной позицией специалиста на производстве, которому надо принимать решения и нести за них ответственность. Студент раньше адаптируется к производственным отношениям в коллективе, учится социальным поступкам;

– работает принцип «от практики к теории», студент больше работает не с текстами и знаковыми системами, а с производственными ситуациями. Сложные теории легче осваиваются через практику и решение реальных профессиональных задач;

– оценка качества подготовки специалистов проводится самими работодателями. С первых дней учащейся большую часть времени проводят на рабочем месте, показывают свои навыки и старание. Работодатели получают возможность оценить уровень подготовленности будущих специалистов непосредственно в производственных условиях;

– преподаватели должны иметь не только хорошие теоретические знания, но и владеть всеми новшествами на производстве;

– снижается нагрузка на бюджет. Часть затрат по профессиональному обучению несет предприятие [5];

Как и во все системы обучения и дуальная также не лишена недостатков (таблица 1):

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа достоинств и недостатков дуальной системы образования

<b>Достоинства</b>	<b>Недостатки</b>
<b>Два образования в одном, но недостаточно времени в процессе обучения</b>	
Интеграция теории и практики позволяет сэкономить время, так как не требуется дополнительный блок практического обучения после завершения теоретического.	Большие затраты во время обучения: меньше каникул и свобод, требования и в теории, и в практике одинаково высоки.
<b>Финансовая поддержка, но больше зависимости от работодателя</b>	
Финансовая поддержка во многих областях.	Финансовая зависимость. Высокие требования к результатам труда. Вероятность после обучения работы на предприятии еще какое-то время.
<b>Достаточная гарантия рабочего места, но едва ли видят выпускники «дальше своих профессиональных рамок»</b>	
После окончания образования возможность сразу работать и получить финансовую независимость.	Уже во время обучения каждому частично определено направление. Тот, кто решает учиться дуально, имеет меньше возможностей для лавирования.
<b>Хорошие условия обучения, но трудности при подаче заявления на учебу</b>	
Оптимальные условия обучения: маленькие группы, хорошее оснащение.	Оптимальные условия обучения: маленькие группы, хорошее оснащение.
<b>Постоянная смена места жительства</b>	
	Возможно, придется сменить место жительства, так как предприятия работают в кооперации со многими академиями и школами.

Между тем, модели дуального образования имеют некоторые проблемы. Основная проблема заключается в правильном соотношении теоретической и практической частей образования. Кроме того, существенным является признание и взаимозачет результатов, полученных учащимися в других системах образования. Решение этих проблем связано с определением, какие мероприятия, модели дуального образования являются «достойными поощрения». Особо требуют поощрения такие модели, которые предлагают два итоговых аттестата, диплома или сертификата: окончание образования в практической фазе дает первый результат образования, а теоретическая часть должна добавлять еще один образовательный результат. Это позволяет выпускнику более уверенно чувствовать себя на рынке труда. Сужение профессионального профиля подготовки не должно поддерживаться сокращением теоретической базы, наоборот, теоретический блок должен позволять выпускнику гибко адаптироваться в профессии [6].

Практическая подготовка – одно из основных направлений профессионального становления будущих специалистов, которая организуется с целью закрепления и углубления знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретения необходимых умений и навыков практической работы по изучаемой специальности.

Дуальное обучение представляет собой сетевую форму, основанную на взаимодействии работодателей и образовательных учреждений, а именно, на согласованном взаимодействии управления образования администрации педагогического учреждения.

Такое обучение предполагает совмещение теоретической и практической подготовки, при котором в учреждении студент должен овладеть основами профессиональной деятельности (теоретическая часть), а практическая часть подготовки проходит непосредственно на рабочем месте: в школах, учреждениях дополнительного образования города.

Программы дуального обучения, реализуемые на конкретных рабочих местах в образовательных учреждениях города под руководством школьных учителей-наставников, включают в себя три основных компонента:

- 1) учебную, производственную (педагогическую) практику;
- 2) практические и лабораторные занятия;
- 3) внеаудиторную работу (экскурсии, круглые столы, семинары-практикумы).

На базах практики: в школах города и учреждениях дополнительного образования, реализуется 15 видов учебной и производственной практики:

- учебная практика;
- практика показательных уроков и занятий;
- полевая практика;
- психолого-педагогическая практика;
- введение в специальность;



- практика по внеурочной воспитательной работе;
- практика по внеклассной работе;
- практика пробных уроков и занятий;
- подготовка к летней практике;
- летняя практика;
- первые дни ребенка в школе;
- методическая практика;
- практика по профилю специальности;
- преддипломная практика.

Программы дуального обучения и практики по каждой из педагогических специальностей обеспечивают усложняющий характер профессиональной подготовки, возможность комплексной реализации всех профессиональных функций педагога.

Дуальное обучение студентов 2-3 курсов и практика студентов 4-5 курсов проводятся согласно утвержденным графикам, отслеживается посещение практики студентами, осуществляется контроль качества реализации программ по видам практики.

В сравнении с Государственными стандартами второго поколения, где на практику отведено 18 недель, уже предусмотрено увеличение практики на 9 недель, т.е. объем практики увеличился на 50% и составляет в настоящее время 27 учебных недель от времени, предусмотренного на обучение по учебным циклам.

С целью формирования и развития профессиональных качеств будущих педагогов совместно с базовыми учреждениями для студентов проводятся традиционные мероприятия (Встречи с лучшими учителями, семинары-практикумы, «Практика и школа. Грани сотрудничества», конкурс «Молодой педагог», педагогические чтения и другие).

Активное участие студентов в мероприятиях позволяет успешно решить вопрос дальнейшего трудоустройства.

Таким образом, практика в образовательных учреждениях осуществляется в рамках целостного образовательного процесса, направлена на практическое освоение студентами различных видов профессиональной деятельности, формирование готовности к творчеству.

Для развития системы образования Казахстана в дуальном формате необходимо решить следующие задачи:

- в каждом регионе и отрасли четко определить перечень специальностей, по которым возможно применение дуальной системы обучения;
- определить перечень базовых предприятий, готовых стать партнерами по внедрению дуальной модели образования, выработать требования к предприятиям, имеющим возможность внедрения данной системы обучения;
- разработать совместно с отраслевыми советами, объединениями работодателей рекомендации для предприятий по внедрению дуальной модели обучения;

- обеспечить создание или выделение на предприятиях ученических мест, учебных полигонов и мастерских для обучения по дуальной системе;
- управлениям образования заключить договора с предприятиями по обеспечению до 60-70% учебного времени на практику на предприятиях;
- ввести обязательную (один раз в год) стажировку преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения на курсы повышения квалификации;
- подготовить будущих педагогов профессионального образования к организации и методике преподавания дуального образования.

### **Литература**

1. Глайсснер О.Ю. «Система высшего образования в Германии: великое множество путей»// Журнал «Alma mater», №10, 2008 г., стр. 59-60.
2. Аникеев А.А., Артуров Е.А. «Современная структура образования в Германии» // Журнал «Alma mater», №3, 2012г., стр. 67-68.
3. Мисиков Б. «Современный вуз: дуализм целей»//Журнал «Высшее образование в России», №11, 2006 г., стр. 167-168.
4. Камербаев А.Ю, Кашук Л.И. «Для подготовки кадров новой формации»// Журнал «Современное образование», №2 (86) 2012 г., стр. 55-57.
5. Полянин В.А. «Образовательная система дуального формата и профессиональное самоопределение педагога»// Журнал «Образовательные технологии», №2, 2010г., стр. 68-96.
6. Пресс-служба Министерства образования и науки РК для сайта Pm.kz.

## **КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ: ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ**

***А.М. Мамытов***

*Кыргызская академия образования, г. Бишкек*

***Ж.А. Усин, Ж.А. Усина***

*Академия педагогических наук Казахстана, г. Алматы*

«Качество педагогического образования» – ключевое понятие, имеющее сложное содержание и многогранные аспекты. В специальной литературе существует достаточно большое количество определений, выделяющие наиболее существенные признаки указанного понятия. Наиболее привлекательными и обоснованными, на наш взгляд, являются те определения, которые даются с опорой на такие признаки качества образования, как «соответствие результата, характеризующего его уровень, требованиям государственного образовательного стандарта», «соответствие результата, характеризующего его уровень, величине производимых затрат» и «соответствие результата, характеризующего его уровень, ожиданиям общества и потребителя».

Заметим, что использование вышеуказанной триадной логики оценки качества выпускаемой продукции широко используется в промышленности, где его основные параметры регулируются действующими в стране ГОСТом, устанавливается конкретная ценовая его стоимость для реализации и организовывается постоянное изучение спроса населения на выпускаемый продукт. В сфере материального производства такая логистика осуществляется на порядок проще, нежели в системе образования. Последнее, из-за того, что относится к духовной сфере общества, характеризуется достаточно сложной и подвижной системой отношений между людьми, отсюда и различной палитрой оценки качества образования. Поэтому, организации, оказывающие образовательные услуги, бывают вынуждены считаться этим обстоятельством и всячески стремятся обеспечить такое качество образования, которое удовлетворяло бы ожидания общества и потребителя. Периодические уточнения требований, предъявляемых к профессиональной подготовленности выпускников педагогических вузов, объясняются именно этим обстоятельством, т.е. стремлением вузов соответствовать вызовам времени. Следует сказать, что наиболее принципиальное обновление требований, по существу сформировавшихся со временем функционирования советской системы педагогического образования, содержат третье поколение государственного образовательного стандарта высшего профессионального педагогического образования страны [1]. В этом документе конечный результат профессионального педагогического образования представлен в виде определенного набора компетентностей, причем с перечислением как общих, так и специально-профессиональных. Отсюда логично заключать о том, что уровень сформированности вышеуказанных компетентностей у выпускников вузов и является главным критерием качества педагогического образования, его фундаментальности, необходимой глубины и практической ориентированности.

Проблема обеспечения высокого качества педагогического образования извечная проблема. По существу все, что делается в этой сфере так или иначе преследует достичь именно эту цель. Этим обстоятельством объясняются иницируемые реформы, обновление законодательства, нормативно-правовой базы, поиск и привлечение новых ресурсов, в том числе инвесторов из различных фондов. Эти и другие меры присутствуют и в истории системы педагогического образования суверенного Кыргызстана. В этой связи, насколько они были своевременными и эффективными и что нужно делать для того, чтобы обеспечить дальнейший рост качества высшего педагогического образования в стране представляет определенный интерес. Попытка дать аналитическую оценку этим процессам является задачей данной статьи.

