

**ҚАРАҒАНДЫ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

ВЕСТНИК

**КАРАГАНДИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ISSN 0142-0843

ПЕДАГОГИКА сериясы
№ 1(65)/2012
Серия **ПЕДАГОГИКА**

Қаңтар–ақпан–наурыз
1996 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Январь–февраль–март
Издается с 1996 года
Выходит 4 раза в год

Собственник РГКП **Карагандинский государственный университет
имени Е.А.Букетова**

Бас редакторы — Главный редактор
Е.К.КУБЕЕВ,
академик МАН ВШ, д-р юрид. наук, профессор

Зам. главного редактора Х.Б.Омаров, д-р техн. наук
Ответственный секретарь Г.Ю.Аманбаева, д-р филол. наук

Серияның редакция алқасы — Редакционная коллегия серии

Л.А.Шкутина,	редактор д-р пед. наук;
К.М.Арынгазин,	д-р пед. наук;
Н.Ж.Дагбаева,	д-р пед. наук;
Б.А. Жетписбаева,	д-р пед. наук;
С.Т.Каргин,	д-р пед. наук;
Т.В.Машарова,	д-р пед. наук;
Н.А.Минжанов,	д-р пед. наук;
Ш.М.Мухтарова,	д-р пед. наук;
С.Д.Намсараев,	д-р пед. наук;
Ж.Ж.Наурызбай,	д-р пед. наук;
Н.Э.Пфейфер,	д-р пед. наук;
К.А.Сарбасова,	д-р пед. наук;
М.Н.Сарыбеков,	д-р пед. наук;
Г.О.Тажигулова,	д-р пед. наук;
В.Г.Храпченков,	д-р пед. наук;
Д.А.Казимова,	ответственный секретарь канд. пед. наук

Адрес редакции: 100028, г. Караганда, ул. Университетская, 28
Тел.: (7212) 77-03-69 (внутр. 1026); факс: (7212) 77-03-84.
E-mail: vestnick_kargu@ksu.kz. Сайт: <http://www.ksu.kz>

Редакторы *Ж.Т.Нұрмұханова*
Редактор *И.Д.Рожнова*
Техн. редактор *Д.Н.Муртазина*

Издательство Карагандинского
государственного университета
им. Е.А.Букетова
100012, г. Караганда,
ул. Гоголя, 38,
тел.: (7212) 51-38-20
e-mail: izd_kargu@mail.ru

Басуға 27.03.2012 ж. қол қойылды.
Пішімі 60×84 1/8.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 12,62 б.т.
Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс № 770.

Подписано в печать 27.03.2012 г.
Формат 60×84 1/8.
Бумага офсетная.
Объем 12,62 п.л. Тираж 300 экз.
Цена договорная. Заказ № 770.

Отпечатано в типографии
издательства КарГУ
им. Е.А.Букетова

© Карагандинский государственный университет, 2012

Зарегистрирован Министерством культуры, информации и общественного согласия Республики Казахстан.
Регистрационное свидетельство № 1131–Ж от 10.03.2000 г.

МАЗМҰНЫ

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

<i>Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С., Кутеева В.П.</i> Студентті шоғырландыру қазіргі білім беру процесінің маңызды сипаттамасы ретінде	4
<i>Исаева К.Р., Баязова Б.Т.</i> Колледж оқушыларын шығармашылық белсенділікке даярлаудың педагогикалық мәселесі	12
<i>Беркімбаев К.М., Нышанова С.Т.</i> Болашақ шетел тілі пәні мұғалімдерінің шығармашылық қабілетін қалыптастыру	17
<i>Назарова Ю.М., Дуанбекова Г.Б., Рамашов Н.Р., Иманбетов А.Н.</i> Дене тәрбиесі мен спорттың педагогикалық және адамгершілік-этикалық аспектілері	23
<i>Рамашова Г.Н., Өтемисов Е.Е.</i> Мәдениетаралық қатысым теориясы студенттердің дәрісханалық және өзіндік жұмысын ұйымдастырудың әдіснамалық негізі ретінде	28
<i>Иманбетов А.Н., Әбішев Ж.Б., Аданов Қ.Б., Құсайынов Д.А.</i> Жаттығу жасау процесінде әйелдер футболындағы базалық және кәсіби дайындығы	36
<i>Сабанбаев Н.И., Дандыбаева А.С.</i> Жоғары мектептің оқу-тәрбие процесіне педагогикалық инновацияны ендіру жолдары	40
<i>Өтемисов Е.Е.</i> Ойындар арқылы шетел тілін оқытуды ынталандыру	46

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

<i>Мырзабаев А.Б., Жанарбек Г.</i> Биологияны оқытудағы танымдық құзыреттілікті дамытуға бағытталған тапсырмалар	51
<i>Хасенов М.М., Қожиков Ж.А.</i> «Графика және жобалау» пәні бойынша оқу және шығармашылық графикалық тапсырмалар жүйесінің ерекшеліктері	56
<i>Мырзабаев А.Б., Токтаубай П.</i> Деңгейлік тапсырмалардың оқушы белсенділігін арттырудағы рөлі	62
<i>Тұрсынова Ж.Ж.</i> Қарағанды облысының кеңес үкіметі кезеңіндегі орта білім беру жүйесінің дамуы (1917–1991 жж.)	68

ЭТНОПЕДАГОГИКА

<i>Тұрсынова Ж.Ж.</i> Қарағанды облысының білім берудің қазіргі жүйесі	73
<i>Баймұқанова М.Т., Боброва В.В., Кендірбекова Ж.Х., Сакаева А.Н.</i> Отбасымен гендерлік жұмысқа әлеуметтік қызметкерлерді даярлаудың ерекшеліктері	77

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С., Кутеева В.П.</i> Студентоцентрированность как необходимая характеристика современного образовательного процесса	4
<i>Исаева К.Р., Баязова Б.Т.</i> Педагогическая проблема подготовки творческой активности учащихся колледжа	12
<i>Беркімбаев К.М., Нышанова С.Т.</i> Формирование творческих способностей будущих учителей иностранного языка	17
<i>Назарова Ю.М., Дуанбекова Г.Б., Рамашов Н.Р., Иманбетов А.Н.</i> Педагогические и морально-этические аспекты физической культуры и спорта	23
<i>Рамашова Г.Н., Утемисов Е.Е.</i> Теория межкультурного общения студентов как средство организации методологических основ на уроках и самостоятельных работах	28
<i>Иманбетов А.Н., Әбішев Ж.Б., Аданов К.Б., Құсайынов Д.А.</i> Анализ базовой и профессиональной подготовки женского футбола в тренировочном процессе	36
<i>Сабанбаев Н.И., Дандыбаева А.С.</i> Внедрение педагогической инновации в процесс образования в высших учебных заведениях	40
<i>Утемисов Е.Е.</i> Совершенствование обучения иностранным языкам с помощью игр	46

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

<i>Мырзабаев А.Б., Жанарбек Г.</i> Практические задания для развития познавательной компетентности на уроках биологии	51
<i>Хасенов М.М., Кожиков Ж.А.</i> Особенности систем учебных и творческих графических заданий по предмету «Графика и проектирование»	56
<i>Мырзабаев А.Б., Токтаубай П.</i> Роль познавательной активности через уровневые задания ..	62
<i>Тұрсынова Ж.Ж.</i> Развитие системы среднего образования в период Советской власти в Карагандинской области (1917–1991 гг.)	68

ЭТНОПЕДАГОГИКА

<i>Тұрсынова Ж.Ж.</i> Современная система образования Карагандинской области	73
<i>Баймұқанова М.Т., Боброва В.В., Кендірбекова Ж.Х., Сакаева А.Н.</i> Особенности подготовки социальных работников к гендерной работе с семьей	77

<i>Тебенова Қ.С., Ахметова Н.Ш., Туганбекова К.М., Боброва В.В., Сакаева А.Н.</i> Математика сабақтарында психикалық дамуының кемшілігі бар бастауыш мектеп жасындағы балалардың ойлау іс-әрекетінің дамуы.....	83	<i>Тебенова К.С., Ахметова Н.Ш., Туганбекова К.М., Боброва В.В., Сакаева А.Н.</i> Развитие мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на уроках математики.....	83
<i>Баймұқанова М.Т., Боброва В.В., Кендірбекова Ж.Х., Сакаева А.Н.</i> Әлеуметтік жұмыстың этноәлеуметтік аспектісі.....	88	<i>Баймуканова М.Т., Боброва В.В., Кендирбекова Ж.Х., Сакаева А.Н.</i> Этносоциальный аспект социальной работы.....	88
<i>Шункеева С.А., Ахметова Б.Б.</i> Коммуникативтік айтылымдарды оқыту мәселесі.....	92	<i>Шункеева С.А., Ахметова Б.Б.</i> К вопросу обучения коммуникативным высказываниям.....	92
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....	99	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	99

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 37.032:373.5

Студентоцентрированность как необходимая характеристика современного образовательного процесса

Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С., Кутеева В.П.

Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского, Россия

Мақалада авторлар болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру құралы ретінде эмоционалды қобалжуды есепке алу және жаңа білім беру жүйесін дамыту негізі болып табылатын оқытудың қазіргі технологияларын қолдану мүмкіндігіне ерекше назар аударады. Социомәдени кеңістік және болашаққа ұмтылу сезімі бар контекстінде өмірге қабілетті, мәдени-үйлесімді дамыған тұлғаны қалыптастыруды қамтамасыз етуде студенттерді оқытуда тұлғалық-бағдарлы тұрғыдан ең алдымен құзыреттілікті қолдануды ұсынады, оқытудағы инновациялық процеске белсенді қатысушы ретінде жоғарғы мектептің рөлінің толассыздығын көрсетеді.

The article focuses on the need to use the authors of modern educational technologies, which are the basis for development of new educational system and accounting of emotional feelings, as a form of professional competence of the future specialist. An integral part of higher education as an active participant of the innovation process of education, which first of all involves the use of the competence, personality — oriented approaches in teaching students, providing the formation of cultural and productive individual who is able to live in the context of social and cultural space and having a sense of perspective.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности предполагает вооружение системой необходимых знаний, совокупностей практических умений и навыков, органической взаимосвязи истории с практикой. Однако такие горькие явления нашей жизни, как экономический и экологический кризисы при внимательном рассмотрении оказываются связанными не только с проблемами социально-экономического, характера, но и с падением уровня образования, профессиональной пригодности работников, престижа знаний по сравнению с утилитарными ценностями и практической деятельностью. Если ситуация не изменится, она приведет к тому, что высшая школа может потерять социальный заказ на профессионального, подготовленного специалиста.

По мнению И.А.Зимней, профессионал — это человек в совершенстве владеющий предусмотренными профессиональной деятельностью действиями, операциями, выполняемыми качественно [1; 56]. Ведь новую систему хозяйствования, способную вывести страну из кризиса, могут создать только высококвалифицированные специалисты. Поэтому первостепенное значение приобретает сегодня органический сплав профессионализма, социальной зрелости молодого человека, его гражданственности и интеллигентности, способности работать с людьми и потребности неукоснительно следовать требованиям общественного долга.

Высшая школа — важнейшее звено между социальной сферой и сферой материального производства. Поэтому в последнее время вузы становятся активными участниками инновационного процесса, который в первую очередь предполагает применение компетентностного, личностно-ориентированного подходов при обучении студентов.

Компетентностный подход позволяет:

- перейти от ориентации на воспроизведение знаний к применению и организации знания;
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполнения задач;

- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно связи с ситуациями применения (используемости) в мире труда;
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Компетентностный подход обеспечивает подготовку компетентного специалиста, специалиста, демонстрирующего готовность (мотивированную способность) выполнять операции на уровне нормы, которому присущи такие личностные качества, как целеустремленность, для которого характерна адекватность взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом, внутренняя потребность к постоянному повышению профессионального уровня, стремление к творческим поискам. Из приведенной интерпретации видно, что профессионализм — это всего лишь один из компонентов компетентности, в то время как сущностной характеристикой компетенции является направленность [2; 174]:

- на эффективность профессиональной деятельности, глубокое знание своего дела;
- на интеграцию знаний, способностей, установок, оптимальных для выполнения трудовых действий;
- на умение работать эффективно в широком формате контекстов, с высокой степенью саморегулирования и саморефлексии.

Данные характеристики обеспечивают высокий профессионализм специалистов, диспозиции личности как предрасположенность к самоорганизации, умение в новых ситуациях самостоятельно актуализировать, применять знания.

Личностно-ориентированный подход предполагает ориентацию образовательного процесса на личность студента, ее мотивы, цели, уровень знаний, умений и др. Впервые в системе образования нашей страны интересы человека, познающего истину, становятся на первое место.

При этом важна не сама истина, а отношение к ней, поскольку считается, что нормальной, однозначной истины не существует. В субъектно-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса происходит обмен не только знаниями, но и личностными смыслами. А смысловой уровень педагогического процесса ставит в центр внимания индивидуальность, внутренний мир обучающегося.

Реализация этого подхода требует от преподавателя высшей школы высокого уровня знаний в области педагогики и психологии вуза, предполагает переориентацию учебного процесса на субъект-субъектные отношения между преподавателями и студентами, на использование активных, развивающих методов обучения, на бережное отношение к студентам с точки зрения сохранения их психологического здоровья. А психологическое здоровье — необходимое условие самосохранения личности в процессе ее жизнедеятельности. С одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных, культурных ролей (ребенка или взрослого, студента или преподавателя, россиянина или англичанина и т.п.), с другой стороны, обеспечивает человеку раскрытие своих потенциальных возможностей. Психологическое здоровье предполагает равновесие между различными компонентами личности, между личностью и миром, в котором живет.

По мнению О.В.Хухлаевой, понимая психологическое здоровье как наличие динамического равновесия между индивидом и средой, следует считать его критерием гармонии между формирующейся личностью и социумом, возможностью полноценного функционирования человека в процессе его жизнедеятельности. Только в этом случае мы можем обеспечить формирование культурно-продуктивной личности, т.е. способной к жизни в контексте культуры, обладающей чувством перспективы, необходимым уровнем рефлексии для проявления разнообразных подходов к проблемам жизни. В этом случае преподаватель помогает выявить студенту его потенциальные возможности и реализовать их в условиях социальных перемен.

Разумеется, решить эту задачу можно не на отдельном занятии, а при хорошо продуманной системе педагогического процесса, где каждому занятию отводится определенное место и где возможно решение следующих основных задач:

- обогащение студентов новыми знаниями;
- формирование у будущих специалистов умений и навыков мыслительной и практической деятельности;
- развитие эмоционально-волевой сферы личности;

- содействие становлению индивидуальности студента, его творческих способностей;
- формирование студенческой группы как коллектива, как благоприятной среды развития и жизнедеятельности студента.

Анализ имеющейся литературы по данной проблеме позволяет дать сравнительную характеристику занятий — традиционного и лично-ориентированного (табл.).