За годы государственного суверенитета, на наш взгляд, были иницированы три наиболее значимые реформы. Первая, в 1992-м году, в рамках которой провозглашался отказ от традиционной одноуровневой

системы образования и инициирован переход на многоуровневую систему высшего педагогического образования [2]. Вторая, в 2003-м году, запускавший механизм перехода от институтского типа высшего образования на университетский тип высшего педагогического образования [3]. И, наконец, третья, в 2013-м году, переводивший содержание высшего педагогического образования на компетентностный подход [1]. Результатом этих мер явилась реализация новых образовательно-профессиональных программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогика», повсеместное преобразование в стране педагогических институтов в педагогические университеты и разработка и внедрение в учебный процесс нового поколения ГОС ВПО, основанного на компетентностном подходе. На наш взгляд, предпринятые в масштабе страны меры позволили гармонизировать и интегрировать основные признаки системы педагогического образования Кыргызстана в международное образовательное пространство и могут быть оценены позитивно.

Более глубокий анализ основных признаков системы педагогического образования, позволяет отметить следующее. Общеизвестно, что ключевыми вопросами образовательного процесса являются вопросы «чему учить?» (содержание образования) и «как учить?» (методика обучения). Переход на рыночные отношения, появление новых видов и типов учреждений образования, отличающихся друг от друга по формам собственности, а также условиям их работы, потребовали осмыслить и пересмотреть подходы решения указанных вопросов. Другими словами, более актуальными стали проблема установления эквивалентности полученного в различных структурных единицах уровня образования, комплексная оценка качества предоставляемых в них образовательных услуг, которые в конечном счете лежат в основе взаимного признания документа об образовании и присвоенной учительской квалификации. Эти проблемы стали актуальны не только в рамках Кыргызстана, но и вышли за его пределы и потребовали усилить организационные аспекты профессионального педагогического образования. В частности, были усилены механизмы государственного администрирования (контроля) при входе студента в соответствующую образовательную траекторию и при его выходе из нее. А именно, были внедрены новые институты, нацеленные на обеспечение качества высшего педагогического образования: лицензирование и государственная аттестация образовательной деятельности учреждений профессионального образования и комплектование вузов на основе независимой оценки готовности обучаться в высшей школе (общереспубликанское тестирование). Типичной тенденцией последних лет является постепенный перевод государственного администрирования качества педагогического образования в пользу независимой внешней оценки. Так, с 2017 года законодательно установлено, что образовательно-профессиональные программы высшего педагогического

образования будут проходить процедуру аккредитации [4]. Усилены также требования, предъявляемые к будущим студентам вузов, т.е. повышен пороговый балл (со 100 до 110 баллов) для поступления в вузы, причем такое требование стало одинаковым и для государственного бюджетного, и для частно-контрактного отделений. Также усилены требования к деятельности общеобразовательных школ, поставляющих новый контингент студентов вузов. Речь идет о том, что образовательная деятельность общеобразовательных школ отныне будет проходить и процедуру государственной аттестации.

Иницируемые меры сопровождаются повышением роли нового понятия, которое стремительно вошло в сферу профессионального общения – понятия «государственный образовательный стандарт». Этот шаг по существу является реакцией на главный вызов времени – проблемы объективной оценки качества педагогического образования, предоставляемого в различных секторах системы образования. Дело в том, что общество столкнулось неизбежными проблемами, порождающими многообразие учреждения образования, которые отличаются друг от друга не только по формам собственности, но и по условиям предоставления образовательных услуг [5, с.8]. В этих условиях для того, чтобы обеспечить качество образования единственным механизмом становится стандартизация образовательного процесса. Она является ключевым механизмом, позволяющим иметь некий знаменатель-критерий для оценки качества педагогического образования. Но с точки зрения выбора методологии подхода к стандартизации следовало считаться особенностями унаследованной от прошлого административной модели образования и по мере изменения профессионального сознания ввести элементы ее либерализации. По этой причине государственные образовательные стандарты первого поколения, установленные ими обязательный минимум содержание образования разрабатывались из такого соотношения обязательного и вариативного как 4/1 (1993-2003 гг), второго поколения - 3/2 (2003-2012 гг) и действующее третье поколения - 1/1 (2013 года). Избранный механизм объективизации оценки качества педагогического образования служит основой выдачи документа об образовании государственного образца, в том числе взаимного признания документа о педагогическом образовании, выдаваемого в других странах.

Но в государственных образовательных стандартах высшего педагогического образования нового поколения имеются и неиспользованные ресурсы. В них не полностью задействованы научные подходы, сформулированные в последние годы. Если сконцентрировать их суть, то можно отметить, что для повышения качества подготовки педагогических кадров как можно больше, причем на ранних этапах организации профессионального образования необходимо уделить внимание на выработку практико-ориентированных навыков. Подход, предусматривающий организацию ранней педагогической практики в школах,

используется в Финляндии. Дуальное обучение студентов педагогических факультетов, предусматривающий прохождение продолжительной государственной практики, которая совмещается в течение последних двух лет обучения в вузе (обучение пятилетнее) с работой в качестве помощника учителя в школе, используется в Германии. К сожалению, в действующем стандарте высшего педагогического образования Кыргызстана, учебное время для прохождения педагогической практики выделено недостаточно. Это обстоятельство ослабляет возможности установления не только необходимой связи между содержанием образования в вузе с реальной практикой в школе, но и процессы адаптации студента к будущей профессиональной деятельности.

Относительно аспекта качества образования, связанного с соответствием конечного результата величине производимых затрат, то для нашей страны он имеет достаточную остроту. Речь идет о том, что несмотря на функционирование системы образования страны расходуется 1\4 часть республиканского бюджета, все же оплата труда работников образования отстает от средних размеров заработной платы в государстве. В результате профессия педагога продолжает оставаться не престижной. Предпринимаемые Правительством страны меры (последнее повышение оплаты труда работников образования осуществлялось в 2011 году) [6,], в том числе решение о равнении стоимости государственных затрат на подготовку одного студента со стоимостью контрактного обучения (ранее она была на порядок меньше) и тем самым улучшить деятельность педагогических вузов ожидаемого эффекта еще не дали. Другими словами объективное воздействие закономерности – «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [7, с.42] – на лицо. Замкнутый круг, когда труд педагога является не престижным и в педагогические вузы поступают наиболее слабые выпускники общеобразовательной школы, разорвать еще не удалось. Это говорит о том, что в стране до сих пор не созданы действенные механизмы привлечения наиболее образованной части молодежи к учительской профессии.

И, наконец, вопрос соответствия конечного результата, характеризующего уровень педагогического образования, ожиданиям потребителя, является самым сложным. Он сложен не только для нашей страны. Из-за особенностей человеческого восприятия и его высокой подвижности его сложность признается практически во всех странах мира. С точки зрения психологов природа потребностей человека такова, что ей, как правило, характерны завышенные ожидания. В этом и состоит, на наш взгляд, основное противоречие, с которым сталкивается практически каждый гражданин общества, и его успешное преодоление занимает умы многих участников образовательного процесса. Именно этим обстоятельством чаще всего связано периодически проявляемое «недовольство общества» качеством высшего педагогического образования.

Говоря о историко-методологических аспектах качества педагогического образования, которые в основном определяли направление и характер предпринятых за годы суверенного Кыргызстана мер, мы склонны считать, что назрели и напрашиваются для реализации и новые взгляды, которые основаны на анализе различных систем образования в мире. В этом плане, многие научные работники сходятся во мнении о том, что дальнейшие шаги должны быть связаны со следующими мероприятиями:

- повышение качества образовательно-профессиональных программ высшего педагогического образования, формируя компетентность студентов к самостоятельной добыче знаний, умению применять их в различной жизненной ситуации, быть готовым к коммуникации и взаимовыгодному общению, а также творческой исследовательской деятельности, развивающей критическое мышление;

- повышение качества учебной литературы, используемой в процессе подготовки будущих педагогических кадров. К сожалению, вопросы организации разработки качественной учебной литературы, адресованной для высшей профессиональной педагогической школы, по существу пущены на самотек. В результате учебников нового поколения, в которых системно излагались бы особенности формирования общих и специальных компетентностей будущих учителей, практически нет. Нет также стройной системы их конкурсного отбора, научной экспертизы, апробации и издания на госзаказной основе

- повышение качества профессионализма педагогических кадров, работающих в педагогических факультетах вузов. Экономические трудности, с которыми столкнулась страна первые годы своей независимости, больше всех отразились в положении работников социальной сферы, в том числе профессорско-преподавательского состава педагогических факультетов. В этой ситуации вопросами повышения квалификации преподавателей высшей школы стали заниматься сами вузы и она, к сожалению, остается таковой и в настоящее время. По существу профессорско-преподавательский состав педагогических факультетов не пополняется лучшими выпускниками, так же и как профессию педагога не выбирают лучшие выпускники школ, не говоря о предъявлении требований личностного характера (любовь к детям, профессию), которые успешно практикуются в наиболее развитых странах мира.

Таким образом, сделанный нами анализ историко-методологических и организационных аспектов повышения качества высшего педагогического образования в Кыргызстане позволяет отметить наличие ряда успешной практики, накопленной системе образования страны, в том числе и ряда неиспользованных ресурсов.

### Литература

1. Постановление Правительства Кыргызской Республики Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике. В редакции 22 июля 2014 года. №405.
2. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» / Ведомости Жогорку Кенеша Кыргызской Республики. – Бишкек, 1993 г.
3. Закон Кыргызской Республики «Об образовании». Сборник нормативно-правовых актов в области образования Кыргызской Республики. Выпуск 1. Бишкек, 2004. – С. 135.
4. Закон Кыргызской Республики «Об изменениях и дополнения в закон КР ОБ образовании».
5. Мамытов А. Об упорядочении практики стандартизации образования. В книге: «Модернизация системы образования Кыргызской Республики». – Бишкек, 2014. – 296с.
6. Постановление Правительства Кыргызской Республики №18 от 19 января 2011 года О введении новых условий оплаты труда работников образовательных организаций Кыргызской Республики.
7. Кусаинов А. Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы, 2013. – 196 с.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГАЛЛООБРАЗУЮЩИХ НАСЕКОМЫХ - ВРЕДИТЕЛЕЙ РАСТЕНИЙ Г. ПАВЛОДАРА

*Т.Д. Осьмак, А.А. Забегалина, Д.А. Коструба, А.А. Атаханова*  
*ПГПИ, г. Павлодар*

Тополя являются самыми быстрорастущими по наблюдениям техническими и декоративными древесными породами. Они широко используются в озеленении городов и населенных пунктах. Обладая многими положительными качествами, у них имеется один большой недостаток, это повреждения насекомыми вредителями а так же других заболеваний. Хочется отметить что почти все городские посадки тополя подвергаются и страдают в особенности от галловых тлей и других более чем 700 видами насекомыми. На все это стоит обратить серьезное внимание и принять меры для борьбы с вредителями на всех их этапах выращивания. Для того что бы понять как эффективнее с ними бороться мы должны для начала изучить виды и знать биологию главных насекомых – вредителей. Наблюдения, обследования, дадут положительные результаты только в том случае, если мы будем твердо знать сроки появления и признано главнейших вредителей и болезней тополей в своем районе. Так же эксперимент по наблюдениям можно проводить на одном месте в разное время и наблюдать за изменениями и поведением насекомых.

Галловые тли, например рода *Pemphigus* образуя галлообразные вздутия на ветвях, стеблях, побегах в результате сосания личинок некоторых галлиц. Так как изрядную долю технических и декоративных



древесных пород в городе составляют тополя, а данные в отношении биологии и экологии этих вредителей проводимых ранее в нашем регионе отсутствуют. Предварительный анализ данных исследований проводимых учеными в приграничных территориях, позволяют сделать вывод, о необходимости изучения галлообразующих насекомых влияющих на развитие деревьев в нашем регионе. Практическая значимость таких исследований заключается в совершенствовании рекомендации по предотвращению наносимого ущерба, так как образуя галлы на листьях и побегах, они вызывают угнетение, влияя на ростовые процессы дерева. Новизна и перспектива такого исследования выражается в получении новых данных по фенологии, биологии и экологии этой группы насекомых и возможно для выявления новых видов галлообразующих насекомых.

В результате обзора литературы по теме будущего исследования выявлены наиболее распространенные виды галлообразующих тлей, ниже приводится их список и краткое описание:

1. Тля тополево-сушеницовой (*Pemphigus filaginis*) обнаруживается на листьях пирамидального и черного тополей наличием бледно-зеленого продолговатого вздутия – мешка на средней жилке листовой пластинки. Основательницы колоний тлей мигрируют на стебли сложноцветных растений. [1. С 138]

2. Тля сумчатая тополевая (*Pemphigus bursarius*) живет на пирамидальном и черном тополях. Под воздействием тли образуются галлы. Они находятся на утолщенном черешке листа и имеют мешковидную форму с отверстием сбоку. В конце июня через него вылетают крылатые самки и переселяются на корни салата, капусты и некоторых сложноцветных сорняков. В конце августа образуется крылатое половое поколение этих тлей, перелетающих на тополя, и самки откладывают там на кору зимующие яички. [1. С 139]

3. Тля рода (*Pterocomma buckton*) выявлен в 1879 году. Крупные тли обитают на ивах и тополях. Трубочки и некоторых видов могут быть сильно вздутыми, в других-цилиндрическими. Тело покрыто тонкими, густыми волосками. У некоторых отдельных видов имеются волоски на трубочках. В западной Сибири отмечено 6 видов. [2. С17]

4. Тля Тополево-сушеницовой (*Pemphigus filaginis*) уживается на Листьях пирамидального и черного тополей наличием бледно-зеленого продолговатого вздутия – мешка на средней жилке листовой пластинки. [1. С 138] На тополях можно найти и другого типа галлы, характерной спирально закрученной формы.

5. Тля сумчатая тополевая (*Pemphigus bursarius*) живет на пирамидальном и черном тополях. Под воздействием тли образуются галлы. Они находятся на утолщенном черешке листа и имеет мешковидную форму с отверстием сбоку. [1. 139 с]

6. Тля спиральная тополевая (*Phemphigus spirothecae*) спирально закрученной формы. Образуют галлы на черешках листьев. Эта тля не мигрирующая. [1. 139 с ] Жизненный цикл пемфига – типичный для видов рода *Phemphigus*, двудомный со сменой растений-хозяев, что совпадает с наблюдениями Долговой. За сезон развивается три поколения тлей: два поколения на тополе, одно – на травянистом растении. [3. с13]

#### Литература

1. Станек В.Я. «Иллюстрированная энциклопедия насекомых» – Прага: Артия, 1977 – с. 559
2. Ивановская, Ольга Иннокентьевна (1921-). Тли Западной Сибири: [В 2 ч.] / О.И. Ивановская; АН СССР, Сиб. отд-ние, Биол. ин-т. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1977
3. Известия Санкт-Петербургской лесотехнической академии: Вып. 196. СПб.: СПбГЛТА, 2011. – 340 с.

## КЕҢІНЕН ТАРАЛҒАН ҚАРҒАТЕКТЕС ҚҰСТАРДЫҢ ТӘУЛІКТІК ЖӘНЕ МАУСЫМДЫҚ ДИНАМИКАСЫ

*И.И. Рахимов*

*ҚФУ, Қазан қ.*

*Л.Т. Бөлекбаева, Н.Е. Тарасовская*

*ПМПИ, Павлодар қ.*

*Ш.М. Жумадина*

*ПМУ, Павлодар қ.*

Қарғатәрізділердің ішінде ең кенінен тараған сауысқан (лат. *Pica pica*) – торғайтәрізділер отрядына, қарға тұқымдасына жататын, кіші денелі, түзу ірі қысқатұмсықты құстардың бірі. Денесінің көп бөлімі кара, тек кеудесі ақ болады. Қазақстанда 12 түрі, ал Павлодар облысында 9 түрін кездестіруге болады. Қанатының кей жеріне ақ араласқандықтан оны Қазақта кейде алақанат сауысқан деп те айтады. Қарғатәріздес құстар ежелден бастап синантропты өмір салтына бейімделген және адамның тұрақты серіктері болып табылады. Қорек талғамайтын болғандықтан, қарғатектес құстардың көбі жергілікті елді – мекендерде санитарлы қызмет атқарады, әсіресе жануарлардың өліктері қалдықтарын пайдаланады. Соңғы кездері көліктердің қарқынды дамуына байланысты, Қазақстандағы қарғатектес құстар өздерінің көшіп – қонуымен ерекшеленеді. 80-90 жж. Арал – Балқаш желісінің солтүстігінде орналасқан, қазіргі таңда республиканың оңтүстік облыстарында және іргелес Ресей аймақтарындағы кара қарғаның тіршілік деректері мен көшіп – қонуы ерекше назар аудартады. [1, 2]. Сауысқан қазақ мәдениетінде сақтығымен, сергектігімен әйгілі. Ертөстік жырында Ерназардың келіндерін сауысқандай сақтығы, жұмыртқадай ақтығы деп суреттесе, енді бірде ұрылардың

ең жоғары шегін екі сауысқанның құйрығын білдірмей бір-біріне ауыстырады дейді.

Қарғатәрізділердің ішінде ең кенінен тараған сауысқан (лат. *Pica pica*) – торғайтәрізділер отрядына, қарға тұқымдасына жататын, кіші денелі, түзу ірі қысқатұмсықты құстардың бірі. Денесінің көп бөлімі қара, тек кеудесі ақ болады. Қазақстанда 12 түрі, ал Павлодар облысында 9 түрін кездестіруге болады. Қанатының кей жеріне ақ араласқандықтан оны Қазақта кейде алақанат сауысқан деп те айтады. Қарғатәріздес құстар ежелден бастап синантропты өмір салтына бейімделген және адамның тұрақты серіктері болып табылады. Қорек талғамайтын болғандықтан, қарғатектес құстардың көбі жергілікті елді – мекендерде санитарлы қызмет атқарады, әсіресе жануарлардың өліктері қалдықтарын пайдаланады. Олардың жергілікті мекендерде үнемі және тұрақты қоректенуіне байланысты, қарғатектес құстардың көміртегі транс-фетінде және оның табиғи биотоп пен агроценозға қайтуындағы рөлін жағымды жағынан болжауға болады. Бірақ, бір жағынан, елді – мекендерде, әсіресе ірі қалаларда арамтамақ құстардың жиналуы санитарлы – эпидемиологиялық ахуалды, экологиялық тепе – теңдікті нашарлатуы мүмкін және техникалық құрал – жабдықтар жұмысының ауытқуына әкелуі мүмкін. Соңғы кездері көліктердің қарқынды дамуына байланысты, қазақстандағы қарғатектес құстар өздерінің көшіп – қонуымен ерекшеленеді. 80-90 жж. Арал – Балқаш желісінің солтүстігінде орналасқан, қазіргі таңда республиканың оңтүстік облыстарында және іргелес Ресей аймақтарындағы қара қарғаның тіршілік деректері мен көшіп – қонуы ерекше назар аудартады. [1, 2].

**Зерттеу нәтижелері.** Құзғын қарғалардың маусымдық көшіп – қонуы болады: Павлодар қаласы төңірегіндегі зерттеулер көп жылдары бойы профессор Тарасовская Н.Е. жетекшілігімен, профессор Базарбеков К.У. және жалпы биология кафедрасының оқытушыларымен қоса биолог студенттерімен оқу далалық практика кезінде жүргізіледі. Қаланың өзіндегі құзғын қарғалар әр жылдың 20-шы наурызында белгіленеді, толық қоныс аудару қазанның ортасына дейін жүзеге асады. Наурыздың басынан бастап немесе мамырдың ортасында құзғын қарғалар қоқыс орындарында, қалалық қоқыс контейнерлерінде, зираттарда, саяжай алабтарында қоректенеді, содан соң ағаштарда белсенді түрде ұя тұрғызады (сонымен қатар, 40-50-ден бастап 600 -ге дейін түр колонияларын құрып, жол жиегіндегі бұталы ағаштарда да ұя тұрғызады). Тамыз – қыркүйек айларында сауысқандар қайтадан қалада, зираттарда және қоқыс орындарында көріне бастайды (Соломатин А.О. көрсеткендей [3], қыркүйектен бастап сауысқандар біртіндеп оңтүстікке қарай қоныстауы басталады). Құзғын сауысқандардың едәуір санының қыстауы (көптеген ондаған түрлерінің) біздің бақылауларымызда 90-шы жж. ортасында және 2002-2005 жж. дейін керамзит зауыты аймағында және ескі қалалық зиратта белгіленді. 2006 жылдан бастап бұл биотоптарда және

қалада қыстайтын құзғын қарғалардың тек бірлі – жарым түрлері белгіленді (әр жыл сайын емес), ал зиратта қыстайтын құстардың ішінен қара қарға нық орнықты. 2011 жылдың қысында, зиратта, қала аймағында және қаланың кейбір шет аймақтарында жалпы алғанда 20-40 құзғын қарғалар қыстады. Көптеген түрлері ұсақ мөлшерлі, әлсіреген, ал қыс бойы қоқыс орындарында қарғалармен бірге қоректенген құзғын қарғаның біреуінде тұмсық үстінің жартысы болған жоқ және табандары кнемидокоптозбен зақымдалған болды.

Ресейлік ғалымдары Рахимов И.Р. шәкірттерімен бірге көптеген зеттеулерді Казань қаласында жүргізген [4].

Шамасы, бұл құзғын қарғаның тұмсығы зақымдалған емес, ал *Knemidocoptes* туысы кенелерінің әсерінен мүйізді түзілістің зақымдалуы нәтижесінде деформацияға ұшыраған, сондай-ақ бұл кенемен табанының қауырсынсыз бөліктері зақымдалған (ұқсас көріністі біз бірнеше жыл бұрын қол қарғасынан бақылаған болатынбыз). Бұл науқас құс ойдағыдай қыстап шықты, наурыз айының соңында көшеде байқалмады.