Т а б л и ц а

Сравнительная характеристика традиционного, лично-ориентированного занятий

Основные компоненты	Традиционное занятие	Лично-ориентированное занятие
Целевой	Направленность на усвоение знаний	Целевые установки, связанные прежде всего с развитием индивидуальности и субъективности студента, проектированием и становлением уникального образа его жизнедеятельности
Содержательный	Содержание занятий составляет информация, предусмотренная стандартом образования, регламентируемая нормативно-программными документами	Содержание занятий включает материал, регламентируемый нормативно-программными документами, необходимый для самообразования, самореализации, самоутверждения личности
Организационно-деятельностный	Главным организатором учебного процесса выступает преподаватель. Взаимодействие участников занятия строится на основе монолога, фронтальных и групповых форм работы, субъект-объектных отношений между преподавателем и студентами. Совместная деятельность, как правило, регламентируется и осуществляется в строгом соответствии с разработанным планом занятия	Преподаватель организует занятие, руководствуясь принципом сотрудничества, акцент делается на активном и заинтересованном участии каждого студента, актуализации его жизненного опыта, проявлении и развитии его индивидуальности. Преподаватель заботится о создании для себя и студентов ситуации выбора и успеха. Преобладают субъект-субъектные отношения, диалоговые и полилоговые формы общения
Оценочно-аналитический	При анализе и оценке эффективности занятия внимание обращается на объем, новизну, духовную ценность передаваемой информации, культуру и оригинальность ее изложения, качество ее усвоения студентами	В качестве критериев оценки результативности занятия выступают проявление и обогащение жизненного опыта студента, индивидуально-личностное значение усваиваемой информации, влияние на развитие индивидуальности и творческих способностей студентов, комфортность и активность на занятии

Таким образом, основными критериями лично-ориентированного учебного занятия являются:

- 1) личностная значимость для студентов;
- 2) комфортность, благоприятный социально-психологический климат;
- 3) возможность для проявления и развития индивидуальных и творческих способностей студентов;
- 4) обогащенность жизненного опыта студентов;
- 5) духовно-нравственная ценность;
- 6) вовлеченность студентов в подготовку и проведение занятия

Однако успешность проведения занятия при лично-ориентированном подходе зависит не только от организационно-методических аспектов, но и от того, насколько основополагающие идеи — принципы лично-ориентированного подхода — поняты и приняты преподавателем, насколько они соответствуют его педагогическому кредо.

Такие занятия нельзя проводить по указке сверху. Они не могут проводиться на основе «слепого» воплощения технологических инструкций. Для созидания лично-ориентированного взаимодействия педагогу недостаточно использовать инновационные методы обучения, а необходимо верить и доверять студентам; формировать у них положительную мотивацию познавательной деятельности, видеть смысл педагогической деятельности не в формирующем воздействии на будущих спе-

циалистов, а в стимулировании и поддержке их внутренних сил и стремлений к самоактуализации, саморазвитию.

В настоящее время в основе развития новой образовательной системы лежат современные технологии обучения: Интернет-технологии, технологии электронной почты, компьютерные обучающие программы, web-технологии, кейс-стадии (обучение с использованием конкретных ситуаций), рефлексия как метод самопознания и самооценки, тренинговые технологии, технологии обучения с применением методов проектов и др.

Усложнение системы научных знаний, их интеграция и дифференциация требуют от профессорско-преподавательского состава расширения и углубления квалификации за счет умения создавать междисциплинарные программы, объединяющие несколько дисциплин по тем или иным укрупненным специальностям. Поэтому изменение технологии обучения должно быть направлено на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной — по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. Деятельность преподавателя должна быть направлена, прежде всего, на создание условий для сознательного выбора студентами «образовательной траектории» (индивидуального выбора учебных дисциплин и очередности их изучения), на уточнение целей, которые ставит перед собой студент, на помощь студенту в планировании своей деятельности, на консультирование по применению конкретных учебников, средств, методов обучения.

Деятельность по А.Н.Леонтьеву есть молярная единица жизни студента, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность имеет свое строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие. Деятельность — это активность человека, она связывает его с окружающим миром, миром природы, предметов и других людей [3; 112].

С.Д.Смирнов определяет деятельность как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением.

Деятельность обладает рядом особенностей.

1. Она всегда совершается субъектом, это деятельность какого-либо человека или нескольких людей. В этом смысле она молярна, а не аддитивна, это личностная субъективная характеристика.

2. Деятельность — это взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она всегда направлена на предмет. Основным содержанием деятельности, основной характеристикой является ее предметность. При этом предмет деятельности существует независимо и подчиняет преобразующую деятельность субъекта как образ предмета, как продукт психологического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта.

Схематически эти взаимоотношения можно представить в следующем виде (рис.):

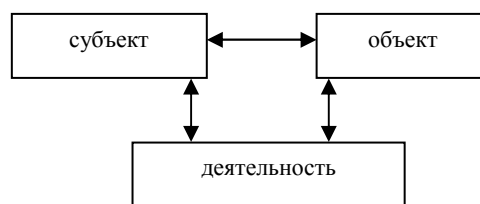


Рис. Взаимоотношения субъектов деятельности

3. Деятельность опосредует связь объекта и его отражения (образ). В начале процесса взаимодействия объекта и субъекта имеется объект, в конце — его образ. Образ формируется, развивается, существует только в процессе отражения.

В учебной деятельности на правах сотрудничества заняты две стороны — студенты и преподаватель. Студенты учатся, преподаватель обучается. Он задает уровень изучения предмета и тип учения. Их связывает изучаемая дисциплина, которая и является собственно предметом усвоения, предметом деятельности. Для того чтобы логика изучаемого предмета стала доступна студентам, преподаватель должен преобразовать содержание предмета в духе теории учебной деятельности.

Продуктом учебной деятельности является изменение самого человека. Он изменяет себя сам, узнавая новое, приобретая новые знания, умения и навыки, осваивает новый социальный опыт. В развитии современного образования закономерными являются инновационные процессы, цель

обучения в которых — развитие у студентов возможностей осваивать новый опыт на основе формирования творческого критического мышления. Выявление условий инновационного обучения позволяет вскрыть механизм и уровень разработанности образовательных технологий, обеспечивающих высокую эффективность результатов учебной деятельности, поэтому инновационность рассматривается как методологический принцип в педагогике.

Инновации в образовании можно понимать как внесение нового, как изменение, совершенствование, улучшение уже существующего, их можно охарактеризовать как имманентную характеристику, вытекающую из его смысла, сущности и значения [4; 232]. Основные идеи инновационных подходов несут в себе прогрессивное начало, позволяют в изменяющихся условиях и ситуациях эффективнее, чем раньше решать задачи обучения и воспитания. Вместе с тем опыт работы доказывает, что передовое всегда сохраняет многое из традиционного, и поэтому необходимо уважительное, бережное отношение к традициям, которые являются базой создания инновационного обучения. Инновационное обучение предполагает подготовку психологически адекватной, целеустремленной, саморазвивающейся личности и специалиста, востребованного на рынке труда [4; 234]. Современные образовательные технологии позволяют человеку «строить себя», определять свой личностный и профессиональный рост. Фактически человек сам создает виртуальную «архитектуру» своей компетенции. Поэтому перед преподавателем встает вопрос: «Какие изменения в организации современного образовательного процесса (его формы, методы) необходимо внести, чтобы содействовать качественной подготовке специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности?».

Известно, что сегодня зачисление в вузы проходит как на бюджетной, так и на коммерческой основе, а это приводит к формированию неоднородной по степени подготовки аудитории, которую условно можно разделить на «сильных», «средних» и «слабых» студентов. Учебный материал постигается обучающимися по-разному. Одни студенты обладают высокой скоростью усвоения материала, развитым логическим мышлением, предлагают, развивают и воплощают свои идеи, умеют работать с информацией (выделяют ключевые моменты, преобразуют ее). Другие студенты имеют низкую мотивацию к обучению, не стремятся проявить себя на занятиях, слабо усваивают материал, испытывают затруднения с поиском и обработкой информации.

Преподавателю при работе с подобной аудиторией приходится ориентироваться на некоторый усредненный уровень знаний и умений студентов. Такой подход не позволяет полностью раскрыть потенциал «сильных» студентов, в то же время не решается вопрос с отставанием «слабых», поскольку остается разница между уровнем последних и средним, необходимым.

Следовательно, возникает необходимость в использовании новых методов, форм и средств обучения, помимо традиционных. Одним из способов разрешения данной ситуации является личностно-ориентированный подход в обучении студентов.

Традиционное образование, как считают многие ученые (Е.В.Бондаревская, В.А.Щуркова и др.), преимущественно информационного опыта. Оно продуцирует чаще всего знания, умения и навыки, а не личностное развитие студента.

Поучительно для нас в данном случае высказывание яркого представителя гуманистической психологии К.Роджерса, который писал, что «помочь людям стать личностями — это значительно более важно, чем стать математиками или знатоками французского языка». А знаменитый отечественный ученый П.Ф.Каптеров говорил: «Я хочу свести все обучение на психологическую почву».

В условиях перехода страны к рыночной экономике все больше внимания привлекает личность творческая, свободная, конкурентоспособная, гуманная, интеллигентная, практическая.

Сложность и новизна поставленных задач способствуют востребованности психолого-педагогических знаний и открывают широкие возможности перед наукой и практикой. При личностном подходе учет возрастных и индивидуальных особенностей, притязаний личности студента приобретает особую направленность. Преподавателям очень важно не только научиться организовывать учебную деятельность студентов (коллективную, групповую, индивидуальную), но и культивировать гуманистические отношения: самооценку личности, уважение к ней, опору на положительное в человеке, создание оптимальных условий для каждого человека, особенно слабоуспевающего, формирование высоких норм культуры общения и совместной деятельности и т.д.

С помощью личностно-ориентированного подхода представляется возможность повысить мотивацию обучения, успеваемость «слабых» и в то же время успешно развивать «сильных» студентов.

При осуществлении личностно-ориентированного подхода в обучении можно использовать уровневую дифференциацию, которая выражается в том, что аудитория разделяется на группы по заданным критериям. А в дальнейшем работа осуществляется с учетом возможностей студентов, входящих в каждую группу. Данный вид дифференциации представляет студенту возможность учиться в соответствии с его индивидуальными особенностями. Преподаватель, в свою очередь, может планировать результаты обучения, ориентируясь на уровень каждой группы и ставя соответствующие цели в овладении учебным материалом.

Определившись с целями, необходимо сформировать группы студентов по выбранным критериям. В современной психолого-педагогической и методической литературе предлагаются следующие критерии для выделения групп: активность мышления; быстрота усвоения; общие и специальные способности; мотивация обучения; отношение к изучаемому предмету; познавательная активность; навыки самостоятельной работы; учебные возможности; обучаемость; обученность и т.д.

Однако в условиях краткосрочного периода работы со студентами (например, одного семестра), когда выявить уровень усвоения знаний, умений и навыков представляется затруднительным, а на разработку диагностирующих заданий мало времени, студентов можно разделить на 4 группы в зависимости от их работоспособности, уровня знаний, познавательной активности и умения организовывать свой труд.

К первой группе относятся студенты, обладающие слабыми знаниями и работоспособностью, не умеющие организовывать свой труд.

Ко второй — юноши и девушки, обладающие хорошими знаниями, но не всегда умеющие организовывать свой труд и не обладающие умениями трудиться или обладающие средними знаниями и работоспособностью, но не имеющие определенных способностей к предмету.

Те, кто обладают хорошими знаниями и работоспособностью, но не всегда хорошо организуют свой труд, определяются в третью группу.

Четвертую группу образуют студенты, обладающие отличными знаниями, высокой работоспособностью и хорошо умеющие организовывать свою деятельность.

Важнейшим критерием можно считать уровень организации юношами и девушками своего труда, поскольку большое значение имеет самостоятельная работа и подготовка к занятиям, конкретным мероприятиям, что справедливо и для работоспособности. Уровень знаний отслеживается с помощью контрольных заданий. Поэтому организацию студентом своего труда представляется возможным проверить не с помощью комплекса специальных методик, а путем наблюдения, контроля за выполнением домашних заданий и работы на занятиях.

После формирования групп необходимо правильно организовать работу студентов, определить задания для каждой группы с учетом их индивидуальных особенностей. При этом следует отметить, что организация дифференциации не должна сводиться к тому, чтобы «слабым» студентам предлагать несложные задания, а «сильным» — более трудные. «Слабому» студенту необходимо развивать свою грамотность, видеть разнообразие задач разной трудности, слышать рассуждения «сильных» студентов, расширять свой кругозор.

В свою очередь преподаватель должен уметь реализовывать личностно-ориентированный подход в различных формах деятельности обучающихся. Учебный процесс должен дополняться другими внеаудиторными мероприятиями: олимпиадами, конкурсами, проектной деятельностью и т.д.

Индивидуальные формы представляют большие возможности для повышения эффективности самостоятельной работы, при этом преподаватель должен не только объяснить понятно материал, но и посоветовать, как лучше подготовиться к выступлению на семинарских занятиях, экзамену, где найти соответствующую литературу, какую методику подобрать.

Помощь преподавателя не должна сводиться к подсказке конкретного решения, она заключается во внимательном анализе и обсуждении предлагаемого студентом варианта, указания на его ошибки и недостатки, убеждением, таким образом, в необходимости лучшего варианта. Доказывая правильность своего решения, студенты развивают навыки самостоятельного мышления, учатся отстаивать собственное мнение, что немаловажно для профессиональной подготовки будущего специалиста.

Для достижения качественного результата обучения целесообразно объединять юношей и девушек с разным уровнем развития в группы для работы во внеучебное время. Например, студентам предлагается разработать проект по определенной программе [5; 51]. Академическая группа делится на несколько подгрупп, каждая из которых готовит материал по определенной теме. Роль «слабых» студентов в подгруппе заключается в том, что они подбирают подобные, рассмотренные на практи-

ческих занятиях задания, полностью оформляют презентацию, таким образом, они видят структуру и логику изучаемого материала. «Средние» студенты решают более сложные задачи, аналогичные рассмотренным на практических занятиях, анализируют теоретический материал. «Сильные» студенты, в свою очередь, углубляют, дополняют теоретический материал и решают более сложные задачи, нестандартные, не рассматриваемые на практических занятиях задания. По каждому из разделов самими обучающимися составляется контрольный тест. Прделанная работа позволяет студентам успешно подготовиться к зачетам, экзаменационным мероприятиям и сформировать общую картину изученного [5; 35].

Рассмотренная организация работы студентов способствует развитию познавательного интереса, повышает мотивацию обучения.

Изучение одного и того же материала происходит на разных уровнях усвоения, что позволяет добиваться более высоких результатов и сохранить психологическое здоровье как динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между разными компонентами личности и обществом, способствующую сохранению личности и самореализации потенциальных возможностей.