А.О. Соломатиннің [3] деректері бойынша ала қарғалар қыркүйек – қазан айларында оңтүстікке қоныстайды, ал жергілікті қарғалардың орнын солтүстік құстар басады. Ала қарғалардың жыл сайын оңтүстікке жаппай қоныс аудармаулары мүмкін, бірақ мезгіл қоныс аударуы болады. Әдетте, қарғалар құзғын қарғалармен бірге темір жолдары мен тас жолдары бағыттарын пайдалана отырып қоныс аударады. 2010 жылдың күзінде, авторластардың біріне Қазақстанның оңтүстік облыстарына ала қарғалардың қоныс аударғандарын бақылауға тура келді. Сонымен бірге, Павлодар облысында құзғын қарғалардың қоныс аударуы 12 - 13 қазанда болды: көптеген құстар қала арқылы ұшты, олармен бірге 20 - 40 шақты ала қарғалардың тобы байқалды. 3-ші қазанда қалалық ескі (Суворовский) зиратта жүзден аса құзғын қарғалар, бірнеше ала және қара қарғалар байқалды, ал 13-ші қазанда зиратта екі сауысқаннан басқа құстар болмады. Сонымен қатар, Алматы қаласында 22-23 қыркүйекте аздаған құзғын қарғалар және тек қана қара қарғалар байқалды, ал 26-28 қазанда қара қарғаның санынан ала қарғалардың саны едәуір басым болды. Ал айтарлықтай мөлшерде (10 шақты) құзғын қарғалар байқалды. 26 қазанда Алматы 1 – Көк нарық бағытында 5 қара және 81 ала қарғалар кездесті, 27-28 қазанда Алматы қаласында тек қана ала қарғалар байқалды. 2010 жылдың 29-шы қазанында КазНИВИ және Алматы 1 вокзалының арасындағы тас жолында 85 қара және 28 ала қарғалар кездесті. Қараша айының және желтоқсан айының соңында Алматы қаласында ала қарға саны бойынша қара қарғадан басым болды, немесе сондай жиілік шамасында кездесті. Қазанның соңынан бастап Алматыда және қала маңында бірлі - жарымнан ондағанға дейін құзғын қарғалар байқалды (осы жерлерде қыстайтындар). Тек тауға көтерілгенде (Медеуден жоғары) бірыңғай қара қарғалар кездесті. 2010 жылдың 20-шы желтоқсанында Шымбұлақ пен Медеу арасындағы жолда

ұшқанда көрінетін қанатының астындағы көлденең ақ шұбар (немесе ақшыл) және қанатының астындағы ақ қауырсындарымен қара қарғаның 6 түрі байқалынды. 2011 жылдың көктемінде құзғын қарғалардың Павлодар қаласына ұшып келуі 24-ші наурызда белгіленді, ал 25-ші наурыздан сәуірдің басына дейін ала қарғалардың тәулік сайын қоныс аударуы кезінде, олардың үйірінде жүздеген қара және құзғын қарғалар пайда бола бастады. Егер қыста ала қарғалардың оңтүстік – батыстан солтүстік – шығысқа (қалалық қоқыс орны жағына) таңертеңгі ұшып - өтуі кезіндегі максималды саны 7,5 мың түрге дейін жетсе, онда аралас үйірлерде наурыздың соңы мен сәуірдің басында 9,5 мыңға дейін, тіпті 7,5 мың құс болды. Бір аптадан соң қала арқылы тура бағытта ұшып өткен үйірлердің ішінен тек ала қарғалар бақыланды, ал сәуірдің ортасында бұл қоныс аударулар толықтай тоқтатылды. Қарғатәрізділердің қыстауы Павлодар қаласында және жақын маңдарда болды. Қысқы уақытта қалада сауысқандар тұрақты түрде кездесіп тұрды, бір сауысқан немесе онға дейінгі топтар құра отырып тіршілік етті. Сауысқандардың айтарлықтай саны өнеркәсіптік кәсіпорындар маңайында, Горзеленстрой жағында, ормандарға жақын, судың жағалауында, саяжай жақтарда көптеп кездесті. Бірнеше ондаған сауысқандар Суворов зиратында тұрақты тіршілік етті, біздің бақылауымыздай, аза тұту мақсатында әкелінген (азық-түлік кәмпиттер, нан – тоқаш өнімдерін) азық қылды, сонымен қатар, күзен кеміргіштерінің індерін қазып азық тапқандары анықталды. Осындай зираттарда қарағатектестердің қыстап қалуын Ресейлік зерттеуші Рахимов И. өз аймақтарында байқаған[4]. Сұр қарғалар саяжай алқаптары мен су қоймаларына жақын жерде (сонда өмір сүретін балық және ұлулар азық етті, ол су қатқанша жалғасты) көптеп кездесті. Қарғалар саяжайлар мен орман алаңдарында шілде айының соңынан қазан айына дейін жабайы және мәдени жемістерді (өрік, шие, церападус, мойыл, долана) азық қылды, оған дәлел ретінде, көптеп шұқылған жидектер мен жемістер сүйектерін атауға болады.

2010 жылғы қазан айының соңы мен қараша айының басында сұр қарғалардың тәуіліктік ұшуы байқалды (таңертеңгі және кешкі), тәңертең құстар көп немесе шағын құстар тобымен (кейде үлкен үздіксіз ағынымен) бүкіл қала арқылы солтүстік - шығыс бағытта ұшты, кешке оңтүстік-батыс жолымен орман алаңқайына қайтып жүрді. Таңғы ұшу шамамен таңға дейін 1 сағат бұрын басталатын және күннің батуымен аяқталатын; кешкі қайту ұшуы ашық кешқұрымда басталып күннің батуынан кейін 15-20 минут өткеннен кейін аяқталып жүрді. Құстар күл-қоқыс тастайтын орын және Суворов зиратына қарай ұшып баратын, ал кешке жақын түнейтін орындарына оралатын. Таңертеңгі ұшу кезінде құстардың саны бірнеше ондықтан басталып, 7,5 мыңға дейін жететін. Кешкі ұшу анық байқалатын: кейбір күндері құстар көптеген топтармен белгілі бір көшемен ұшып өтсе, ал кейде топшаларға бөлініп қаланың әр түрлі көшелерінің үстінен ұшып өтетін, бастысы оңтүстік-батыс бағытты

алып ұшады. Қарғалар түнейтін орын ретінде биік ағаштар өсетін жерлерді таңдады, әсіресе биік те қалың бұтақты терек ағашы сұранысқа ие болды, ірі қайың мен қарағайлар да қарғалар қонысына айналды.

2012 жылдан қарғалардың таңғы және кешкі ұшулары көп байқалмады: құстардың көпшілігі қалада азығын тауып, қонатын жерлерді: төбелер, шатырлар, биік ағаштарды тауып жүрді. Қарғатәрізділер антропогендік экожүйелердің жұмыс істеуі және маңызды шаруашылық, санитарлық – эпидемиологиялық жағынан адам өмірінде елеулі рөл атқарады. Қарғатәрізділер органикалық қалдықтарды тұтынушы және ауылшаруашылығы аумақтарындағы зиянкестер санын реттегіштер ретінде пайдасын тигізеді. Сол уақытта көпшілік құстардың көп топтары арасында эпизоотия ауруы тарала бастайды, ол адам үшін аса қауіпті болып табылады. Құстардың паразиттері адам және үй жануарларына да жұғады, құстардың саңғырығы үйлердің шатырын, тарих және сәулет ескерткіштерін қоқыстандырады, шатырлардың коррозиялық үдерістің тезірек дамуына ықпал етеді. [4,5]

Қарғатәрізділердің қоректену, ұя салу, антропогендік ландшафтарды меңгеру бойынша кең экологиялық мүмкіндігі бар екенін зерттеулер растайды. Қарғатәрізділердің заңдылықтарын зерттеу, сондай-ақ өзгерістер мен себептерін анықтау, түрлерінің антропогендік ландшафта қарым-қатынасы өзекті міндет болып табылады. Қарғатәрізділердің әсіресе, олардың тобының өкілдері адамның өмірі мен экожүйелерінде елеулі әсер етеді, маңызды рөл атқарады. Қарғатәрізділердің санының көптігі мен жоғары қозғалғыштығы, азықты, жемді таңдамай жеуі, оларды антропогендік ландшафт экожүйесінің маңызды буыны қылып көрсетеді, сонымен қатар, адамның шаруашылық қызметінің факторларына қызмет аспектілері түрі ретінде қалыптастырады, терең зерттеуді талап етеді.

**Қорытынды.** Қарғатәрізділердің икемділігі арқасында, атап айтқанда, танымдық даму дәрежесі мүмкіндіктерінің арқасында үнемі өзгерістер болып жатыр. Ұйықтау жерілерінде, кешкі және тәуліктік көшу жолдарында құстардың елді мекендер шегінде көптеген мыңдаған топ болып жиналуына байланысты өткір мәселелер туындайды. Құстардың адам және техниканың қатынасы урбандалған аумақтар алқабының ұлғаюына байланысты кеңейіп келеді. Қарғатәрізділердің ауыл шаруашылығына елеулі әсері бар: жоғарыда аталған түрлері вирустық аурулар (тұмау, орнитоз), сондай-ақ гельминттердің тасушылар болуы мүмкін. Қысқы кезеңде қарғатәрізділердің әуежай маңдарында жиналуы әуе көліктері үшін қауіпті жағдайлар тудырады. Қарға, сауысқан, сұр қарғалардың қаладағы рөлін бағалау өте қиын. Бір жағынан, қарғатәрізділердің санының шамадан тыс артқаны коммуналдық шаруашылық және қаланың тұмшаланған ауа райына да өте елеулі зиянын келтіреді. Бірақ, белгілі бір дәрежеде, қарғатәрізділердің санитарлық рөлімен және қоршаған орта түзуші қызметімен өтеледі, өйткені қарға ұялары кейбір жыртқыш құстар түрлері – құлақты үкі мен ұсақ сұңқарлар белсенді

пайдаланылады. Алайда, ұзақтар қала ауасы мен табиғатына жағымсыз элементтерімен ғана танымал болады. Бұл әсіресе қарғатәрізділердің көбінің Батыс Ніл безгегін негізгі қоздырғыштарын сақтаушылардың бірі болып табылады. Қарғатәрізділер тұрмыстық қалдықтарды, қалған құтқан қоқыстарды азық қылатын табиғи санитарлар болып табылады. Зиянды жәндіктер мен тышқан тәрізді кеміргіштерді, арамшөптер тұқымдарын азық қыла отырып, адамға пайда әкеледі. Алайда қарғатәрізділер мәдени өсімдіктердің тұқымдарын да азық қылады. Көктемде өз ұяларын құс фермаларының маңына жасай отырып, құс фермасының балапандарын ұрлайды.

#### **Әдебиет**

1. Қазақстан табиғаты; Энциклопедия / Бас ред. Б.Ө. Жақып.-Алматы: Қазақ энциклопедиясы»ЖШС, 2012. – Б. 264.
2. Базарбеков К.У., Ляхов О.В. Животный мир Павлодарского прииртишья (позвоночные животные). Павлодар, 2004
3. Соломатин А.О., Шаймарданов Ж.К. Птицы Павлодарского Прииртышья. Полевой определитель – справочник. Павлодар, 2005. – 251 с.
4. Рахимов И.И. Авифауна Среднего Поволжья в условиях антропогенной трансформации естественных природных ландшафтов / И.И.Рахимов. - Казань: изд-во ЗАО «Новое знание», 2002. – 272 с.
5. Щульц Р.С., Гвоздев Е.В. Основы общей гельминтологии. – М. : Наука, 1970-1972. – Т. 2 – 787 с.

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА**

***С.Ж. Султанова***

*ОмГПУ, г. Омск*

В современной ситуации, характеризующейся модернизацией различных сфер жизни общества, образование адаптируется к изменениям, одновременно сохраняя свои высокие ценности и ускоряя процессы, тенденции инновационного развития. В этих условиях особую значимость приобретает проблема обеспечения такого качества подготовки обучающихся, которое позволило бы им самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, содействовало мобильности, динамизму, конструктивности их деятельности, межкультурному взаимодействию. Ведущей задачей образования становится самоопределение и самореализация личности, что в совокупности должно вести к последующему развитию общества, укреплению и совершенствованию правового государства.

Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, личности, которая умеет вырабатывать и изменять

собственную стратегию поведения в меняющихся обстоятельствах жизни – такова цель и критерии успешности образования, отвечающего современным социальным ориентирам (В.И. Загвязинский). Данная задача может быть решена, если в процессе управления образовательным учреждением используются технологии, обеспечивающие его новое качество. Это непосредственно связано с маркетинговым подходом к управлению образовательным учреждением.

Первым, кто заметил переход общества к рыночным отношениям, был А.Смит. Определяя рыночные отношения как отношения, в которых детерминации следуют из случайных процессов, он описал рыночные отношения, как образ существования и развития общества, а не просто сферу товарного обмена. В этом смысле маркетинг – это комплексный учёт всех мероприятий в той деятельности, в которую уже проникли или проникают рыночные отношения, в том числе – и в профессиональном образовании.

Общая теория маркетинга разработана в трудах зарубежных учёных (Ф. Котлер, Дж. Эванс и др.). Однако она недостаточно адаптирована к современным российским условиям. Работы отечественных авторов являются либо осмыслением зарубежного опыта по маркетингу материальных товаров (Е.П. Голубков, В.Е. Хруцкий и др.), либо сосредоточены на маркетинге услуг, но практически не касаются сферы образования. Среди рассматриваемых в отечественной научной литературе вопросов по использованию маркетинга в образовании практический интерес представляют: особенности образовательных услуг (А.И. Барановский, Е.П. Голубков, И.В. Гудков, И.В. Зиновьева, А.П. Панкрухин, В.Б. Полуянов, Т.Н. Третьякова и др.). Анализ указанных научных направлений позволил сделать следующее обобщение: множество образовательных систем, моделей образовательных учреждений нуждается в оптимизации с позиций маркетинга, который может взять на себя функцию их внутренней гармонизации. Маркетинг постепенно становится компонентом системы управления развитием образовательного учреждения.

В функционирование маркетинга входит выявление и прогнозирование конъюнктуры рынка учреждений образования; исследование перспективы учебных заведений и необходимости обновления; определение самых разумных значений объёма, качества, комплектации и обслуживания учебных заведений, ценовой политики, коммуникации, продажи и продвижения учреждений образования, а также их сопровождение во время процесса работы. Маркетинговая деятельность в образовании для своей полной реализации в образовательном учреждении обеспечивает, воспроизводит, развивает, решает компетентные вопросы, проблемы персонала.



Специфичность маркетинговой деятельности в учреждениях образования выражается в том, что она отчасти выступает как специальная научная, интеллектуальная услуга.

Комплект образовательных учреждений как объект маркетинга очень широк и ещё станет рассматриваться в последующем, при рассмотрении типов сегментации рынка образовательных учреждений и при разборе содержания стратегии маркетинга на этом рынке. [3]. Основанием для классификации главного массива образовательных учреждений может работать Интернациональная обычная классифицирование образования – общепризнанный аппарат сбора, отделки и публикации статистических данных сообразно образованию как на государственном, так и на международном уровнях. Это классифицирование программ образования, составленное в согласовании со степенями образования.

В действительности образовательные сервисы часто могут быть дополнены другими услугами, в частности, предоставлением материально-технических ценностей, автором или владельцем которых является само заведение. Примером можно назвать такие сервисы, как инжиниринговые, экспертные, консультационные, информационные, лизинговые услуги, а также предоставление в аренду техники, различного рода устройства и оснащения, каналы связи, помещения и территории для научных парков, как в Московском Государственном университете [4].

Маркетинговые исследования в основном бывают востребованы, когда у руководства учебного заведения назревает осознанная необходимость в её проведении. Здесь затрагивается вопрос цены, качества, количества услуг образования. Таким образом, выявляются потребности рынка сферы услуг образования и затем учебное заведение адаптируется под рыночный спрос. Для проведения маркетинговых исследований нужна достоверная информация о положении рынка в сфере услуг образования. Не всякий университет может провести качественный, грамотный маркетинговый анализ своими силами. Многие учебные заведения являются не коммерческими организациями. Руководство высших учебных заведений сталкивается с двумя проблемами.

Первая проблема заключается в том, что учебное заведение не может положиться в последние годы на основной традиционный источник финансирования. Вторая проблема связана с тем, что учебные заведения начали активную милитаризацию по поиску финансовой поддержки в рыночной экономике, включаясь при этом в конкурентную борьбу в данной нише. Основной проблемой для учебного заведения в последние годы оказалась конкурентная борьба.

В учебном заведении, где маркетинг является важной частью стратегии, работа осуществляется таким образом:

Во-первых, высшее звено руководителей (ректор, проректоры) получают поддержку и понимание у руководителей линейных структур

(директоров институтов, деканов и заместителей деканов, заведующих кафедрами) основных ценностей и направлений деятельности в осуществлении высшей коллективной цели – миссии высшего учебного заведения.

Во-вторых, осуществляются исследования слабых и сильных сторон ресурсов учебного заведения.

В-третьих, исследуются условия и факторы в области права, социума, культуры, демографии, экономики, политики, которые представляют собой внешнюю среду.

В-четвертых, исследованию и оценке подвержены окружение, внутренняя среда: финансовые и управленческие ресурсы, работа административного и профессорско-преподавательского состава, потребности студентов.

И наконец, анализируется платёжеспособность главных целевых клиентов, особенности стратегии конкурентных высших учебных заведений, их стоимостные и имиджевые пиар-подходы и приёмы.

Фактическими участниками отношений в части маркетинга оказываются учреждения образования и потребители (такие как отдельные физические лица, коммерческие организации), посредники (в том числе центры занятости, биржи труда, органы по выдаче регистраций, лицензий, аккредитаций учреждений образования и так далее), кроме того, социальные структуры и институты, которые причастны к продвижению учреждений образования в рынке. Для того чтобы провести диагностику учреждения образования и проанализировать состояние, нужно использовать метод SWOT-анализа.

SWOT-анализ позволяет проанализировать внешние конкурентные преимущества образовательного учреждения с использованием таких методов, как:

- исследование потенциальных клиентов для сегментации по критериям, которые определяют уровень заинтересованности в образовательных услугах; ценовую политику; набор образовательных услуг; выявляют целевые сегменты, их типологии, ранжирование по приоритетности освоения учебным заведением;

- исследование востребованности выпускников в разрезе квалификаций;

- исследование рынка труда для анализа ситуации на рынке труда, выявление пользующихся самым большим спросом профессий, определение условий, предъявляемых работодателями к претендентам;

- исследование конкурентоспособной сферы для лучшего позиционирования образовательного учреждения в системе подобных учреждений (на базе сегментации учебных заведений и определения нужного диапазона);

- исследование международного и национального опыта на рынке образовательных услуг;

- исследование правовой базы (систематическое и комплексное);
- исследование внутренних конкурентоспособных превосходств.

Итоги, приобретённые в результате анализа, являются основой SWOT-анализа, который позволяет ответить на следующие вопросы:

- используется ли в образовательном учреждении внутренние сильные стороны или отличительные преимущества в плане развития?
- являются ли слабые стороны образовательного учреждения его уязвимыми местами?
- какие благополучные обстоятельства предоставляют образовательному учреждению действительные шансы на успех?
- какие опасности должны волновать больше всего и какие стратегические действия необходимы?

Важный смысл имеет идентификация характерных превосходств учреждения. Это важно для формирования стратегического плана, так как неповторимые способности предоставляют образовательному учреждению шанс подходящего существования на рынке образовательных услуг, формируют конкурентоспособные достоинства на этом рынке, предположительно могут быть краеугольными камнями стратегии.

Таким образом, маркетинговые исследования образовательных услуг включают в себя анализ в области 9 основных направлений: рынка образовательных услуг; потребителей; цены; каналов продвижения; конкурентов; рекламы; методов стимулирования продаж; персонала, процесса обучения; внутренней маркетинговой сферы учебного заведения.

Маркетинг образовательных услуг является системой организации деятельности образовательного учреждения, посредством которой доводится, расширяется, прогнозируется спрос разных социальных групп на 132 образовательных сервиса. Маркетинг – это аппарат реализации сервисной, расценочной, коммуникативной политики образовательного учреждения в конкурентноспособной среде рынка образования. Рынок образовательных услуг можно представить как систему учреждений, организаций и индивидов, имеющую нужную инфраструктуру и методическое снабжение для удовлетворения специфичной потребности человека – потребности в познаниях, подчинённая законам спроса, предписания и стоимости. Маркетинг образования связан с реализацией материальных и нематериальных, коммерческих и некоммерческих товаров. Социальным эффектом таковой деятельности являются личностные конфигурации учащихся: сформировавшиеся у них познания, развитые возможности и умения, улучшение их профессионализма.

### **Литература**

1. Андреев С.Н. Основы некоммерческого маркетинга / С.Н. Андреев, Л.Н. Мельниченко. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 256 с.
2. Анурин В.Ф. Маркетинговые исследования потребительского рынка: учебное пособие / В.Ф. Анурин, Е.В. Евтушенко, И.И. Муромкина. – СПб: Питер, 2006. – 270 с.

3. Вайсблад Б.И. Анализ и управление эффективностью бизнеса образовательных услуг / Б.И. Вайсблад, И.Б. Удалова // Современные проблемы науки, образования и производства. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции 19.04.2008; Университет Российской академии образования, Нижегородский филиал. – Нижний Новгород, 2008. – С. 126-127.

4. Вахрушина М. Управленческий анализ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность / М. Вахрушина // Бухгалтерское приложение к газете «Экономика и жизнь». – вып. 25. – июнь 2001 г.