Основными компонентами психологического здоровья являются:

- наличие познавательного образа «Я», т.е. абсолютное признание человеком самого себя при достаточно полном самосознании;
- позитивное отношение к другим людям и глубокое убеждение в ценности человеческой жизни;
- владение рефлексией как средством самопознания, осознание причин и последствий своего поведения и действий окружающих;
- потребность в самореализации и принятие ответственности за свою жизнь;
- способность строить адекватные способы смысловых устремлений [6; 211].

Приведенная классификация может стать основной для диагностики конкретного уровня развития психологического здоровья у юношей и девушек, а также для разработки преподавателями проблемных ситуаций, используемых в целях эффективного развития самореализации личности будущего специалиста.

Личностно-ориентированный подход имеет большие перспективы в вузе, так как в современных условиях существенное значение приобретает преподавание, обращенное к студенту, как наиболее полно удовлетворяющее потребности каждого в объеме получаемых знаний, в формировании ценностно-мотивационных ориентаций.

Проведенное нами исследование показало, что жизненные ориентации студенческой молодежи центрированы на себе и своих отношениях с другими, более всего отвечают задачам поддержания собственной идентичности вхождения в социум. Второй ценностный фактор обнаруживает стремление быть свободным, выражает отношение к жизни в целом и требование честности в отношении с собой; желание уважать их независимо от достижений. Третий — фактор справедливости, долга, потребности в саморазвитии, комфорте и духовной свободе, потребности реализовать себя; четвертый фактор — поиск смысла жизни и стремление к новизне. Ценностно-мотивационные ориентации данных факторов в совокупности отражают духовно-нравственные искания современного студента, основу которых составляет такое важнейшее качество, как достоинство, которое формируется «у человека в результате того, как его оценивают другие» (А.Г.Асмолов).

Основываясь на гуманистической психологии К.Роджерса, в сочетании с отечественными разработками и в общем контексте отечественных теорий и подходов к обучению, опыта их реализации в современном образовании, мы считаем, что в основу формирования собственного достоинства человека необходимо включить:

- воспитание чувства безопасности, т.е. физической, психологической, информационной защищенности человека; отсутствие у него страха перед препятствиями, умение защищать свою позицию;
- чувство принадлежности к семье, друзьям, коллективу единомышленников, малой Родине, России, родовым корням;
- чувство индивидуальности (самости), т.е. чувство знания самого себя, своей ценности. Это ответ на вопросы: кто я есть, какой я, как я оцениваю себя, как меня оценивают другие;
- чувство цели, смысла жизни, жизнедеятельности, т.е. ответ на вопросы: зачем я пришел в этот мир, каково мое предназначение и ответственность перед людьми, собой, Высшей Реальностью;
- чувство компетентности, уверенности в своих знаниях и возможности их применения.

Можно полагать, что эти составляющие собственного достоинства человека, как и оно само в целом, отмечались нашими отечественными философами ранее. Так, И.А.Ильин писал, что любовь к национальной России, чувство ответственности за все, что в ней совершается, и чувство собственного достоинства, чувство чести — это были три главных источника, которым в будущем суждено строить новую Россию, питая ее правосознание и созидавая ее духовную культуру.

Поэтому становится очевидным, что наше образование требует пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующих функций. Оно радикально меняет саму суть и характер этого процесса, ставя в его центр студента. Основным смыслом педагогического процесса становится развитие личности.

К.Роджерс в работе «Свобода учиться» отмечая в качестве одного из недостатков традиционной системы обучения недооценку самого обучающегося, его активности, предполагает организовать само преподавание как активизацию, облегчение (фасилитацию) процесса обучения. Поэтому, согласно К.Роджерсу, преподаватель должен осуществлять гуманизацию образования и руководствоваться следующим:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса демонстрировать студентам свое полное к ним доверие.
2. Помогать студентам в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым студентом в отдельности.
3. Исходить из того, что у студентов есть внутренняя мотивация к учению.
4. Выступать для студентов как источник разнообразного опыта, к которому можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы.
5. Обладать эмпатическим пониманием, развивать в себе способность адекватно воспринимать эмоциональный настрой группы и каждого студента.
6. Быть активным участником группового взаимодействия, открыто выражать в группе свои чувства, обладать адекватной самооценкой.

И, как свидетельствуют результаты многочисленных эмпирических исследований, проводившихся в ряде зарубежных стран, всякий раз, когда возникают все эти условия фасилитации личностного роста, наблюдаются поведенческие и личностные изменения. В России опыт апробации личностно-центрированной технологии есть лишь в системе повышения квалификации (в Москве, Екатеринбурге, Краснодаре).

Личностно-ориентированный подход в образовании делает образовательный процесс субъект-субъектным, предполагающим равнопартнерское учебно-научно-производственное сотрудничество преподавателей и студентов. А это предполагает внедрение в учебную практику активных методов обучения, акцентуацию внимания на самостоятельной работе студентов. Традиционная роль преподавателя как систематизатора знаний, руководителя и куратора работы студентов должна дополняться новыми акцентами, позволяющими активизировать студентов на проявление себя, своих знаний, умений, навыков, на формирование у них социальных и профессиональных компетенций, необходимых им для их личностного и профессионального роста.

Принимая во внимание социальную значимость проблемы качественной подготовки специалистов, необходимо более четко и эффективно организовывать работу по созданию специальных курсов для преподавателей с целью вооружения их знаниями психологии, педагогики и методики высшей школы. Особенно это касается молодых преподавателей, которые работают в настоящее время в вузах, а также специалистов — выпускников, магистратур, аспирантур. Еще классик отечественной педагогики К.Д.Ушинский писал: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить».

Мы убеждены, что изучение психологии и педагогики высшей школы является необходимой частью компетенций преподавателя вуза, цели которых состоят не только в усвоении понятного языка предмета, его законов, но и активном использовании этих знаний при формировании научного мировоззрения, а главное — в развитии будущего специалиста. Только свободное владение основами психологии и педагогики высшей школы преподавателями вузов может обеспечить высокий уровень подготовки современных специалистов, их компетентности, сформировать у студентов потребность в самоорганизации, саморазвитии, а также умение в новых ситуациях самостоятельно активизировать и применять знания. А это, в конечном итоге, позволяет молодым специалистам успешно адаптироваться к условиям изменяющегося социума и полноценно функционировать в нем.

Таким образом, основной целью современного образования является реализация социальных требований к уровню (качеству) подготовки (образование) и развитие обучаемых, подготовка их к жизни в стремительно меняющемся обществе. При отсутствии такой целенаправленной работы наше общество в лице молодежи всегда будет получать нереализованное поколение, не умеющее жить и работать самостоятельно, не имеющее ориентира в жизни, смысла существования, чувства собственного достоинства и самосохранения.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования. — М.: Педагогика, 2008. — 111 с.
2. Кутеева В.П., Рабаданова Р.С., Юлина Г.Н. Компетентностный подход как необходимое условие формирования современного специалиста // Развитие познавательной активности обучающихся в инновационной образовательной среде: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: 27–28 апреля 2011 г. / Под ред. В.С.Данюшенкова. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. — 379 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В. 2 т. — М.: Педагогика. — Т. 2. — 1983. — 320 с.
4. Кутеева В.П., Рабаданова Р.С., Юлина Г.Н. Инновационные тенденции в образовательном процессе высшей школы // Развитие познавательной активности обучающихся в инновационной образовательной среде: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: 27–28 апреля 2011 г. / Под ред. В.С.Данюшенкова. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. — 379 с.
5. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — М.: Высш. образование, 2008. — 96 с.
6. Ананьев В.А. Психология здоровья. — СПб.: Знание, 2000. — 345 с.

УДК 371.321.4

Педагогическая проблема подготовки творческой активности учащихся колледжа

Исаева К.Р.¹, Баязова Б.Т.²

¹Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова;

²Саранский гуманитарно-технический колледж

Мақалада болашақ мұғалім дайындығының кәсіби қызметін модельдеу және орта кәсіби білім берудің заңды тұжырымына негізделген мұғалімнің кәсіби дайындығын қамтамасыз ететін шығармашылық зертхана моделін жасау заманауи колледж оқушыларының практикалық даярлығы мазмұнын анықтайтын жаңа уақыт талабына сай тәсіл ретінде қарастырылады. Жан-жақты талдау негізінде педагогикалық колледж оқушыларының шығармашылық белсенділігін қалыптастыру қажеттілігі негізделген.

In this article the design of professional activity of preparation of future teacher in an educational process and creation of model of creative laboratory are examined for professional preparation of teacher, which leans against conceptual bases of secondary professional education as one of new modern methods of determination of maintenance of practical preparation of students college. On the basis of analysis the necessity of forming of creative activity of students is reasonable pedagogical college, which is actual in the modern terms of development of society.

Современный мир нуждается в профессионалах, мобильных, способных к саморазвитию специалистов, готовых в процессе овладения профессией преобразовывать себя и объект профессиональной деятельности. Осознание своих потенциальных возможностей, постоянное стремление к личностному и профессиональному росту характеризуют творчески работающего педагога, и именно в таком типе педагогов нуждается в настоящее время школа. В условиях современного поворота школы и педагогической науки к проблеме творчества повышаются требования к характеру труда учителя. Он становится всё более близок к труду учёного-исследователя. Учителю требуются новей-

шая научно-техническая информация, основательные изыскания во многих областях науки, которые способствуют повышению качества знаний учащихся и эффективности педагогического процесса в целом. Следовательно, учитель должен на высоком уровне проектировать и организовывать дидактический процесс обучения, владеть различными технологиями преподавания своего предмета. В этой связи назрела необходимость в пересмотре сложившейся в практике системы подготовки учителя, одним из вариантов которого может быть подготовка учителя, организующего процесс обучения на всех этапах общеобразовательного обучения. А для этого необходимы качественное обновление педагогического образования, изменение его целевых, содержательных, технологических и методических основ, переход к такой системе подготовки будущих учителей, которая учитывала бы специфику школ нового типа [1].

Анализ учебного процесса в средних специальных учебных заведениях свидетельствует о том, что, как правило, для практического обучения выделяются частные умения, не отражающие целостную профессиональную деятельность. В их основе лежит самоопределение и саморазвитие, а сами частные умения весьма разрозненны и в совокупности не охватывают все стороны деятельности будущего учителя. Отсутствие в процессе обучения логических и практических взаимосвязей между приобретенными умениями не позволяет выпускникам колледжа эффективно использовать их в процессе труда. Каким должно быть их содержание, чтобы в совокупности по всем специальным дисциплинам, практикумам и видам практики обеспечивалась готовность к профессиональной деятельности будущего учителя — от постановки целей до анализа достигнутых результатов, чтобы он был действительно профессионально компетентен и мог принимать грамотно деловые решения.

Педагогический колледж сегодня — это современное образовательное учреждение, реализующее Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования повышенного уровня.

Сложность процесса подготовки, развития и формирования знаний, умений и навыков учащихся профессиональных училищ обусловлены тем, что на них оказывает влияние множество различных факторов. И если не учитывается значение каждого из них, то это неизбежно отрицательно отражается на обучении. К числу этих факторов относятся особенности постановки обучения, возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Они имеют значение при формировании теоретических знаний и практических умений, поэтому их необходимо учитывать во всех случаях при выборе методов, а также теоретического и практико-ориентированного обучения.

Главной задачей проводимых в последнее время мероприятий по реализации реформы образования является усиление практической направленности подготовки специалистов со средним профессиональным образованием. Это требует перестройки всего учебного процесса. В Послании народу Казахстана Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отметил: «Без современной системы образования и современных менеджеров, мыслящих широко, масштабно, по-новому, мы не сможем создать инновационную экономику. Необходимо принять адекватные меры, направленные на развитие профессионального образования на всех уровнях» [2].

Сущность современного образовательного процесса заключается не только в том, чтобы дать обучающимся знания, умения, навыки, развивать у них мышление, но и обучить их формам, методам, средствам самостоятельного добывания знаний. Подготовка учащихся колледжа умению самостоятельно пополнять знания, ориентироваться в стремительном потоке информации — одно из направлений совершенствования качества подготовки специалистов. Личность будущего учителя способна решать основные задачи образования, сформулированные в Законе «Об образовании», его творческая индивидуальность должна проявляться не только в стремлении создать нечто новое, но, прежде всего, в способности к изменению самого себя.

Современный преподаватель, находясь в условиях многообразия учебных программ, учебных пособий, учебников, часто оказывается в затруднительной ситуации при конструировании конкретного образовательного маршрута. Из разнообразия педагогических технологий он может выбирать те, которые наиболее соответствуют особенностям его профессиональной культуры [3]. При этом данные технологии должны быть рассчитаны на развитие личности учащегося колледжа, на возможности его самореализации. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий преподаватель отдает предпочтение тем, которые наиболее эффективны по результатам, невысоки по затратам и гарантируют достижение образовательного стандарта. Конечно, никакое учебное заведение не в состоянии научить своих выпускников всему и на все случаи жизни. Но оно может и обязано вооружить методами и опытом научного познания, чтобы специалист мог с наименьшими затратами

дополнительного труда и времени усваивать новую информацию, пополнить профессиональные знания и расширять свой теоретический кругозор, т.е. выпускник колледжа наряду с базовыми знаниями должен приобрести такое важное качество, как умение учиться.

В теории и практике обучения сложилась известного рода ситуация, когда ориентация на творчество была связана преимущественно с изучением теоретического материала. Правда, сторонники проблемного обучения говорят не только о теоретических, но и о практических проблемах, однако, как правило, они исчерпывают свои аргументы лишь опытом преподавания предметов теоретического цикла [4]. Между тем в современной литературе такому вопросу, как воспитание творческой активности учащихся колледжа, не уделяется должного внимания. До настоящего времени проблема творческой активности учащихся рассматривалась в условиях традиционной системы образования. Все, что наработано в психолого-педагогической науке по данной проблеме, имеет колоссальное значение. Однако объективная ситуация существенно меняется. Педагогическая проблема формирования творческой активности учащихся колледжа, способных к исследовательской деятельности, является актуальной и в современных условиях развития общества.

Изучением проблемы творческой активности посвящены исследования таких педагогов, психологов, как А.М.Матюшкин, Л.С.Беляева, Я.И.Пономарев, А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский, В.С.Кагерманьян, В.К.Маригодов, А.А.Слободянюк, М.Г.Гарунов, А.Я.Савельев и другие. Педагогика располагает ценнейшими документами, в которых представлен опыт обучения и воспитания детей, подростков в определенных коллективах или на основе отдельных организованных способов учебно-воспитательной работы с ними. Однако это преимущественно относится к изучению достижений общеобразовательной школы, профтехшколы, а вот опыт колледжа не получил достаточного освещения в литературе.