5. Беквит Г. Четыре ключа к маркетинга услуг / Г. Беквит. – М.: Альпина Бизнес-Букс, 2004. – 224 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕССТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

***А.А. Шаповалов***

*д.п.н., профессор, АлтГПУ ИФМО, г. Барнаул*

***Д.О. Тыртышный***

*ПГПИ, г. Павлодар*

Исследовательская деятельность – вид самостоятельной работы студентов, направленный на совершенствование знаний и умений в области исследуемого предмета. Результатом исследовательской деятельности учащихся под руководством студентов может иметь как практическую, так и теоретическую значимость в усвоении знаний.

С точки зрения физики появляется возможность изучить предмет по его основным свойствам, таким как размер, цвет, масса, а так же по косвенным – плотность, плавучесть, температура и другие.

Взяв во внимание физический аспект исследовательской деятельности, мы видим всю важность и целесообразность данного вида деятельности.

Внедрение исследовательской деятельности учащихся возможно только при соответствии методическому обеспечению на всех уровнях обучения общеобразовательной средней школы, а так же в педагогических ВУЗах при подготовке студентов с критериями соответствия выбранной специализации.

Проведенный анализ литературы показал возможности и теоретическую подготовленность для проведения мероприятий по внедрению исследовательской деятельности студентов в учебный процесс.

С точки зрения индивидуально-личностного формирования образовательного процесса первую группу составили работы Крашневой О.Е. [1], Тарасовой О.И. [2]

Наряду с уже имеющимися разработками в данной области, так же существуют иные средства проведения исследования, зачастую противоречащие устойчивым правилам и методикам, в связи с этим обнаруживается противоречие между:

– необходимостью по мнению педагогического сообщества организации исследовательской деятельности учащихся и недостаточной разработанностью содержательной части и форм организации, позволяющих осуществить внедрение УИЛ в учебный процесс на различных ступенях обучения.

– широким использованием инструментария для проведения исследовательских работ и недостаточным уровнем или отсутствием компетенций в данном виде деятельности.

– внедрением передовых методик исследований и недостаточным уровнем знаний направления исследования у учащихся и студентов.

В большей степени актуальности выходит на передний план выходит проблема с внедрением передовых методик исследований и недостаточный уровень знаний.

Крашнева О.Е. в проведении своего исследования дала оценку с точки зрения философии образования, что в свою очередь определяет зависимость проведения исследований как особый вид деятельности для формирования особых черт личности учащихся.[1]

Тарасова О.И. используя предположение что тревожная ситуация в образовании связана с современным антропологическим кризисом, который следует осмысливать не абстрактно, а в контексте проблем цивилизации, в том числе в соотношении с темой понимания и парадигмами образования.[2]

Аспекты психолого-педагогического исследования в своих трудах изложила Григорьева А.И., четко обосновав роль педагога в сфере воспитания, рассмотрев проблемы педагога-воспитателя и профессиональную позицию в сфере послевузовского образования. Автор разработал систему профессиональной подготовки педагога-воспитателя в системе среднего, послешкольного и послевузовского образования, а так же рассмотрел некоторые важные этапы повышения квалификации путем проведения исследовательских работ.[3]

Слесарев Ю.В. в своей работе поставил цель подготовка компетентного квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, что по его мнению гарантирует высокий рост профессионализма и личностных качеств будущего педагога. [4]

Дайри Н.Г. в своих трудах рассмотрел проблему развития познавательной деятельности, провел анализ современных учебных программ и литературы, вывел порядок отбора документального материала по тематике исследования, сформировал методические приемы формирования исследовательской деятельности учащихся в школе по заданной тематике исследований. [5]

Рассмотренный креативный подход к исследовательской работе, охарактеризует понятие феномена творчества, выводит некоторые

специфические аспекты в социокультурном и психолого-психологическом направлении. Образовательная модель ориентированная на креативности обучения с оценкой ее экспериментально-дидактического обеспечения. Проведенная работа по экспериментальному исследованию эффективности творческого развития школьников основана на внедрении исследовательских работ во все элементы знания, начиная от простого конспектирования и заканчивая сложными экспериментами с применением технических и методических средств учебного заведения.

В большей степени актуальности на передний план выходит проблема с внедрением передовых методик исследований и недостаточный уровень знаний.

Анализ и систематизация разработанного материала по данному направлению показывает недостаточность раскрытия потенциала знаний, умений и навыков студентов в полной мере, а так же соответствие принципам и правилам проведения исследовательской работы.

Решение проблем на пути становления исследовательской деятельности в учебных заведениях среднего звена – это первостепенная задача для учителей-наставников.

Базовый принцип исследовательской деятельности основан на установлении взаимосвязей с изучаемым предметом исследования и набором теоретических и практических навыков у учащихся.

Исследовательская деятельность позволяет сделать учебный процесс более значимым для учащихся, а так же вызвать огромный интерес. УИДС (учебная исследовательская деятельность студентов) позволяет:

- сделать процесс обучения максимально приближенным к практической деятельности;
- повысить мотивацию к обучению;
- изменить позицию студента в образовательном процессе на максимально субъектную;
- индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным;
- накапливать студентам опыт для включения в самостоятельную профессиональную деятельность;
- развивать общие компетенции студента;
- создавать условия для формирования профессиональных компетенций студентов. [6, С. 43]

Для образовательного процесса важным результатом научно-исследовательской деятельности в создании комплекса компетенций:

- способности к самообучению, совершенствованию собственных профессиональных качеств, построения направлений профессионального развития и карьеры;
- развивать способность применения профессиональных знаний и умений на практике, создавать и апробировать модели, способы и инструменты профессиональной деятельности;

– развитие способности выявления сущности проблем профессиональной области и их решения аналитическим и синтетическим способами;

– создание способностей принятия управленческих решений и оценки последствий, повышение уровня ответственности;

– введение способности оценки потребностей в ресурсах и планирование по их использованию для решения профессиональных задач;

– развитие способности работы с информацией: поиск, анализ, оценка и использование информации из разных источников, необходимых для решения научных и задач профессионального плана (на основе системного подхода), восполнение и синтез недостающей информации и работа в условиях неопределенности;

– способность вести УИД анализируя проблемы, делая установку целей и задач, выделяя объект и предмет исследования, умение выбора способа и методов исследования, а так же умение дать оценку его качества;

– развитие способности работы в коллективе;

– умение правильного построения коммуникационного (так же межкультурного общения), исходя из ситуаций и целей, а так же умение управления процессом;

– умение использования критического мышления и переосмысления накопленного опыта, анализ профессиональной и социальной деятельности, изученных методов и способов научной деятельности;

– развитие способности осуществления производственной, прикладной и научно-исследовательской деятельности в международной среде.

Этапы организации работы по руководству УИДС хорошо представлена в работе Ильина П.В.

Для организации учебно-исследовательской работы старшеклассников, приемлемо создавать в школах учебно-исследовательские группы.

Создание и дальнейшее развитие этих групп является одним из продуктивных путей организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Опыт работы разных школ в этом направлении позволил накопить множество педагогических технологий, позволяющих сделать каждую группу эффективной организацией в то же время имеющей свое неповторимое лицо. [7, С. 48]

### **Литература**

1. Крашнева О.Е. Философия образования: Социально-философский анализ предметной области : диссертация кандидата философских наук : 09.00.11. – Ростов-на-Дону, 2005. – 179 с.

2. Тарасова О.И. Социальная философия: Фактор понимания в современном образовании: диссертация доктора философских наук: 09.00.11. – Волгоград, 2012. – 318 с.

3. Григорьева А.И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки; диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1998. – 172 с.

4. Слесарев Ю. В. Педагогические науки: Теория и методика формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 – Москва 2012 – 183.

5. Дайри Н.Г. Педагогические науки: Корректирующий контроль в учебном процессе: 13.00.01. – Майкоп, 1998 – 198 с.

6. Колесников Л.Ф. Школа: время перемен: из опыта работы школ Новосибирской области. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

7. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

## **РИСК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПРИНЯВШИХ РАДИКАЛЬНУЮ ФОРМУ ИСЛАМА**

***В.Н. Шестаков***

*Сибирский федеральный университет,  
г. Красноярск, Российская Федерация*

***Р.Ж. Муканова***

*ПГПИ, г. Павлодар*

*Алина К.Ж., Фесенко Н.Ф. НИЦ «Аддиктологии и ментального  
здоровья», г. Павлодар*

Во все времена, в процессе обучения у многих студентов возникают вопросы о правильности выбора своей будущей профессии и дальнейшему трудоустройству по выбранной специальности. В психологии труда студентов, которые проходят послешкольное образование называют адептом «Стадия «адепта» (от лат. adeptus – постигший, посвященный в тайны учения) – человек, обучающийся в профессиональном учебном заведении, осваивающий азы профессиональных знаний и умений, а также присваивающий систему профессиональных ценностей, свойственную для сообщества профессионалов. Типичные проблемы этой стадии это проблемы оптимального усвоения программы обучения, выбор специализации, проба сил и накопление первоначального профессионального опыта, ориентация в возможностях трудоустройства после окончания учебного заведения» (А.Е. Климов).

Актуальным на данный момент становится адаптация к учебному процессу адептов религиозных радикальных организаций течений. Возникает внутриличностный конфликт, связанный с идентификацией своего статуса: что является приоритетным. Если студент является адептом религиозной организации, то страдает учебный процесс. Или



студент является адептом своей профессии, то страдает статус адепта религиозной организации. Например, типичной проблемой выбора для учащегося является: посетить пятничный намаз или посетить учебные занятия в это же время.

В период с января по март 2016 года специалистами КГУ «Асар» проводились информационно-разъяснительные мероприятия по профилактике вовлечения в радикальные религиозные организации течения среди учащихся колледжей и первых курсов ВУЗов (15-21 год) Мангыстауской области г. Актау, с охватом более 2000 человек. Во время проведения данных мероприятий учащиеся занимали активную позицию, участвуя в диалоге и задавая вопросы. Специалистами КГУ «Асар» эти вопросы были собраны и структурированы.

Нами, было проанализировано 200 вопросов задаваемых учащимися. Особый интерес представляют вопросы, которые освещают проблемы, возникающие у религиозных студентов проходящих обучение в светских учебных заведениях. Например, вопросы типа: Что «грешнее» сбежать с урока для чтения молитвы (намаза) или пропустить молитву ради занятия? Почему запрещено ходить в хиджабе (черная длиннополая одежда закрывающая девушку с головы до пят)? Почему не стыдно преподавателям ходить в короткой одежде, ведь приличней ходить в длинном, как ходят религиозные девушки? Можно ли слушать музыку и посещать занятия по музыке, физкультуре и биологии/анатомии? Почему запрещено читать намаз в учебных и культурных заведениях? Не противоречит ли запрет ходить в хиджабе – статье Конституции Республики Казахстан о свободе вероисповедания? и т.п.

Из вышеперечисленных вопросов следует, что религиозные студенты находятся в стрессовом состоянии: с одной стороны они должны соответствовать требованиям своей религиозной организации, а с другой стороны они должны подчиняться дисциплинарным требованиям учебного заведения. Особенно это касается студентов медицинских и музыкальных колледжей, химического, физкультурного факультетов педагогических ВУЗов и т.д. проблема в том, что со стороны лидеров радикальных религиозных течений предъявляются жесткие требования по соблюдению всех канонов и догм регламентирующих поведение, одежду и регулярность выполнения религиозных ритуалов.

При более детальной работе с этими учащимися выяснилось следующее:

– Выбор профессии был осуществлен не студентами, а семьей – предрешенная идентификация;

– Выбор профессии и учебного заведения был сделан исходя из результатов ЕНТ (единное национальное тестирование, аналог ЕГЭ), т.е. куда учащийся может пройти на грант;

– В отличие от нерелигиозных студентов, которые могут выражать недовольство или критику собственным выбором будущей профессии, религиозные студенты молча и безропотно принимают «чужой» выбор;

– Они пропускают занятия во время намаза или религиозного поста и не посещают уроки физкультуры, анатомии и т.д. Неудовлетворительные оценки и низкий рейтинг они воспринимают очень спокойно и перекладывают ответственность за это на преподавателей и деканат (пропуская первые пары учебных занятий во время «священного поста» (30 дней) они требуют понимания от преподавателей и администрации ВУЗа и не считают себя ответственными за восполнения пропущенных занятий);

Религиозные студенты обучающиеся по медицинским, культурно-массовым и педагогическим специальностям осознают невозможность собственного трудоустройства по профессии. Например, девушки обучающиеся по специальности «медсестра широкого профиля» даже на этапе прохождения учебно-производственной практики, отказываются снимать религиозную одежду и одевать спецодежду (спецодежду пытаются одеть поверх религиозной). Они отказываются оказать необходимую медицинскую помощь мужчине, особенно если нужен контакт (перевязка, инъекция и т.д.). Будущие учителя-предметники понимают, что по закону Республики Казахстан об образовании, учитель не имеет права демонстрировать свою религиозную принадлежность, т.е. не о какой религиозной одежде в среде учителя не может быть и речи. Учащиеся музыкальных учебных заведений понимают, что никогда не смогут участвовать в культурно-массовых или развлекательных мероприятиях (вокал, игра на музыкальных инструментах) по причине запрета радикальными религиозными лидерами музыки вообще.

Напомним, что речь идет о учащихся, которые открыто выражают свою принадлежность к радикальным религиозным течениям ислама. И именно у этих студентов риск дезадаптации очень высок. Даже при высоком уровне мотивации на учебный процесс, где конечной целью является профессиональный карьерный рост, студенты не всегда имеют хорошую успеваемость и желанием овладевать базами своей будущей специальности. Т.к. присутствуют параллельные интересы и увлечения, а так же трудности в адаптации с переменой места жительства. По периодизации Э. Эриксона в данный возрастной период (15-21) завершается процесс идентификации личности, ее становление и развитие. Идентификационные процессы затрагивают все стороны жизни – социальная, религиозная и т.д. Юношеский возраст – наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии, то есть «диффузия идентичности».

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе,

Э. Эриксон назвал «*психическим мораторием*». Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества.

*Синдром патологии идентичности* по Э. Эриксону: регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему национальному и традиционному и иррациональное предпочтение всего иностранного, а именно арабского.

Отметим еще несколько важных наблюдений Э. Эриксона, относящихся к периоду юности. По логике развития личности молодым людям присущи избирательность в общении и жестокость по отношению ко всем «чужакам», отличающимися социальным происхождением, вкусами или способностями. «Часто специальные детали костюма или особые жесты временно избираются в качестве знаков, помогающих отличать «своего» от «чужака». Такая нетерпимость является защитой для чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения». Это очень важное замечание, т.к. в отличие от обычных верующих студентов, которые не демонстрируют свою религиозную принадлежность через внешний вид и внешние проявления поведения, адепты радикального ислама делят людей на «своих» и «чужих». Что чревато конфликтами между студентами и между религиозным студентом и преподавателем. Религиозный студент может игнорировать или вступать в конфликт с преподавателем (особенно женщиной), которая одевается «неприлично» (короткая, по его мнению, длина одежды).

Становление эго-идентичности позволяет молодому человеку перейти на следующую стадию развития, содержание которой – поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как пишет Э. Эриксон, «с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими». Для данных студентов смешение своей идентичности с такими же адептами религиозной радикальной организации гораздо важнее, чем смешение своей идентичности с обычными студентами, с которыми он учится. Таким образом, адаптация к обычной студенческой среде невозможна.

Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения. Уже не модус какого-то органа диктует содержание развития, а все рассмотренные модусы

подчинены новому, целостному образованию эго-идентичности. Религиозный молодой человек готов к близости, он способен отдать себя сотрудничеству с другими только в своей религиозной группе, и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов. Жертвовать он готов именно учебным процессом и близкими отношениями с другими студентами. Он избегает контактов, требующих полной близости, что может привести к одиночеству в студенческой среде или к положению аутсайдера, изгоя. Таким образом, у религиозного адепта возникает стремление сохранить дистанцию, не пускать на свою «территорию», в свой внутренний мир, что может вести к острым «проблемам характера», к психопатологии. Существует опасность, что эти стремления могут превратиться в личностные качества – в чувство изоляции и одиночества.

#### **Литература**

1. «Введение в психологию труда». Климов Е.А., – Москва, 1998.
2. «Психология профессионала». Климов Е.А., – Москва, 1996.
3. «Психология профессионального самоопределения». Климов Е.А. Москва: Академия, 2004.
4. «Психология профессионализма». Маркова А.К., – Москва, 1996.
5. «Восемь стадий человеческой жизни» Элкин Д. Эрик Эриксон. – М., 1996.
6. «Идентичность: юность и кризис». Эриксон Э., – М., 1996.

<b>А. Нухулы</b> Уважаемые участники и гости международной научно-практической конференции.....	3
--	---

**Пленарлық мәжілістің баяндамалары  
Доклады пленарного заседания**

<b>О.А. Бокова</b> Участие в международных проектах как способ формирования национальной идентичности детей и молодежи.....	5
<b>П.Б. Сейітқазы</b> Участие в международных проектах как способ формирования национальной идентичности детей и молодежи .....	5
<b>И.Р. Лазаренко</b> Особенности целевой подготовки педагогов с учетом потребностей системы образования алтайского края.....	9
<b>Б. Сағындықұлы</b> Т. Шаяхметов – мемлекет қайраткері.....	
<b>Б. Хасанұлы</b> Рухани жаңғыру – мемлекеттік тілді жаңғыртудың бірегей негізі .....	
<b>М.Х. Шаяхметова</b> Мемлекеттік тілді оқыту үрдісінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану.....	

**Жоғары педагогикалық білім беру жүйесіндегі түрлендіру үрдістері  
Трансформационные процессы в системе высшего педагогического образования**

<b>А.Е. Суджанова, И.И. Макарова</b> Институционализация как методологическая основа развития педагогической профессии.....	50
<b>А.И. Газизова, Н.Б. Ахметжанова, Л.М. Мурзабекова</b> Инновационные технологии в профессиональном высшем образовании.....	54
<b>А.Т. Нурмагамбетова, И.И. Макарова</b> Обучение школьников основам предпринимательства при помощи метода проектов .....	58
<b>А.Ю. Маленова</b> Образовательная мобильность как фактор совладания с учебными трудностями казахских и русских студентов .....	63
<b>Г.И. Абыласынова</b> К вопросу использования электронного обучения в вузе .....	68
<b>Г.М. Анишева, Г.К. Сулейменова</b> Мотивация в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в системе высшего и средне-специального образования .....	73
<b>С.Ж. Баяндина</b> Функциональные особенности языка и речи в онтогенезе личности .....	78

<b>Н.Я. Большунова, Г.К. Даржуман, Б.А. Нурумов</b> Социальная мобильность личности специалиста-педагога .....	83
<b>В.К. Омарова</b> Новые тренды современного образования.....	86
<b>С.В. Владимирова, Г.К. Даржуман, Б.А. Нурумов</b> Удовлетворение потребностей всех обучающихся, включая талантливых и одаренных студентов.....	92
<b>Г.К. Тулиндинова, Т.В. Гаврилова</b> Профессиональная подготовка учителя для полиязычного обучения .....	94
<b>Р.Н. Демиденко, И.А. Демиденко</b> Подготовка будущих учителей к психолого-педагогическому сопровождению интегрированного образования.....	99
<b>N.P. Korogod</b> Formation of pedagogical culture for future teachers through innovative educational environment .....	103
<b>N.V. Denivarova, O.S. Babich</b> Problem of teenager's aggression .....	106
<b>С.В. Осипова, Н.В. Нефёдова, И.А. Маврина</b> Моделирование процесса эффективного социально-педагогического проектирования в системе образования .....	110
<b>А.М. Zakal, Г.Ж. Рахметулина, Е.А. Шнайдер, Р. Байманов, А. Кажмуратова, Ф. Сейтгалиева, Д.Ж. Сакенов, З.Е. Жумабаева</b> Бастауыш сыныптарда ғылыми-зерттеу жұмысын ұйымдастыру арқылы оқушының зерттеушілік және іскерлік қабілеттерін арттыру .....	114
<b>И.М. Слободчиков, Г.Т. Топанова</b> Репрезентативные методики в исследовании смысловых аспектов идентичности... ..	118
<b>А.И. Завьялов, Ж.А. Усин, Ж.А. Усина</b> Овладения методологической культурой студента, педагога и ученого .....	122
<b>Г. Сабиханқызы, З.Ш. Шавалиева</b> Болашақ педагогтердің инновациялық іс-әрекетке кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың тиімді жолдары .....	126

**Түрлендіру үрдістері мәнмәтініндегі педагогикалық білім берудің мазмұны  
Содержание педагогического образования в контексте  
трансформационных процессов**

<b>V. Sherif, A. Nurgalieva, A. Nurgalieva</b> The concept of leadership in science .....	132
<b>А.С. Алексеенкова</b> Критический подход к реализации проектной деятельности.....	137
<b>Н.С. Асенова</b> Эмоциялық интеллект педагог қызметі табыстылығының факторы іспетті .....	141
<b>Л.П. Бухтарова</b> Сингармонизм проектирования развития воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях .....	145
<b>Г.А. Тезекбаева, Г.К. Абзудинова</b> Намеренные недомолвки в речи носителей русского и английского языков.....	146