Таким образом, в современной практике подготовки учащихся колледжей сложилось противоречие между современным содержанием начального образования и отсутствием разработанных педагогических условий формирования творческой активности учащихся педагогических колледжей, которая бы обеспечивала подготовку учителя нового типа, умеющего проектировать свою педагогическую деятельность и владеющего инновационной технологией.

Проблеме подготовки будущих учителей к исследовательской, творческой деятельности посвящены исследования ученых-педагогов Казахстана:

- разработка концепции поэтапного формирования профессионально-исследовательской культуры будущих учителей в системе университетского образования (З.А.Исаева);
- обоснование концепции исследовательской культуры как качества инновационно-дидактической деятельности будущего учителя в целостном педагогическом процессе общеобразовательной школы (Ш.Т.Таубаева);
- информатизация исследовательской деятельности учащихся в системе среднего профессионального педагогического образования (Р.Ч.Бектурганова);
- характеристика содержания и форм деятельности личности учителя-исследователя (Т.Н.Бидайбеков).

Таким образом, до настоящего времени проблема формирования исследовательской, творческой деятельности будущего учителя рассматривалась в условиях традиционной системы образования.

Одним из новых современных способов определения содержания практической подготовки специалиста является моделирование профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе, т.е. создание модели творческой лаборатории для профессиональной подготовки учителя, которая опирается на концептуальные основы среднего профессионального образования и решает следующие задачи:

- разработка комплекса задач и заданий для овладения необходимыми умениями;
- определение их места в содержании обучения;
- внесение изменений в рабочие планы и программы.
- разработка нестандартных ситуаций и задач, с которыми приходится сталкиваться в процессе учебной деятельности.

Новая модель творческой лаборатории — это модель обучения и развития, основанная на гуманистических принципах, модель, обеспечивающая возможность реализовать самоопределение и саморазвитие в образовании.

Творческая лаборатория — прекрасная, ничем не заменимая школа для будущего учителя. Её главное достоинство в том, что она не только даёт прочные начальные знания, но и воспитывает в человеке своеобразный психологический комплекс: настойчивость, сознательное стремление к достижению цели, умение взяться за дело, способность к усвоению знаний и переработке самой разнообразной информации на собственном опыте. Известно, что чем глубже знания, умения и навыки, формируемые в процессе подготовки будущих учителей, чем выше эмоциональный накал, тем выразительнее проявляется у них творческое начало, тем рациональнее они поступают в различных ситуациях. Создав творческую лабораторию, можно поэтапно решать поставленные теоретические и практические задачи, всесторонне и достоверно изучать объект или явление с помощью адекватных методов исследования, а по завершении работы обсуждать их и оценивать.

Творческую лабораторию мы рассматриваем как модель учебного процесса, как источник интеллектуального и эмоционального развития учащихся колледжа, их познавательных интересов и коммуникативных умений. Зная то, что будущий учитель будет учить своих учеников так, как его учили в колледже, необходимо с первого курса включать учащихся в атмосферу поиска и творчества, поставить их в активную позицию учебной деятельности. Творческое удовольствие, оптимистический взгляд на жизнь прямо зависят от уровня активности педагога, его способности подняться над средой. Ориентация на профессию формируется и углубляется на протяжении всей жизни педагога, и каждый этап несет свои возможности для самореализации. Учительский опыт учит, что не учебная деятельность должна включать в свою структуру педагогов как потребителей, а они сами должны занять активную творческую поисковую позицию, развивая свои потребности и интересы. И если мы хотим, чтобы учитель на протяжении всей своей жизни сохранял творческую активность, умел ставить новые проблемы и по-новому решать старые, образование наше должно быть направлено на непрерывное развитие личности, на осознание и удовлетворение её собственных интересов.

Колледж — многопрофильное, многоступенчатое образовательное учреждение, занимающееся подготовкой специалистов, способных успешно вести организационно-творческую, исполнительскую и исследовательскую работу. Основным направлением стала подготовка специалистов с инновационным стилем мышления и деятельности по специальностям. Главный упор в обучении сделан на умение нестандартно и логически мыслить, принимать решения, на самостоятельную работу учащихся. В обучении появилось много нового, взятого как из отечественной народной педагогики, так и из опыта зарубежных стран. В целом методы и формы организации обучения стимулируют сознательную и творческую активность учащихся при руководящей роли преподавателя, помогают последовательно усвоить намеченную учебной программой систему знаний, делают обучение не утомительной нагрузкой, а интересной работой.

Поиск путей совершенствования практической подготовки специалистов позволил выделить в качестве одного из подходов к решению данной проблемы моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. Главная задача — приучать учащихся к самостоятельному преодолению трудностей, к собственному поиску решения задачи. Самостоятельно приобретенное знание оказывает особенно большое влияние на сложнейшую систему ранее приобретенных знаний и тем самым глубоко перестраивает всю динамику психического проявления учащегося в целом.

Одна из главных целей обучения состоит в переводе учащихся из объекта в субъект управления другими людьми и собою. Отсюда ведущей характеристикой человека как субъекта деятельности является её активность, проявляющая себя в инициативном, самостоятельном, творческом отношении к внешней действительности, другим людям и самому себе. Все это ставит педагогов перед необходимостью поиска форм занятий, направленных на практическое ознакомление с профессиональной деятельностью и приобретение учащимися колледжа элементарных и сложных профессиональных умений, а также формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций в процессе обучения. Формирование у учащихся колледжа опыта самообразовательной деятельности сопряжено с глубокими изменениями в организации учебного процесса. Он должен быть переориентирован с заучивания информации на приобретение будущими специалистами навыков самостоятельного её добывания, с репродуктивного обучения — на творческое.

Исследования и передовой опыт включения учащихся колледжа в творческую деятельность показывают, что эффективность её зависит от выполнения ряда основных педагогических требований, и в первую очередь — от посильности предлагаемых учащимся творческих задач и заданий, результативности их творческой деятельности и непрерывности творческого процесса.

Широкое привлечение учащихся колледжа к творческой деятельности способствует развитию у них самостоятельного творческого мышления и ориентирует их на выбранную профессию. Основной упор делается на углубление знаний по специальным предметам, применение полученных знаний в практической деятельности, расширение и укрепление материальной базы для прохождения практик. В колледже созданы условия для саморазвивающейся педагогической деятельности педагога, реализуется принцип содержательной индивидуализации и создания условий для реализации собственного «Я». Профессиональная направленность служит основанием объединения всех элементов Я-позиции будущего специалиста. Процесс формирования профессионально-педагогической культуры будущего учителя мы понимаем как рост, становление, развитие в педагогической деятельности личностных качеств и способностей, как активное качественное преобразование личностью учителя своего внутреннего мира, приводящее к творческой самореализации личности в профессии.

В последнее время проблема саморазвития становится одной из самых актуальных среди исследований разного плана. *Саморазвитие* — целесообразная внутренняя активность и осознанная направленность на разворачивание и совершенствование значимых для личности свойств, сторон, качеств и т.п. В процессе саморазвития наиболее ярко и многогранно проявляется субъектное качество личности. Психологическая наука изучает преимущественно проблемы становления человека в профессии: профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, переподготовку и коррекцию профессионального пути, поиск «себя в профессии», профессиональное самосовершенствование и др. Однако субъектные качества человека, сформированные в соответствии со спецификой определенной профессии, влияют на личностные свойства целостной индивидуальности человека, деформируя её. Негативные эффекты профессиональной деформации личности могут быть преодолены только путем актуализации потребности личности в постоянном саморазвитии, а значит, развитии полноценной субъектности. Самораскрытие возможностей человека зависит от него самого.

Саморазвитие можно представить как:

- тенденцию к самораскрытию и саморазвертыванию творческого потенциала человека;
- сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний;
- целенаправленное, многоаспектное самоизменение, служащее целью максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и саморазвертывания.

В целом саморазвитие проходит как специальная духовная деятельность, направленная на самоосуществление. В процессе активной творческой работы происходит обогащение духовной жизни человека, расширяется круг его интересов, оттачивается мастерство. Труд в этих условиях все больше становится осмысленным, одухотворенным. Эффективность формирования и развития творческих черт личности во многом зависит от умения преподавателя организовать творческую деятельность учащихся. Немаловажное значение в организации творческой деятельности учащихся колледжа имеет доступность предлагаемых задач и заданий. Сложность их должна быть строго согласована с «шагом» творческого развития учащегося. Психологией установлено, что каждый человек имеет свой, присущий ему «шаг» творческого развития. Замедление развития, а тем более ускорение всегда приводят к нежелательным последствиям. Помогая учащимся мобилизовать итоги личных наблюдений, преподаватель может наводить на мысль о том, что взаимодействие знаний из весьма отдаленных между собой наук позволяет проникать в сущность самого сложного, казалось бы совершенно непостижимого, недоступного для изучения явления [5].

В настоящее время происходит переосознание ценностей обучения. Не получение знаний и даже не владение знаниями становятся ценностным ориентиром образования, а формирование способности к самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности, жизнедеятельности, в способности к саморазвитию. Это предполагает принципиальное изменение взгляда на реальный учебный процесс. Педагог становится лишь создающим условия для выращивания необходимых качеств учащихся.

Вместе с тем содержание и направленность образовательного процесса, протекающего в ходе подготовки специалиста, не позволяют в полной мере реализовать обучающий и воспитательный потенциал этой продуктивной формы познавательной активности учащихся колледжа — исследовательской деятельности, выступающей не только эффективным средством освоения содержания учебных предметов, но и средством социального становления будущего учителя. В значительной степени

такое положение дел обусловлено недостаточной разработанностью информационной поддержки исследовательской деятельности учащихся и деятельности сопровождающих её педагогов.

Разрешением такого противоречия может стать разработка системы информационной поддержки исследовательской деятельности учащихся.

Виртуальное моделирование в процессе работы творческой лаборатории библиотеки, лаборатории, музея, природных территорий в исследовательской деятельности учащихся создаёт условия для умственных исследовательских действий, развивает исследовательское мышление, обеспечивает приобретение учащимися опыта исследовательской деятельности в обучении без существенных временных затрат и при незначительных организационных и материальных вложениях.

Список литературы

1. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 224 с.
2. Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации: Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана // Ваша газета. — 2005. — 26 февр. — С. 9–12.
3. «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под ред. А.А.Леонтьева. — М.: Баланд, «С-инфо», 1997. — 208 с.
4. Ларин А.Е. Воспитание творческой активности учащихся ПТУ — М.: Высш. шк. — 1990. — 206 с.
5. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. — М.: Высш. шк. — 1982. — 223 с.

ЭОЖ 378. 013:420

Болашақ шетел тілі пәні мұғалімдерінің шығармашылық қабілетін қалыптастыру

Беркімбаев К.М., Нышанова С.Т.

Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан

В статье рассматриваются вопросы формирования творческих способностей будущих учителей иностранного языка. Авторами сделана попытка раскрыть сущность понятий «способность», «творческая способность», которая даёт будущим специалистам возможность развития и совершенствования навыков и умений иноязычной речи, а также повышения уровня владения общением, в том числе и педагогическим. В статье также описаны технологии использования различных методов обучения при изучении иностранного языка.

In article it is considered questions of formation of creative capacities of the future teachers of foreign language. Authors make attempt to open essence of concepts «capacity», «creative capacity» which enables the future experts of progress and perfection of skills and skills of speaking another language speech, as well as increase of a level of possession by dialogue including pedagogical. Also technologies of use of various methods of training are described at studying foreign language.

Білім беру үдерісін бүгінгі күн талабына сай жаңаша ұйымдастыру ғалымдардан оның педагогикалық-психологиялық негіздерін, теориясы мен тәжірибесін терең зерттеуді, заманауи талаптарына қарай білім беру технологиялары мен әдістерін, дүниетанымның ұстанымдарын қайта қарастыруды, рухани-адамгершілік құндылықтарға бетбұрыс жасауды талап етеді.

Демек, жаңаша білім беру — жаңа білім мен дағдыны меңгерген, шығармашылық қабілеті жоғары, дербес ізденіс нәтижесінде елеулі мәселелердің шешіміне қол жеткізетін, ойлау қабілетімен ерекшеленетін тұлғаны қалыптастыруды көздейді.

Жоғары оқу орындарында маман даярлау үдерісінде шетел тілінің пән ретінде қажеттілігі күннен күнге артып отыр. Ол қоғамның әлеуметтік-экономикалық, ғылыми-техникалық және жалпы мәдени алға басуында қозғаушы фактор болып табылады. Мұның өзі шетел тілін мектептерде пән ретінде оқытудың дәрежесін жоғарылатады. Қоғамдық құрылыстың барлық құрылымдары дамушы

жүйе ретінде қарастырылғандықтан, олардың құраушыларының өзара байланысы, өзгерісі басқа элементтерге ықпалын тигізеді. Қоғамдық прогреске сәйкес білім беру мазмұны өзгерістер мен толықтыруларға ұшырайды.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңына сәйкес жалпы орта білім беретін мекемелердің басты міндеттері тек жоғары дәрежелі, сапалы білім беру ғана емес, сондай-ақ ұлттық және әлемдік мәдениетке сай тәрбиеленген, еркін әрі қажырлы іс-әрекет ететін, жан-жақты ойлай алатын тұлға қалыптастыру болып табылады.

Тіл адамның өзін қоршаған әлемде дұрыс бағыт-бағдар тауып, әлеуметтік тәжірибелер жинақтап, оны басқаға үйретуіне, өзінің шығармашылық қабілеттерін көрсете алуына мүмкіндік береді. Тілді меңгеру әркімнің жеке басына, мамандығына, әлеуметтік жағдайына қажет болуымен қатар, оның өз ана тілімен бірге кең ауқымды іс-әрекет етуіне жол ашады, жағдай жасайды. Мұндай жағдайда шетел тілдерін үйрету адамға оның өзінен жеке бас тәжірибесінен тыс жатқан мәдениетіне жол ашып, түрлі мәдениеттерінің өзара байи түсуіне себеп болады.

Біз өмір сүріп отырған ортада еңбектеген баладан еңкейген қартқа дейін шет тілдерін үйретуге көп көңіл бөлуде. Әсіресе балалар өз ана тілінен басқа шет тілін білуге, болашақта шет тілі маманы болуға, шет елдерге саяхат жасауға құмар.

Қазіргі ақпарат ағынының ауқымды кезеңі, әлеуметтік-экономикалық саладағы өзгерістер білім беру жүйесіне де өзіндік ықпал етуде. Білім берудің жоғары деңгейін үнемі өзгеріп жатқан кезеңде оны сақтауды қамтамасыз ету мақсатында «Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы» жарық көргені баршаға аян.

Білім беру жүйесінің құрылымдық элементтерінің барлығында білім деңгейін көтеру, оқытуды өмірмен ұштастыру жоғары сыныптарда жастарды өмірге даярлау мәселесі кең көлемде қарастырылуда [1].

Білім берудегі өзгерістерге жас ұрпақтың үш тілді (қазақ, орыс және шетел тілін) оқып үйренудің көрсетілуін жатқызуға болады. Тілдерді оқу «Білім туралы» заңның 5-бабында («Оқыту және тәрбиелеу тілі»): «...қазақ тілін білу мен дамытуды, сондай-ақ орыс тілін және бір шетел тілін оқып үйренуді қамтамасыз етуге тиіс», — деп көрсетілген.

Осы жөнінде «Тілдік қарым-қатынас-мәдениет айнасы» тақырыбындағы мақаласында Ж.Күлекеев тілдерді оқытудағы кемшіліктерді айта келе, шет тілі туралы: «Қазақстандық жас ұрпақтың білуі міндетті, үшінші тіл — шетел тілі. Өкініштісі, біздің мектеп бітірушілер шетел тілінде еркін сөйлей алмайды», — деп шетел тілін игерудегі минимум деңгейдің тілдік қарым-қатынасқа сәйкес болуы туралы айтқанымен келісуге болады [2].

Тілдерді оқыту жөнінде баспа беттерінде де аз айтылып, кем пікірталастар ұйымдастырылып жатқан жоқ. Сонымен қатар үлгі боларлық оқу процесін ұйымдастыру туралы да айтуымыз қажет.

Шетел тілі мұғалімі бірнеше елдің тілін меңгерген және өз елінің азаматы мен жоғарғы моральді адам болуы тиіс. Ол шетел тілінде сөйлеу, оқу, жазу, өзін-өзі сабақ үстінде ұстау жағынан оқушыларға үлгі болуға міндетті.

Мұғалім лингвистикалық білім мен мәдениет жайлы ғылымдар саласындағы жаңалықтарды өз практикасында қолдану арқылы сабақ сапасын артыруға күш салады. Техникалық құралдарды, түрлі көрнекіліктерді жетік меңгере отырып, оларды күнделікті жұмысында шебер пайдаланады.

Әрине, шетел тілдерін тек арнайы пәнмен ғана шектеу нәтиже беруі қиын. Сондықтан да сыныптан тыс оқушылардың шұғылданыстарында да қолданыс тапқаны дұрыс деп білеміз. Қазіргі таңда мектеп оқушыларының да шетел тіліне деген қызығушылықтарын оянганын практикадан көруге болады. Оның ішінде ағылшын тіліне. Жоғары оқу орындарында да конкурстық өтпелі балдың шетел тілдері мамандары мен шетел тілдерін оқытатын мұғалімдерді даярлайтын мамандықтар үшін де жоғары болғаны, шетел тілдерін оқытудың алға басқанын көруге болады. Мұғалім оқушымен оқу процесін ұйымдастырады, өзін қоршаған ортамен қарым-қатынаста болады. Сондықтан да бұл мұғалім еңбегінің нәтижелі болуының кепілі. Педагогикалық қабілет пен мінез-құлық қасиеттері мектептегі кезден-ақ біртіндеп көріне бастайды да, шетел тілдерін оқытатын мұғалімдерді даярлайтын педагогикалық жоғары оқумен дамытылады.

Білім берудің мазмұнын модернизациялау, педагог-мамандарды даярлаудың мазмұны мен құрылымын саралап қайта ой-елегінен өткізу оқытудың ғылымилық дәрежесін жоғарылатуды, болашақ мамандардың жан-жақты дамуына жағдай жасауды көздейді.

Қабілет түрлері шетел тілін оқытатын мұғалімдер үшін маңызы жоғары. Мәселен, дидактикалық қабілет — мұғалімнің оқушыға шетел тілі бойынша оқу материалын жеткізуді оқушының білім

дәрежесін, іскерлігін, дағдысын дұрыс анықтай білуді, өз пәніне қызығушылығын арттыруды, таным белсенділігі мен ойын дамытуды жүзеге асырады. Ал, академиялық қабілет — мұғалімнің пән саласы (шетел тілдері) бойынша білімінің болуын, мұғалімнің шетел тілдері бойынша ғылыми жұмыстармен шұғылдануын, яғни өз бетімен қарапайым зерттеу жұмыстарын жүрізуін талап етеді. Сөйлеу (экспрессивті) қабілеті шетел тілі оқытатын пән мұғалімі үшін өте қажет.

«Шығармашылық қабілет» ұғымы жалпы «қабілеттілік» ұғымынан оның дербес біртектес бір түрін — шығармашылық қабілетті іріктеу үдерісінде «шығармашылық» пен «қабілет» ұғымдарын синтездеу нәтижесінде құрылады.

Шетел тілінде мұғалім өз ойын, ішкі сезімін нақты, түсінікті етіп жеткізе білу керек. Пән мұғалімінің ұйымдастырушылық қабілеті оқушыларды сабақты тыңдауға, білімді қабылдауға оқушыларды әзірлеуді, ұжымды дұрыс басқаруды орынды жүзеге асыруға мүмкіндік жасайды. Шетел тілдерін оқытатын пән мұғалімі үшін коммуникативті қабілеттің орны ерекше. Аталмыш қабілет оқушылармен қалыпты, дұрыс қарым-қатынас жасай білуді, оқушылармен қарым-қатынас жасауды педагогикалық әдептілік тұрғысынан жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Шетел тілін оқытатын мұғалім үшін зерттеушілік іскерлік қажет етіледі. Ол бойынша пән мұғалімінің даярлығы жоғары оқу орындарында қалыптастырылады. Аталмыш қабілеттің негізінде шетел тілін оқытатын мектеп мұғалімі әрбір педагогикалық құбылысқа ғылыми тұрғыдан қарауды, ғылыми болжам жасауды, жобалау және эксперимент жүргізуді жоспарлауды, сонымен қатар мұғалім озат тәжірибені де өзінің тәжірибесінде жинақтауды, оларға теориялық-практикалық негізде талдау жасауды және мектеп өміріне ендіруді жүзеге асыра алады.

Мектептегі пән мұғалімдеріне тән білім мен іскерліктерден басқа шетел тілі пән мұғалімдері педагогикалық-кәсіптік қасиеттерге ие болуы тиіс. Оған жататындар: баланы жақсы көруі, педагогикалық еңбекке қызығуы, психологиялық-педагогикалық сезгіштігі, байқағыштығы, әділдігі, талап қоя білушілігі, табандылығы, ұстамдылығы, өзін-өзі басқара білуі, қайырымдылығы.

Шетел тілдерін мектепке оқытуды міндетті етіп қою, заман талабынан, объективтік себептерден туындап отырғанын көреміз. Осыған байланысты жоғары оқу орындарында сала бойынша пән мұғалімдерін даярлаудың сапасын жетілдіруді талап етеді.

Педагогикалық әдебиеттерде мұғалім еңбегінің ерекшеліктері анықталады. Мұғалім еңбегінің объектісі жансыз дүние емес, құрал-жабдық өндірісі де емес, өте күрделі, қарама-қайшылықты әрі нәзік тірі организм, жас ұрпақтың рухани дүниесі болып табылады. Мұғалімде педагогикалық қабілет пен бейімділіктің бары — оның еңбегінің нәтижелі болуының кепілі.

Қазіргі таңда мектептің барлық пән мұғалімдеріне талап күшеюде. Жаңа формация мұғалімдеріне төмендегідей талаптарды қойылып тұр: кәсіптік іс-әрекеттің жаңа әдіснамасын және технологиясын игеру; демократиялық идеяларды тасымалдаушы ретінде педагогтың жеке тұлғалық сапаларын қалыптастыру; жаңа талаптар жағдайында (оқытудың жаңа технологияларын меңгеру мен білімі) оқытуға және ұдайы өзіндік білім алумен шұғылдануға даярлығын қалыптастыру; өзіндік және жауапты шешімдерді қабылдауға қабілетті педагогтік жеке тұлғаны қалыптастыру — деп, атап көрсетеді [3].

Педагогика саласындағы ғалымдар атап көрсеткен педагогтың жеке тұлғалық кәсіптік сапасы шетел тілі пәні мұғалімдері үшін де ортақ болып табылады. Олар: кәсіптік бағыттылық (қызығушылық, принциптік, әділдік, көпшілдік, талап етушілік, кәсіптік жұмысқа қабілеттілік, іскерлік т.б.); тәртіптілік (орындаушылық, еңбектік, кәсіптік); кәсіптік құзыреттілік (кәсіптік қабілет деңгейі, негізгі білімі, іскерліктің қалыптасу деңгейі); танымдық бағыттылығы: ғылыми эрудициясы; рухани; интеллектуалды белсенділігі.

Қазақстан Республикасының жалпыға міндетті білім беру стандартында «Шетел тілі» мамандығы бойынша бітірушілерді даярлау деңгейіне арнайы пәндер бойынша қойылатын талаптар мыналар: негізгі мектептің шетел тілі мұғалімі тікелей қарым-қатынас, магниттік таспаларға жазылған сөздерді лексикалық, грамматикалық тұрғыдан дұрыс ұғынуды, тақырып бойынша өткен материалдарды, суреттер мен диафильмдерді мазмұнды түсіндіруге, мәтіндерді түсініп, қайта жаңғыртып айтуды, сөйлеу қарым-қатынасында, сөйлеу этикасының негізгі формулаларын білу және дұрыс қолдана алу, сұрақтан, жауаптан немесе хабар және сұрақтан тұратын репликаларды, диалогтарды қолдана алу, таныс қарым-қатынас тақырыбындағы жағдайларға диалог жүргізе білу, болашақ мамандық тақырыбына байланысты әңгіме құруды, ауызша және жазбаша формада берілген ақпараттарды жоспарға мәлімдеме жасау, берілген тақырыпқа баяндама жасау, шетел тілінде дыбыстаудың артикуляция базасын, грамматика білімін оқыту үрдісінде коммуникативті мақсатқа

пайдалануға, оқылатын тілдің өмірде қолданысын оқушылардың жалпы лингвистикалық дамуы мен эволюциясын түсіндіруге оқушылардың ғылыми ойлау қабілетін шыңдап, жаңашылдығын жандандыруды пайдалана білу т.б. Осы талаптарды және оқытудың мақсаттарын қатерге ала отырып, әдістемедегі ең үздік, алдыңғы қатарлы бағыт деп коммуникативті бағытты айтамыз. Бұл дегеніміз — оқушылардың шетел тілінен қалыптастырылатын білік, дағдысымен бірге, қатар жүріп отыруы тиіс деген сөз.

Берілетін білім мазмұнын жаңалауда жаңа амалдар, стандарттар, оқу бағдарламалары мен әдістемелік құралдар, тағы басқа даярлау барысында мынадай кезеңдерді ескеруіміз қажет: қоғам мен жеке тұлғаның әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен әлемдегі үрдістер ауқымындағы нақты қажеттіліктерін анықтау; жалпы проблемалар мен білім беру жүйесінің жағдайын талдау; жаңа мақсаттар қою; мектеп компонентін ескере отырып, білім мазмұнын сұрыптап алу; материалдарды оқуды ұйымдастыруда жаңа тәсілдерді белгілеу; оқушының автономдылығын арттыра отырып, мұғалім мен оқушының алар орнын нақтылау; бақылау жұмыстарының жаңа мазмұны мен түрін дайындау.

Сондай-ақ білім мазмұнын жаңалауда ұстаз үшін мынадай базалық қарама-қайшылықтарды шешудің жолдарын іздеу қажеттілігі туындайды: жалпы мен жалқының арақатынасы; ұлттық салт-дәстүрлер мен заман талабына сай әлемдік көріністер; ақпарат хабарлардың өсуі мен оны меңгеру қабілеті.

Мұғалімнің іс-әрекеттік құрылымы оның негізгі атқаруға тиіс қызметтері: конструктивтік, ұйымдастырушылық, коммуникативтік (қарым-қатынастық), ақпараттық, дамытушылық, бағдарлық, мобилизациялық, ізденушілік, техникалық, т.с.с. анықталса, жеке тұлғалық сипаттағы, оның білімдеріне: идеологиялық, социологиялық, өнегелік, психологиялық, педагогикалық, жаратылыстану ғылымы, техника-технологиялық, экономикалық, демографиялық, құқықтық, эстетикалық, жалпы мәдени, ұйымдастырушылық салалар қатысты; біліктіліктері мен дағдыларына: интеллектуалдық (талдау, жинақтау, салыстыру, топтау, жүйелеу т.б.), педагогикалық, жалпы кәсіптік (еңбектік) іс-әрекеттері қатысты болып табылады [4].

Бұрын шетел тілінен білім беруге баса көңіл бөлінсе, қазіргі кезде алған білімін өмірде іс жүзінде қолдана алу, пайдалануға қажетті білік пен дағдыларсыз жалаң білім алып, білу ғана жеткіліксіз екендігіне баса назар аударылуда. Жеке тұлғаның мәнді іс-әрекетті процесін ескере отырып, білім беру көзделуде.

Шетел тілінен мектеп қабырғасында білім беру мен білікті ғана емес, оқушының күнделікті өмірде керекті, қоғамдық ортада керек болатын біліктігін қалыптастыру — тіл үйретудің мақсатына айналды.

Осыған орай Еуропалық кеңес кез келген мамандарға қажетті деген бес білікті белгілеп отыр:

1. Өзіне жауапкершілікті ала алатын, өз бетімен шешім қабылдауға шамасы келетін, демократиялық институттардың жұмыс істеп, дамуына атсалысатын саяси және әлеуметтік білік.

2. Қоғамда басқа ұлттар өкілімен, оның мәдениетімен, дінімен түсіністікте қатар өмір сүре алатын, ұлтқа, нәсілге бөле бермейтін, кемсітушіліктің бас көтеруін төзбейтін көп мәдениетті қоғамда өмір сүру білігі.

3. Қоғамдық өмірде және жұмыста қажетті тілідерді ауызша және жазбаша түрде меңгеру білігі. Яғни, қоғам қазір әр адамның, әр маманның бірнеше тіл білуін талап етуде.

4. Қоғамдық ақпараттардың пайда болуына байланысты біліктер жаңа технологияларды меңгеріп, олардың тиімді және тиімсіз жақтарын білу, ақпараттарға, Интернет хабарларына, жарнамаларға сыни көзқараспен қарай алу білігі.

5. Өмір бойы тек қана өз мамандығы бойынша ғана емес, сондай-ақ қоғамдық және жеке бас өмірінде де үнемі оқу, үйрену білігі.

Осы аталған біліктер қалыптасу үшін: пәнді оқытуды неғұрлым проблемаға бағытталған ету; оқытуда рефлексивті жолды, тәсілді кең қолдану; тіл үйренушілерді қойылған сұрақтарға жауап бере қана қоймай, курс бойынша өзінің жеке сұрақтарын құрай алуын қадағалау; оқушының дербес түрде оқуына жағдай тудыру; сабақтағы мұғалім мен оқушының рөліне қайта, жаңа тұрғыда қарау.