<b>Г.Л. Парфенова</b>	
Формирование у студентов педагогического вуза профессиональных компетенций для эффективного сопровождения личности одаренного ребенка в контексте трансформации современного образования .....	153
<b>Е.Н. Гришина</b>	
Совместная работа педагога с ребенком в проектной деятельности.....	159
<b>Д.М. Орынбасарова</b>	
Педагогическое образование в контексте трансформационных процессов в Казахстане: проблемы и перспективы развития .....	162
<b>К.С. Бекенаева, А.А. Ермекбай</b>	
Эффективные методы преподавания в медицинском вузе.....	165
<b>И.И. Рахимов, К.К. Ибрагимова</b>	
Экологическое образование как элемент профессиональной компетентности будущего учителя .....	170
<b>В.Д. Кокumbaева, Е. Zhanaikhan, Zh.S. Sagitova</b>	
Actualization of mass music education in the independent republic of Kazakhstan (cultural and philosophical analyze) .....	173
<b>Л.Л. Клышина, Н.П. Корогод, Е.Ю. Клышина</b>	
Особенности развития дивергентного мышления на уроках биологии .....	178
<b>Z. Kulsharipova, B.G. Sarsenbaeva, K. Issinbayeva, B.B. Issabekova</b>	
Didactic games as psychological conditions of development thinking of children of primary school age .....	183
<b>Л.Р. Сакаева, Э.Х. Шамсутдинова</b>	
Упражнения для оценивания навыков говорения студентов, обучающихся по специальности «информационные технологии» .....	188
<b>Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова</b>	
Формирование профессиональной коммуникации у студентов технических специальностей на основе предметно-языкового интегрированного обучения ...	193
<b>Е.Ю. Личман, Р.Х. Бондаренко</b>	
Школа-вуз: грани педагогического сотрудничества.....	196
<b>Г.З. Макаева, Х.Ф. Макаев</b>	
развитие научно-исследовательских навыков студента как условие формирования конкурентоспособной творческой языковой личности .....	201
<b>К.К. Мусина</b>	
Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников .....	206
<b>А.А. Адиева, Н.А. Алпысбай, А.С. Ахметов</b>	
Основные приоритетные направления в повышении эффективности технического и профессионального образования.....	209
<b>Б.А. Найманов, А.Б. Найманова</b>	
Роль межпредметных связей в подготовке учителя математики (на примере курса «дифференциальные уравнения »).....	214
<b>С.Т. Иксатова, Б.Р. Рамазан</b>	
Білімді ұрпақ – мемлекетіміздің болашағы .....	217
<b>А.С. Ахметов</b>	
Правовое воспитание в условиях современного общества.....	219
<b>А.И. Джуматаева, П.Н. Белгібаева</b>	
Көркем еңбек сабақтарында пәнаралық байланысты жүзеге асыру .....	224
<b>О.С. Ачкинадзе, М. Баймұрат</b>	
Особенности критического мышления в процессе подготовки специалиста .....	229

<b>А.С. Ахметов, Н.А. Алтысбай</b> Особенности критического мышления в процессе подготовки специалиста.....	232
<b>Е. Талгат</b> Әлеуметтік педагогтың қызметіндегі медианың рөлі.....	236
<b>М.А. Егінбаева</b> Оқушылардың ауызша және жазбаша тілін дамыту мәселелері.....	241
<b>Д.Ж. Кемалова</b> Қазақ өнеріндегі рухани жаңғырулардың көріністері .....	244
<b>Н.С. Шадрин</b> Ответственность личности как ее стержневая характеристика и проблемы ее формирования в современных условиях .....	248
<b>И.В. Шимлина (Рябцева), Л.Б. Суворова</b> Возможности исследовательской компетенции в развитии функциональной грамотности школьников .....	252

### **Педагогикалық білім беру сапасын институцияландыру Институционализация качества педагогического образования**

<b>Н.И. Айзман, Р.И. Айзман, Т.Б. Кенжебаева</b> Психическое здоровье как интегральный компонент здоровья личности.....	259
<b>К. Айтбаев, А. Мурзатаева</b> Особенности работы с детьми с нарушениями речи .....	261
<b>Ч.Э. Алиева, Г.К. Даржуман, Б.А. Нурумов</b> Некоторые вопросы о когнитивных стилях осознаваемой личности .....	265
<b>А.Қ. Алтысов, А. Катенбай</b> Математика сабақтарында оқушылардың шығармашылық қызметін қалыптастыру .....	269
<b>М.Е. Бихиянова</b> Сервитут құқығы.....	274
<b>М.Е. Бихиянова</b> Студенттер арасындағы сыбайлас жемқорлыққа қарсы түсінік мәселелері.....	278
<b>Н.Я. Большунова, Б.А. Нурумов</b> Структура личности и ее индивидуальные особенности .....	283
<b>Е. Власова, А. Мурзатаева</b> Особенности личностной готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования .....	286
<b>Yücel Gelişli, L. Beisenbayeva</b> The impact of students' attitudes towards the teachers on their academic achievement ...	290
<b>А. Джаксыбаева, А. Косдаулетова</b> Әлеуметтік қызметкердің адамгершілік құндылықтары .....	294
<b>А.Е. Дуванбеков, Б.А. Акшонтаев, Г.Б. Дуанбекова</b> Обоснования применения здоровьесохраняющей технологии в образовательном процессе.....	298
<b>С.А. Жолдасбекова, П.Н. Бельгибаева</b> Развитие дуального обучения в системе образования республики казахстан.....	301
<b>Т.И. Кадькалова</b> Вопросы преемственности и преемственности при изучении дисциплин алгебраического и геометрического цикла в школе и в вузе .....	306



<b><i>Katalin Kroó</i></b> The poetics of <i>ending</i> from the perspective of motif development in dostoevsky's <i>devils</i> .....	311
<b><i>Н.К. Махметова, К.Г. Исинбаева</i></b> Мектеп пен отбасының іс-әрекет жұмыстарының жүйесі бойынша оқушылардың үлгерімін жетілдіру жолдары .....	318
<b><i>Ж.Г. Муканова, А. Osipov</i></b> К особенностям реализации программы полиязычия при подготовке педагогических кадров в вузе .....	324
<b><i>Қ. Мұқатаева, А. Бакраденова</i></b> Ұстазға тағзым еткен қаламгер туралы .....	328
<b><i>А. Murzataeva, K. Zhumadilova, A. Toktarbaeva</i></b> Hearing aids and their types.....	334
<b><i>А. Мурзатаева, Б. Мұқаш, А. Токтарбаева</i></b> Халық ауыз әдебиетін қолдану арқылы мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілін дамыту .....	339
<b><i>Одета Норкуте, Б.А. Нурмагамбетова</i></b> Педагогическая поддержка – педагогика свободы .....	347
<b><i>А. Pina, Zh. Nurbekova, K. Mukhamediyeva, G. Nurgazinova</i></b> Educational robotics as the means of study and integration of inter subject knowledge for the future teachers of physics and mathematics.....	351
<b><i>Б.Г. Сарсенбаева</i></b> Значимость профессиональной подготовки в педагогическом вузе.....	354
<b><i>Г.Н. Старченко</i></b> Формирование коммуникативной культуры учащихся на интегрированных уроках русского языка и литературы.....	358
<b><i>Г.С. Суюнова</i></b> Институализация в образовательном процессе.....	363
<b><i>С.С. Талипова</i></b> Педагогический менеджмент как залог профессионального успеха.....	367
<b><i>З.К. Темиргазина, М.С. Бачурка</i></b> Институциональная специфика педагогического дискурса.....	320
<b><i>В.М. Трофимова, Р.Н. Демиденко, А.Ж. Аплашова</i></b> Исследование уровня профессиональной направленности личности студентов выпускников по специальности «психология».....	372
<b>Инновациялық-зерттеу ортаның институцияландыруы элементтік ғылыми-білім беру нарығына кіру жағдайы іспеттес Институционализация инновационно-исследовательской среды как условие вхождения в мировой научно-образовательный рынок</b>	
<b><i>Н.П. Абаскалова, Н.В. Вист</i></b> Влияние типов семейного воспитания на психическое состояние детей с зпр и появление у них признаков преддевиантного и девиантного поведения.....	379
<b><i>О.К. Андрющенко</i></b> Институционализация науки как процесс формирования и развития научного знания .....	383

<b>А.А. Атаханова, А.А. Забегалина, Д.А. Коструба, Т.Д. Осьмак</b> История и перспективы использования морфологических особенностей растений для экологического мониторинга.....	387
<b>Ж.Қ. Басшиева</b> Жоғарғы оқу орындарында маркетинг технологияларын қолданудың тиімділігі.....	389
<b>Е.Н. Волков, Д.П. Мучкин</b> Сущность термина «критическое мышление».....	393
<b>С.Ж. Ергалиева, Қ.С. Ергалиев</b> Қазақстандық және ресейлік саяси интернет-түсіндірмелер: салыстырмалы талдау .....	398
<b>Р.А. Жасарова, М.Е. Бихиянова</b> Взаимодействие предприятий и банков .....	404
<b>А.А. Забегалина, Т.Д. Осьмак, А.А. Атаханова, Д.А. Коструба</b> Основные направления и история изучения земноводных .....	409
<b>Д.А. Коструба, А.А. Забегалина, А.А. Атаханова, Т.Д. Осьмак, К.В. Идрисова</b> Опыт проведения эмбриологических исследований позвоночных животных сбор и фиксация материала .....	411
<b>З.Б. Латыпова, М.К. Омаров, К.Т. Кыдралин</b> Дуальная система обучения и подготовка педагогических кадров.....	412
<b>А.М. Мамытов, Ж.А. Усин, Ж.А. Усина</b> Качество педагогического образования в кыргызстане: историко- методологические и организационные аспекты.....	418
<b>Т.Д. Осьмак, А.А. Забегалина, Д.А. Коструба, А.А. Атаханова</b> Перспективы изучения галлообразующих насекомых-вредителей растений г. Павлодара .....	424
<b>И.И. Рахимов, Л.Т. Бөлекбаева, Н.Е. Тарасовская, Ш.М. Жумадина</b> Кенінен таралған қарғатектес құстардың тәуліктік және маусымдық динамикасы.....	426
<b>С.Ж. Султанова</b> Развитие образовательного учреждения на основе маркетингового подхода.....	431
<b>А.А. Шаповалов, Д.О. Тыртышный</b> Организация исследовательской деятельности студентов естественно- математических специальностей .....	436
<b>В.Н. Шестаков, Р.Ж. Муканова</b> Риск профессиональной дезадаптации в процессе обучения среди студентов принявших радикальную форму ислама .....	440

**Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының  
55-жылдығына және  
ф-м.ғ.к., профессор Т.Х. Шаяхметовтың  
80-жылдығына арналған**

**ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МЕКТЕБІНІҢ  
БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ЖАҢҒЫРТУ**

**атты халықаралық ғылыми-практикалық  
конференциясының материалдары**

**Материалы международной научно-практической конференции**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ**

**посвященной 55-летию Павлодарского государственного  
педагогического института и 80-летию  
к.ф-м.н., профессора Т.Х. Шаяхметова**

**I том**

Компьютерная верстка: Н. Кудайбергенова  
Корректоры: Р. Кайсарина, С. Абдуалиева

Подписано в печать 01.11.2017 г.  
Гарнитура Times New Roman.

Формат 29,7 x 42<sup>1</sup>/<sub>4</sub> бумага книжно-журнальная.  
Объем 27,8 усл.печ.л. Тираж 100 экз.  
Заказ №1116

Редакционно-издательский отдел  
Павлодарского государственного педагогического института  
140002, г. Павлодар, ул. Мира, 60