Өмір бойы оқу, үйрену, іздену сияқты қасиеттер қазіргі таңда кез келген адамның қоғамдағы икемділігін, іскерлігін қамтамасыз етеді, оның жетістіктерге қол жеткізуіне және әлеуметтік жағынан қорғалуына негіз болып табылады. Яғни мектепте алынған білім, білік дағдыларын өмір бойы ары қарай толықтырып, дамытуға әр оқушы өзі ынталы болуы керек.

Осыған сәйкес біздер жаңа типті мектептердегі пән мұғалімдерінің төмендегідей жалпы педагогикалық іскерліктерді игеруін атап өту керек: педагогикалық қабілеттіліктің негізгі өзегі болып табылатын мұғалімнің балаларға деген ықыласы, оқушылармен қарым-қатынасы және олармен жұмыс жасауға деген қажеттілігі; оқушылардың жас ерекшеліктеріне негізделген білімді айқын, шамаға лайықтап беру және сөздік қабілеттілігі; жеке тұлғаның жағдайын, оның әлсіз байқалатын көңіл-күй ерекшеліктерін түсіну мен оқушының әлеміне ену бойынша педагогикалық байқағыштығы; оқушыға тікелей, эмоционалды ықпал етудегі қабілеттілігі, оларға берілген тапсырманы орындауға талап қоюдағы еріктік қабілеттілігі; әрбір оқушымен және оқушылар ұжымымен дұрыс өзара қатынасты орнатудағы коммуникативті қабілеттілігі. Оқушымен кез келген сәтте сөйлесуде педагогикалық тактіні игеруі; оқушылардың өзіндік іс-әрекетін ұйымдастырудағы ұйымдастырушылық қабілеті; мұғалімнің ұстамдылық және өзін игеру, ізденушілік т.б. жеке тұлғалық сапаны меңгеруі; өзінің сезімі мен көңіл-күйін басқару және оқушылардың оқу іс-әрекетінің жағымды психологиялық жағдайы үшін тиімділікті тудыру қабілеттілігі; өзінің әрекеттерінің нәтижесін көре білудегі педагогикалық елестете алуы; өзінің іс-әрекетін, сынып ұжымының және жекелеген оқушы жұмысын бір мезетте байқай алатын қабілеттілігі.

Шетел тілі пәнін оқыту барысында арнайы педагогикалық қабілеттіліктер мен сапаға зейін аудару қажет.

Шетел тілін меңгерту, оқыту, оған қызықтыру көп ізденіс пен шығармашылық еңбекті қажет етеді. Негізінен сабақ үстінде белгілі дағды мен қабілет қалыптастыру арқылы танымдық қызығу пайда болады. Оқу үдерісінде әр түрлі тәсілдер қолдану арқылы сабақты жаңаша әдіс-тәсілмен өткізіледі. Сабақта оқушының қызығу ынтасының төмендеуіне төмендегідей себептер әсер етеді: ойлау үрдісінде, миына көп салмақ түсіру; сабақты бір сарынды өткізу; жазба жұмыстарын мөлшерден тыс жиі жүргізу; нашар оқитын оқушыға көп көңіл бөліп, сабақты созып жіберу.

Ағылшын тілі пәнін оқыту барысында тақырып нақтыланып, студенттерге қойылатын талаптар айқындалды. Студенттерден пән бойынша тапсырмаларды шешу әдістемесін жоспарлауда, оны жүзеге асыруда белсенді жұмыс талап етілді, практикалық сабақ барысында іскерлік ойындар жүргізілді. Практикалық сабақ тұрғысында алған білім, дағды, іскерліктерін шыңдалады. Студенттердің жоғарыда аталған пән сабағынан меңгерген білімін, іскерлігін төмендегі мысал ретінде көрсетілген сабақта жалғасын табады.

Практикалық ағылшын тілі пәні. Тақырыбы: «Time»

Сабақты өтудің қысқаша әдістемесі.

Студенттер жұлпын жұмыс жасайды. Олар кітапта берілген мақалдарды оқып, оларды қалай түсінетінін айтады. Өздерінің ана тілінде уақыт туралы мақал-мәтелдер айтып оларды ағылшын тіліне аударады.

1-тапсырма.

Look at these three sayings about time.

1. The one who is first to act achieves success (Chinese).
2. Time is the best doctor (Russian).
3. There is time for everything (Malawi).

How many sayings about time can you think in your own language?

2-тапсырма.

Берілген 8 мақалды оқып Сіздерге ұнайтынын таңдап, әңгіме құрыңыз. Неге сол мақалды таңдағандарыңызды түсіндіріңіздер деген тапсырма беріледі.

1. Never put till tomorrow what you can do today.
2. Better late than never.
3. There's no time like present.
4. Tomorrow never comes.
5. Today is tomorrow we worried about yesterday.
6. Time heals all wounds.
7. Time is money.
8. Time flies when you're having fun.

3-тапсырма.

Жұмыс топпен атқарылады. Олар мына сұрақтарға жауап беріп, қаншалықты пунктуальді екенін айтуы тиіс.

1. first date — бірінші кездесу.
2. an English Lesson — ағылшын тілі сабағы.

3. a job interview — жұмысқа орналасу.
 4. a wedding — той.
 5. a film — кино.
 6. a football match — футбол.
- 4-тапсырма.

Студенттер бөлек жұмыс істейді. Берілген сұрақтарға жауап беріп басқа студенттердің жауаптарымен салыстырады.

1. You have to attend a meeting which is scheduled to start at nine o'clock Do you arrive ...
 - a) exactly on time.
 - b) ten minutes late.
 - c) ten minutes earlier.
2. You've arranged to meet a friend in the centre of town. How long do you wait if your friend is late?
 - a) 5 minutes;
 - b) 15 minutes;
 - c) half an hour or more.
3. In your opinion a hard working person works ...
 - a) eight hours;
 - b) eight to ten hours a day;
 - c) twelve or more hours a day;

5-тапсырма.

Тыңдау.

Listen to the radio broadcast with Roberta Wilson, time management consultant, and Paul Roesch discussing the same questions. Note down what they say about each one. Do you agree with them?

6-тапсырма.

Оқытушы тақтаға бес күнді жазады. Мысалы: 10.07.78, 28.08.2000, 16.07.2003, студенттер сұрақтар қойып олар қандай күн екенін табу керек.

Бұл ойын оқытушыға студенттердің сұрақты дұрыс қоюын тексеруге мүмкіндік береді.

Сонымен, оқушының шаршауын сейілтп, қызығуын артыратын сабақ арасындағы ойын элементтері үлкен рөл атқарады. Ойындар сабақтың тиімділігін, сапасын арттырумен бірге оқушының оқу белсенділігін, шығармашылық ойлау қабілетін дамытады. Сондай-ақ ойын оқушының сөйлеу қабілеті әрекетін тездетеді, танымын күшейтеді. Ойынды өткізудің психологиялық-дидактикалық талаптарын мұғалім есінен шығармауы керек. Осы тұрғыдан ойын оқушының жас ерекшелігі мен мүмкіншілігіне сай және тәрбиелік, дамытушылық мәні зор болуы тиіс.

Оқушылардың дайындық деңгейі мен мұғалімдердің педагогикалық қабілеттілігі (байқағыштығы, зейін аударуы т.б.) саралап оқытудың формасын тиімді пайдалануға мүмкіндік береді. Олар бір бағдарлама және оқулық негізінде білім бергенде саралап оқытудың деңгейлік түрін қолдануға негіз болады.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасындағы Білім туралы заңнама. Заң актілерінің жиынтығы. — Алматы: ЮРИСТ, 2003. — 180 б.
2. *Күлекеев Ж.* Тілдік қарым-қатынас мәдениет айнасы // Қазақстан мектебі. — 2004. — № 4. — 3–7-б.
3. *Ермахан Г.* Нравственное воспитание школьников посредством казахской народной педагогики на уроке иностранного языка // Бастауыш мектеп. — 2004. — № 2. — 32–34-б.
4. Описательная модель учителя труда — выпускника педвуза: Науч.-метод. рекомендации к разработке / Под ред. Ю.К.Васищева. — М.: Педагогика, 1990. — 50 с.

Педагогические и морально-этические аспекты физической культуры и спорта

Назарова Ю.М., Дуанбекова Г.Б., Рамашов Н.Р., Иманбетов А.Н.

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Мақалада дене тәрбиесі мен спорттың тәрбиелік қағидалары қарастырылады. Әсіресе жеке тұлғаның дамуына дене тәрбиесі мен спорттың жан-жақты әсері, сонымен қатар спортшылардың түрлі рұқсат етілмеген дәрмектерді қолдануы мен Еуропа кеңесінің Спорттық этика кодексінің тұжырымдамалары қарастырылған. Жоғары оқу орындары мен мектептерде дене тәрбиесін ұйымдастыру барасында студенттер мен оқушылардың өз беттерімен шұғылдануларына мүмкіндік жасап, сабақтан тыс уақытта түрлі спорттық іс-шаралар ұйымдастырылуы керек. Дене тәрбиесінің құралдары негізгі үш топқа бөлінеді. Дене тәрбиесімен шұғылдану тек денсаулықты жақсартып қана қоймай, сонымен қатар адамның жұмыс істеу қабілеттілігіне де тікелей әсер етеді.

The article includes educational aspects of physical culture and sports. A great attention is paid both to the influence of physical culture and sports on a harmonic development of individual and to the moral ethic moments of using doping among sportsmen who take sports and to the concepts of sports ethics Code of European Union. At the organization and physical training carrying out in high schools and in educational institutions all conditions for independent work of pupils should be created. Physical training means share on three basic groups. The physical training and sports not only are means of strengthening of health of the person, but also essentially influence working capacity.

Всевозрастающее значение спорта в жизни всех людей планеты подтверждают Международное Олимпийское движение и Всемирные научные конгрессы «Спорт в современном обществе», «Современный Олимпийский спорт и спорт для всех», в которых участвуют представители самых различных стран и научных направлений: философы, историки, социологи, биологи, медики и др. В их материалах находят отражение и проблемы спорта.

Формированию потребности человека в физкультурно-спортивной деятельности и анализу сформированности чувства «мышечной радости» после занятий физическими упражнениями посвящены исследования Н.И.Пономарева и В.М.Рейзина, в которых авторы делают подробный анализ теории потребности в физкультурно-спортивной деятельности, выделив ее основные параметры: удовлетворенность, привлекательность, меру обязанности, меру ответственности, а также получение удовольствия и чувство «мышечной радости» [1].

Физическую культуру В.М.Выдрин считает возможным рассматривать как специфическую реакцию на потребности общества в двигательной деятельности и способ удовлетворения этих потребностей. Рассматривая физическую культуру в свете теории потребности, ученый посвящает этому раздел «Физическая культура как потребность общества», в котором раскрывает «процесс развития потребностей в занятиях физическими упражнениями и возможности их удовлетворения ...» [2].

Физическое воспитание всегда было и остается потребностью общества, однако следует заметить, что в настоящее время процесс развития потребностей к различным видам физической культуры может приостановиться в связи с обострившимися финансовыми и другими проблемами. В этой связи физическим воспитанием еще в большей мере акцентируются задачи формирования у будущих специалистов образования разумного понимания назначения физической культуры и отношения к ней.

Проблема потребности в занятиях физической культурой является социальной, потребность в физическом совершенствовании считается приобретаемой и воспитуемой, что соответствует одной из задач процесса физического воспитания молодежи. Прогнозируя физическую культуру как основу здорового образа жизни на будущее, ученые указывают, что сегодня главным физическим разрушающим человека фактором по-прежнему является острое неудовлетворение потребности в физических нагрузках. Решающим фактором, обеспечивающим нормальное физическое развитие, служит физическое воспитание, в котором большое место занимают физические упражнения.

Еще в 1927 г., в первой отечественной монографии, посвященной психологии физической культуры, профессор А.П.Нечаев писал: «Пора, наконец, признать, что нельзя говорить о полном воспитании там, где отсутствует воспитание движений. Ловкость, выносливость и настойчивость, в известном смысле, могут быть призваны мускульными добродетелями, а утомляемость, апатия, капризное настроение, скука, беспокойство, рассеянность и неуравновешенность — мускульными пороками».

В учебнике для институтов физической культуры по предмету «Теория и методика физического воспитания» физическому воспитанию студентов посвящен целый раздел. Авторы рассматривают физическое воспитание как неотъемлемую часть общей системы воспитания, отмечая при этом многогранность и сложность предмета и в связи с другими видами воспитания (нравственным, волевым, эстетическим и др.). Акцентируются следующие задачи физического воспитания:

1) содействовать укреплению и сохранению здоровья, нормальному физическому развитию и поддержанию высокой работоспособности;

2) обеспечить в период завершения возрастного формирования организма всестороннее развитие физических качеств, необходимых для полноценной подготовки к предстоящей жизненной практике;

3) закрепить и усовершенствовать приобретенные ранее жизненно важные двигательные умения и навыки: пополнить их новыми умениями и навыками (в том числе прикладными, необходимыми в избранной профессии);

4) расширить и углубить знания в области физической культуры: научить в нужной мере рационально использовать ее средства в личном быту и в режиме трудовой деятельности, усовершенствовать (или привить) организаторские навыки и умения [3].

В нашей стране физическая культура и спорт рассматриваются как одно из важнейших средств воспитания человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. В этой связи, начиная с детского сада, школы и заканчивая вузами, физическое воспитание проводится на протяжении всего периода обучения и осуществляется в многообразных формах, которые взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый процесс физического воспитания. Учебные занятия являются основной формой физического воспитания образовательных заведений. Они планируются и вставлены в расписание, их проведение обеспечивается преподавателями. Большая роль отводится самостоятельным занятиям, способствующим лучшему усвоению учебного материала. Они позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых.

В совокупности с учебными занятиями даже в детских садах правильно организованные самостоятельные занятия обеспечивают оптимальную непрерывность и эффективность физического воспитания. Эти занятия могут проводиться во внеучебное время по заданию преподавателей или в секциях. Физические упражнения в режиме дня направлены на укрепление здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, оздоровление условий учебного труда, быта и отдыха, увеличение бюджета времени на физическое воспитание.

Широко распространенные в нашей стране массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия направлены на привлечение детей и молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом, на укрепление здоровья, совершенствование физической и спортивной подготовленности. Они организуются в свободное от учебных занятий время, в выходные и праздничные дни, в оздоровительно-спортивных лагерях, во время учебных практик, лагерных сборов, в студенческих строительных отрядах.

Средства физического воспитания очень разнообразны, но их можно расчленить на три основные группы. Первую группу составляют упражнения, т.е. специальные двигательные действия, направленные на решение задач физического воспитания; вторую — естественные факторы природы (солнце, воздух, вода), третью — санитарно-гигиенические условия учебы, труда и быта [4–6].

В системе физического воспитания одно из центральных мест занимает спорт. В нашей стране различными видами спорта охвачены миллионы людей. Наилучшим образом влияя на укрепление здоровья и физическое развитие, спорт служит прекрасным средством нравственного формирования и развития воли, а проводимые соревнования стимулируют непрерывное спортивное совершенствование. Тесно примыкают к спорту подвижные, а особенно спортивные игры. К первой группе относятся такие игры, которые не требуют специальной подготовки играющих и имеют в виду общую физическую подготовку. Для спортивных игр (футбол, волейбол, хоккей и др.) необходима специальная подготовка и спортивное совершенствование.

Физическое воспитание находится в тесной связи с нравственным, умственным, эстетическим и трудовым воспитанием, являясь, таким образом, необходимым звеном воспитания всесторонне развитой личности. Занятия физической культурой и спортом влияют на формирование морального облика молодежи — воспитывают коллективизм, дисциплинированность, организованность, общественную ответственность. Беседы, совместный просмотр кинорепортажей и телевизионных передач о

спорте, трансляций международных соревнований различного ранга имеют большое значение в воспитании чувства патриотизма у подрастающего поколения [7].

Влияние физического воспитания на умственное развитие очевидно — наблюдается повышение работоспособности в результате занятий физкультурой и спортом, создаются благоприятные условия для умственной деятельности в образовательном процессе, в развитии внимания, памяти, в обострении восприятия, наблюдательности.

Современный спорт характеризуется высокими достижениями, имеющими глубокое эстетическое содержание, выраженное в связи с музыкой и хореографией. Фигурное катание на коньках, художественная гимнастика завоевали всемирную популярность как яркие и увлекательные зрелища. Физкультурные праздники, парады, массовые гимнастические выступления, выступления гимнастов и фигуристов развивают эстетические чувства, вызывают высокое эстетическое наслаждение. В то же время в результате физических упражнений тело человека развивается, приобретает красивую осанку, движения становятся ловкими. Каждый вид спорта имеет особенности, что еще раз подчеркивает его многогранные возможности воздействия на молодежь.

Физическая культура и спорт не только являются эффективным средством физического развития человека, укрепления и охраны его здоровья, сферой общения и проявления социальной активности людей, разумной формой организации и проведения их досуга, но, бесспорно, они влияют и на другие стороны человеческой жизни: авторитет и положение в обществе, трудовую деятельность, структуру нравственно-интеллектуальных характеристик, эстетических идеалов и ценностных ориентаций.

Физкультура и спорт предоставляют каждому члену общества широчайшие возможности для развития, утверждения и выражения собственного «я», для сопереживания и сопричастия спортивному действию как процессу творчества, заставляют радоваться победе, огорчаться поражениям, отражая всю гамму человеческих эмоций, вызывают чувство гордости за беспредельность потенциальных возможностей человека.

Спорт, вне всякого сомнения, — одно из самых главных средств воспитания движений, совершенствования их тонкой и точной координации, развития необходимых человеку двигательных физических качеств. Но не только. В процессе занятий спортом закаляются его воля, характер, совершенствуется умение управлять собой, быстро и правильно ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях, своевременно принимать решения, разумно рисковать или воздерживаться от риска. Спортсмен тренируется рядом с товарищами, соревнуется с соперниками и обязательно обогащается опытом человеческого общения, учится понимать других.

Как, благодаря чему приходят к людям смелость, сила, быстрота и осмотрительность, умение не сдаваться и радоваться победе других — все те лучшие волевые и физические качества, которыми спорт венчает конечно, пропорционально, личному вкладу каждого, кто к нему прибывает.

Совершенствуясь в спорте, человек совершенствуется всесторонне. Это целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание. Поэтому спорт наилучшим образом способствует развитию волевых качеств и формированию характера человека, влияет на формирование важных черт личности, в значительной степени определяющих результативность, плодотворность, полезность человеческой деятельности, ее вклад в общее дело [8].

Специфическая особенность спорта — обязательность соревнований — прямо и наиболее значительно влияет на морально-этическое, нравственное формирование личности. Как известно, в любом виде спорта соревнования проводятся по жестоким правилам. Действующий регламент обуславливает не только сам ход соревновательной борьбы, но и подготовку к ней. Правила, следовательно, определяют психологическую настройку атлета. Они требуют от спортсменов в каждом виде спорта конкретных проявлений физических качеств, волевых усилий, определенных свойств мышления, допустимого уровня эмоционального возбуждения. Необходимость неоднократного проявления свойств и качеств неизбежно приводит к их развитию.

Правила соревнований построены на основе «строгости соперничества». Необходимость спортсменов воевать за первенство в соревнованиях, проводимых по существующим правилам, побуждает спортсменов и тренеров желать в первую очередь победы над противостоящей командой путем достижения выигрышных очков, баллов или призовых мест любыми средствами. А «любые» способы не всегда этичны. Они вступают в противоречие с морально-этическими и эстетическими нормами.

Главная задача, связанная с воспитанием молодежи, заключается в том, чтобы спортивными мотивами, побуждающими бороться за победу в соревнованиях, были моральные, нравственные цели.

Современный спорт по своему содержанию является специфической разновидностью активной деятельности человека, требующей значительных интеллектуальных, творческих, нравственных, эстетических проявлений и огромных физических сил личности. Спортивные достижения являются одним из авторитетных показателей общества, которые должны обеспечивать всестороннее физическое совершенство человека, формировать его способности, духовные и нравственные качества.

Одна из нравственных проблем, которая особенно остро обозначена в современном спорте, — это проблема применения допингов. Постоянный рост национальных и мировых спортивных достижений и связанные с этим значительное повышение физической нагрузки на тренировке и нервное напряжение соревнований, омоложение спорта, введение новых, не имеющих еще научного обоснования видов спорта предъявляют организму человека чрезвычайно высокие требования. Это создает необходимость поиска и внедрения в практику дополнительных (кроме самой тренировки и режима) средств повышения устойчивости и сопротивляемости организма, предупреждения перенапряжения и нервных срывов, ускорения восстановления и повышения спортивной работоспособности. Одними из них являются фармакологические средства.

Проблемы допинга и фармакологии были тесно взаимосвязаны еще в древние времена. Имеются сведения, что на античных олимпиадах атлеты снабжались какими-то «чудодейственными» лекарствами. Особенно широкое распространение они получили в 50–60-е годы XX в., и не только в профессиональном, но и в «любительском», и даже в детском и юношеском спорте. Это создало серьезную угрозу здоровью спортсменов (зафиксированы даже смертельные случаи), а также поставило под угрозу саму идею спорта.

В этой связи МОК и МСФ запретили ряд групп фармакологических препаратов и ввели допинг-контроль на соревнованиях.

Однако чрезвычайно большие физические и психические нагрузки, которые граничат с возможностями организма человека, вызывают у спортсменов желание воспользоваться высокими технологиями медико-биологического обеспечения, которые позволяют преодолевать почти невозможное и заставляют постоянно повышать спортивный результат. Слишком велик соблазн подняться на высшую ступень пьедестала и стать самым сильным, быстрым, выносливым, техничным и умным спортсменом — олимпийским чемпионом или чемпионом мира, не имея достаточной физической подготовки. Кратчайший путь — допинг. Конечно, это не соответствует морально-этическим идеалам олимпизма, приходится расплачиваться своим здоровьем, а иногда и жизнью. Директор НИИ фармакологии РАМН академик А.В.Вальдман называл такую допинговую фармакологию «жюльнической», что полностью соответствует сути явления.

Применение допингов создает в спорте условия для нечестной борьбы. Нечестно присвоенная награда разрушает нравственную составляющую души человека вследствие нарушения моральных и этических основ спорта и в большинстве случаев наносит вред здоровью самого спортсмена. В этой связи спортивная этика должна выступать в роли сдерживающего фактора применения допингов.

Важно осознание и применение на всех уровнях мышления законов спортивной этики, морали, нравственности. Нравственная философия осуждает концепцию, когда человек старается выиграть у соперника, хочет быть победителем любой ценой, часто даже за счет собственного здоровья. Основная ответственность за применение или неприменение допингов лежит на тех людях, которые руководят спортсменами. Поэтому в современном спорте борьба с допингом проблема номер один. Но в условиях глобализации на этом пути нет морального запрета. Сдерживающим началом являются только возможности аналитического определения допинга у спортсмена и слабая надежда на формирование у спортивных чиновников и спортсменов этических установок нравственной допинговой философии.

В Совете Европы принят Кодекс спортивной этики (Code of Sports Ethics): «Справедливая игра — путь к победе. Fair play — the winning way». В его основе лежат соображения этического характера, направленные на соблюдение справедливой игры. Кодекс обеспечивает прочную этическую основу для борьбы с отрицательными проявлениями в современном обществе, которые подрывают традиционную основу спорта — основу, построенную на «Фэйр Плэй», спортивном мастерстве и добровольном участии.

«Фэйр Плэй» включает концепции дружбы, уважения к другим и обязательное соблюдение норм морали, определяется как мировоззрение, а не только как путь поведения. Это включает проблемы, связанные с устранением обмана, трюкачества, допинга, насилия (физического и психологического) [9–11].

Спорт — культурная деятельность, которая осуществляется справедливо, обогащает общество и дружбу между нациями, предлагает индивидууму возможность самопознания, самовыражения и самореализации; это личное достижение, приобретение навыка и демонстрация способности, а также социальное взаимодействие, удовольствие, хорошее здоровье и благосостояние.

Справедливая игра, а именно соблюдение норм этики, является неотъемлемым важным условием успешного развития спорта и вовлечения в спорт. От этого выигрывают все — от отдельных лиц до спортивных организаций и общества в целом.

Принцип всесторонне-нравственного развития личности в системе физического воспитания выражает одну из главных потребностей физического образования — необходимость формирования людей с всесторонне развитыми физическими и духовными способностями. Среди факторов, от которых зависит успешная реализация всестороннего развития способностей в сфере материального и духовного производства, первостепенная цель принадлежит здоровью человека. Поэтому первые два принципа могут быть по-настоящему реализованы только в том случае, если при осуществлении физического воспитания всегда в центре будут интересы здоровья занимающихся. Следовательно, физическое воспитание лишь тогда сохранит свое содержание как часть системы воспитания, когда педагогический процесс будет опираться на все три указанных принципа. Нарушение хотя бы одного из них неизбежно приведет не только к простому невыполнению какой-либо одной из педагогических задач, но и к нарушению воспитательной системы в целом.

Занятия спортом наделены многофункциональными возможностями формирования гармонически развитой личности, реализация которых осуществляется практически в организационно-педагогических направлениях. Это, прежде всего, завершение в юности формирования целостного организма будущих специалистов, обеспечение должного уровня физической подготовленности, функциональное совершенствование основных систем организма, развитие и совершенствование физических качеств, способствующих освоению современных темпов жизни молодежью, укрепление состояния здоровья, обеспечение должного уровня физической и умственной работоспособности, подготовка к профессиональному труду и к службе в Вооруженных Силах Республики Казахстан.

Исследования ряда авторов показывают, что в настоящее время роль спорта, как наиболее действенного фактора повышения физической готовности молодежи, еще более возрастает, при занятиях спортом формируется физическое совершенство, возникает гармония духовного и физического.

Изучив влияние физкультуры и спорта на развитие всесторонне-нравственной развитой личности, ясно, что физкультура и спорт не только являются средством укрепления здоровья человека, его физического совершенствования, рациональной формой проведения досуга, средством повышения социальной активности людей, но и существенно влияют на другие стороны человеческой жизни, в первую очередь на трудовую деятельность, нравственные и интеллектуальные качества.

Список литературы

1. Пономарев Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека. — Алматы: Знание, 1996. — 139 с.
2. Выдрин В.М. Теория физической культуры. — Л.: ГДОИФК, 1988. — 357 с.
3. Теория и методика физического воспитания. Учебник для студентов ИФК: В 2 т. / Под ред. Л.П.Матвеева, А.Д.Новикова: — М.: ФиС. — 1976. — 324 с.
4. Андронов О.П. Физическая культура, как средство влияния на формирование личности. — М.: Мир, 1992. — 158 с.
5. Белоусова В.В. Воспитание в спорте. — М.: ФиС, 1993. — 266 с.
6. Киселев Ю.Я. Влияние спорта на формирование личности. — М.: Знание, 1987. — 188 с.
7. Станкин М.И. Нравственное воспитание школьников на занятиях физической культурой. — М.: Мир, 1994. — 345 с.
8. Матвеев Л.П. Влияние спорта на формирование воли. — М.: ФиС, 1987. — 123 с.
9. Коломбо Ф. Франко о допингах // Muscle Builder/Power. — 1979. — № 2. — С. 25–27.
10. Вейдер Дис. Как допинги влияют на подготовку к соревнованиям // Muscle and fitness. — 1987. — № 1. — С. 18–20.
11. Кэши Дис. Разрушительная зависимость от допингов // Muscle and fitness. — 1987. — С. 13–16.

Мәдениетаралық қатысым теориясы студенттердің дәрісханалық және өзіндік жұмысын ұйымдастырудың әдіснамалық негізі ретінде

Рамашова Г.Н., Өтемісов Е.Е.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье рассматриваются основные подходы к развитию студентов как субъектов межкультурного общения через самостоятельную работу. Авторами приведены примеры конкретных факторов развития межкультурного общения, проанализированы психолого-педагогические исследования специалистов по теории межкультурного общения и способы развития студентов в процессе организации занятий. В статье освещен ряд вопросов, связанных с развитием субъектов межкультурного общения.

This article shows ways of developing students' intercultural relationship by means of self oriented studies. It consists of some efficient points like, choosing precise ways to each student according to his characteristics and vital importance of developing intercultural relationship in our country in the age of globalization. Moreover, ideas and theories of different specialists in this sphere are given and analyzed. Not only examples of developing can you find, but also definite influence factors on the social needs caused by modern language learning. Furthermore, we tried to highlight the importance of self oriented studies in language learning. As a result we can surely cite that the best way is combining the intercultural relationship with the self oriented studies.

Ғасырлар шебінде ұсынылып отырған білім берудің сапасы қоғамның шетел тілдерін игеруге деген сұранысын қанағаттандыра алмады. Осының салдарынан шетел тілдері даярлығының қажетті деңгейін қамтамасыз ету әрекеті ретінде шетел тілдерін оқытуда аласапыран пайда болды [1; 45].

Демек, келесі іс-шараларды жедел түрде қолға алу қажеттігі туындады:

- «Шет тілі» оқу пәнін жүзеге асыруда білім беру пәлсапасы мен парадигмасын ауыстыру;
- тілдің перспективалық дамуына кедергі жасайтын құбылыстарды жою мақсатында динамикалық іс-әрекет және дидактика ғалымдары мен әдіскерлердің новациялық қызметі;
- ғылыми-қолданбалы ғылым болып саналатын әдістеменің негіздерін қайта қарау [2; 33].

С.С.Құнанбаева өзінің «Заманауи шетел тілін оқытудағы теория мен практика» атты еңбегінде шеттілдік білім берудің қазіргі жағдайына себепші болып отырған себеп-салдарлы факторларды қарастыра отырып, мынадай қорытынды жасайды: «Заманауи қоғамдық қажеттіліктер сұранысына және шетел тілін оқытудың пәлсапасы мен парадигмаларын өзгерту, оқытуда жаңа әдіс-тәсілдер іздестіруге байланысты шетел тілін оқытуды бөлек ғылыми-практикалық білім саласы болуына әкеліп соғады» [1; 39]. Яғни, Салима Сағиқызы «шеттілдік білім беруді» білім берудің дербес ғылыми-практикалық саласы ретінде бөліп шығаруды объективті түрде негіздейді, сонымен қатар, автордың ойынша, бұл құбылыс шеттілдік білім пәлсапасы мен парадигмасын ауыстыруға және шеттілдік білім беру сапасына деген қазіргі қоғам сұранысын қанағаттандыру үшін әдіснама қарастыруға және оның жаңа шеттілдік білім беру парадигмасынан туындайтын барлық құбылыстарға тұғырнама рөлін атқарады.

Өзінің 2005 жылы жарық көрген «Заманауи шетел тілі білімі: әдіснамалар мен теориялар» атты еңбегінде С.С.Құнанбаева «шет тілі» пәндік саласының «шеттілдік білім беру» деңгейіне шейін кеңейіп, ал ғылыми және дидактикалық зерттеу нысанының «тілден» «лингвомәдениетке» ауысуын түсіндіреді [2; 54].

Ал шеттілдік білім берудің ақырғы нәтижесі — «мәдениетаралық қатысым субъектісін» мәдениетаралық қатысымның когнитивті-білімдік және әрекеттік-қатысымдық негіздерін жоғарғы деңгейде қалыптастырған тұлға. Сонымен қатар бұл тұлға, яғни «мәдениетаралық қатысым субъектісі», қарым-қатынас жағдаяттарының әр түрлілігі жағдайында алғыр және шапшаң түрде әрекеттесе отырып, мәдениетаралық қатысымдық құзыреттіліктің әлеуметтік және лингвомәдени компоненттерінің берік бекітілуін және лингвоәлеуметтің заңдарына сәйкес қатысымдық және өзін-өзі ұстау мәдениетін көрсете отырып, мәдениетаралық қатысымды жүзеге асыра білуі керек [2; 274].

Сонымен, «шеттілдік білім беру» дегеніміз — бұл

- «білім берудің» белгілі сипаттамаларына, әсіресе олардың маңыздысы болып саналатын әдіснамалық тәуелсіздік пен дербестік сипаттамасына сәйкес келетін дербес дидактикалық сала;

- ғылыми таным мен нақты ғылыми саланы зерттеудің когнитивті-лингвомәдени әдіснамасы бар білім берудің ерекше түрі;
- бірыңғай теориялық тұғырнамасы (шеттілдік білім берудің мәдениетаралық-қатысымдық тұжырымдамасы), біртұтас пәнаралық-кешенді зерттеу нысаны (шет тілі — шетел мәдениеті — тұлға) және ақырғы нәтижесі (мәдениетаралық қатысым субъектісі) бар ғылыми-практикалық сала;
- теориялық дербестігін дәлелдейтін өз ұғымдары мен категорияларының жүйесі бар салалық ғылымның негізі;
- оның құрамындағы «шет тілі — шетел мәдениеті — тұлға» танымның кешенді нысаны: а) әлемнің саналы (когнитивті) түрде қайта тұжырымдануын; ә) «екінші когнитивті сананың» қалыптасуын және б) жаңа тіл мен лингвомәдениетті үйреткенде «әлемнің екінші көрінісінің» құрылуын білдіреді.

«Шеттілдік білім беруде» жаңа лингвомәдениетті үйрету процесі шеттілдік білім беру мазмұнының әдіснамалық ұстанымдарға сәйкес өзгеруі арқылы жүзеге асады. Әдіснамалық ұстанымдарға мыналар жатады:

1) когнитивті ұстаным. Бұл ұстанымның маңыздылығы мынада: қазіргі жағдайда шетел тілін оқытудың мақсатына, яғни, «мәдениетаралық қатысым субъектісін» қалыптастыру, өзге халық әлемінің образы және «қайтадан әлеуметтенудің» когнитивті-шартталған процесі болып саналатын «екінші когнитивті сананы» қалыптастыруды қамтамасыз еткен жағдайда ғана қол жеткізуге болады;

2) қатысымдық ұстаным. Бұл ұстаным белгілі лингвомәдени тұтастығы бар халықтың қарым-қатынас нормалары мен әдет-ғұрыптарының жиынтығы болып табылатын қатысымдық мінез-құлқтың бүкіл кешенін иеленуді топшылайды;

3) лингвомәдени ұстаным. Бұл ұстаным тілдік тұлғада ұлттық тілдік сана мен менталитеттің лингвомәдени көрінісі болып саналатын әлемнің алғашқы тұжырымдамасын өзінің мәдениеті негізінде қалыптастыруға бағытталған және ол шет тіліне көшкенде «қайта әлеуметтенудің» негіздерін қалайды;

4) әлеуметтік-мәдени ұстаным. Бұл ұстаным қатысымның қос мәдениетті субъектісінің білімін туған қоғамы мен өзге мәдениет қоғамының деректерін салыстыра-салғастыра зерттеу негізінде қалыптастыруды түспалдайды;

5) тұжырымдамалық ұстаным. Бұл ұстаным тіл үйрену арқылы өзге қоғамның «әлем көрінісі» туралы тұжырымдамалық-ұйымдасқан түсінік қалыптастыруға бағытталған, бұл түсінік адам санасында табиғи тілді өңдеудің бірыңғай біріккен механизмнің нәтижесі болып табылады;

б) тұлғаға бағытталған (дамытушылық-рефлексивтік) ұстаным. Бұл ұстаным тұлғаның ықтимал мүмкіндіктерін және өзінің дамуы мен танымның өз стратегияларын дамытуды іске асырады, оқу әрекеті субъектісінің жаңа лингвомәдениетті иемденуінің когнитивті-әрекеттік процесінің ерекшелігін негіздейді, «мәдениетаралық қатысым субъектісінің» қалыптасу процесін мақсатты басқаруға мүмкіндік береді.

Аталған әдіснамалық ұстанымдардың жинағы пәндік мазмұн арқылы «шеттілдік білім беру» әдіснамасын жүйелеп, іске асыратын әдіснамалық негіз болып табылады; «шеттілдік білім беруде» белгіленген когнитивті-лингвомәдени негіз «мәдениетаралық қатынас субъектісінің»:

а) мәдениетаралық қатысымның когнитивті-білімдік және әрекеттік-қатысымдық негіздерін жоғарғы деңгейде қалыптастырған;

ә) қарым-қатынас жағдаяттарының әр түрлілігі жағдайында алғыр және шапшаң түрде әрекеттесуді қамтамасыз ететін, жеткілікті деңгейде қалыптастырылған мәдениетаралық қатысымдық құзыреттілікке ие;

б) өзінің мәдениетаралық қатысымдық құзыреттілігінің әлеуметтік және лингвомәдени компоненттерін берік құрған тұлға ретінде қалыптасуына мазмұнды-тұжырымдамалық және әрекеттік тұғырнама рөлін атқарады.

И.Лернер білім беру мазмұнының 2 компонентін атап көрсеткен:

1) білімдер жүйесі, біліктер мен дағдыларды қамтитын негізгі компонент;

2) шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі мен баланың өмірге, адамдарға және өзіне деген эмоционалды-құндылықты қарым-қатынасын қамтитын ілгерінді компонент. Мұндағы шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі дегеніміз — білімдер жүйесін, біліктер мен дағдыларды жаңа, ерекше жағдаятқа ауыстыру және жаңа білім мен іс-әрекет жолдарын қалыптастыру тәжірибесі.

Бұл компоненттердің арасында байланыс бар: ілгерінді компонент негізгі компонент негізінде қалыптасады.

Бала мектеп бітіргеннен кейін қазіргі ақпараттық қоғамда сәтті әлеуметтене алу үшін қай компонентті қалыптастыруымыз қажет деп ойлайсыз? Бұл сұраққа жауап берерде мынаны есте сақтаған жөн: егер білім беру нәтижесі негізгі компонент болса, онда ілгерінді компонент қалыптаспайды. Ал білім беру нәтижесі ілгерінді компонент болса, онда негізгі компонент ақырғы нәтиже емес, бірақ сол нәтижеге қол жеткізу құралы болып қала бермек.

Дидактика тарихы кем дегенде екі әр түрлі оқыту амалдарының бар екенін көрсетеді. Бұлардың негізгі айырмашылығы мұғалім мен оқушының оқыту үрдісінде алатын рөлін түсінуде жатыр. Авторитарлық дидактика (И.Ф.Герберт) негізгі назарды мұғалім іс-әрекетіне аударады, яғни мұғалім жүйеленген білім береді, ал оқушыларға сол білімді меңгеріп, бекітіп қолдану қажет. Ал тұлғаға бағытталған дидактика (Дж.Дьюи), керісінше, оқушы белсендігін және оның маңызын бірінші орынға шығарады.

Қазіргі таңда әлемдегі білім беру жүйесіндегі негізгі беталыс тұлғаға бағытталған амал болып табылады. И.С.Якиманская бойынша, тұлғаға бағытталған білім беру — үнемі оқушының субъективті тәжірибесіне, яғни олардың өмірлік іс-әрекет тәжірибесіне жүгіну, өзіндік ерекшелігін және әр оқушының бірегейлігін мойындау. И.А.Зимняя тұлғаға бағытталған оқытуды бала мен оқытушы тұлғасын білім беру үрдісінің біртұтас субъектісі ретінде дамытуға бағытталған жүйе деп қарастырады. М.А.Құсайынов берген анықтама бойынша, тұлғаға бағытталған білім беру — білім беруші мен білім алушының коммуникативті-танымдық қызметінің бірлескен үрдісі, ол оқу міндеттерін шешуге және соның барысында оларда интеллектуалдық үрдіс пен әлеуметтік қатынастардың дамуы мен қалыптасуына бағытталған.

Тұлғаға бағытталған оқыту философия, психология мен педагогиканың Карл Роджерс құрастырған гуманистік ұстанымдарына негізделген:

- индивид әрдайым өзгеріп отыратын әлемнің орталығында орналасқан: әркімге қоршаған ақиқатты қабылдайтын өзіндік әлемі маңызды, тыс адам бұл ішкі әлемді толығымен танып-біле алмайды;
- адам қоршаған ақиқатты өзінің қарым-қатынасы мен түсінігі арқылы қабылдайды; индивид өзін-өзі тануға және өзін іске асыруға (самореализация) талпынады, оның өзін-өзі жетілдіруге деген ішкі қабілеті болады;
- дамуға қажет өзара түсіністікке тек қана қарым-қатынас арқылы қол жеткізуге болады; өзін-өзі жетілдіру мен дамыту қоршаған орта және өзге адамдармен әрекеттестік негізінде жүзеге асады. Сыртқы баға адам үшін, оның өзін-өзі танып білу үшін өте маңызды.

И.С.Якиманская ұсынған тұлғаға бағытталған білім берудің басты ұғымдары мынадай [3]:

- тұлғаға бағытталған оқытудың мақсаты — оқушылардың танымдық қабілеттерін дамыту, баланың даралығын мүмкіндігінше ашу;
- танымның көрсеткіші саналатын оқытуда *оқуды* біртұтас үрдіс ретінде танып, ерекше мән береді;
- *оқу* әр баланың дара жеке іс-әрекеті болып саналады, және ол оқытуда белгілінген әлеуметтік маңызы бар таным үлгілерін жаңартуға бағытталған;
- баланың тұлғалығы оқыту барысында ықпал жасаудан туындамайды, балаға әуел бастан тән қасиет ретінде қарастырылады;
- білім беру үрдісін құрастыру және іске асыру барысында әр оқушының жеке тәжірибесін және оның әлеуметтенуін айқындау үшін жұмыстар жүргізілуі тиіс.

Білімді меңгере оқыту үрдісінің мақсатынан оқушының қабілеттері мен дара құндылықтарын ескеретін оқушыны дамытатын құралға айналады.

Педагогикалық көзқарас тұрғысынан тұлғалық-бағытталған оқыту парадигмасы ретінде төменгі жағдайлар ұсынылады:

- білім арқылы адамның қалыптасуы, өзін және өзінің қайталанбас дара, рухани, шығармашылық бастау бейнесін тануы;
- тұлғалық бейненің қалыптасуында және адаммен, табиғатпен, мәдениетпен, өркениетпен диалогтік жіне қауіпсіз қарым-қатынас жасауда қажет білім беру процесіндегі балаға және оның көзқарасына тұлғалық-адамгершілік қатынас, яғни қолдау, адамның дамуы, өзіндік орындау, өзіндік даму, бейімделу, өзіндік реттеу, өзіндік қорғау, өзіндік тәрбие және басқалар;

- адамды қалыптастырушы қызметтерді анықтау (гуманитарлық, мәденижасампаздық (мәдениетжасаушы), әлеуметтендіру);
- адамның экзистенциалдық қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған және аксиологиялық, когнитивті, іс-әрекетті-шығармашыл және тұлғалық құрылымдардан тұратын мазмұн;
- түсіндіруден түсінуге, монологтан диалогқа, әлеуметтік бақылаудан дамуға, басқарудан өзіндік басқаруға өтуді болжайтын педагогикалық технологиялар.

Психологиялық көзқарас тұрғысынан бастапқы позиция ретінде төмендегі жинақ ұсынылады:

- таным субъектісі мен пәндік қызмет ретінде оқушы тұлғасының дамуын және өзіндік дамуын қамтамасыз ету;
- өзінің қабілетін, бейімділігін, қызығушылығын, құндылық бағыты және субъектілік тәжірибесін ескере отырып, танымдық, оқу қызметінде, тәртібінде жүзеге асыруға мүмкіндік беру;
- оқушының пәндік материалды, оның түрі мен үлгісін іріктеуді айқындауы үшін білім беру мазмұнын ұйымдастыру және таңдау;
- білім, білік және дағдылардың қол жеткізген деңгейінің есебі, сол сияқты белгілі интеллектінің (оның қасиеттері, сапасы, көріну сипаты) қалыптасуы өлшем негізі болып табылады;
- мектеп оқушысының рухани және интеллектуалдық сапасының қалыптасуының маңызды құралы білімділігінің — білім, білік, интеллектуалдық қабілеттерінің жиынтығы;
- оқу және білімділігін табиғаты мен нәтижесі бойынша жіктеу. Оқыту әлеуметтік және кәсіптік бейімделуді қамтамасыз ететін білім, білік және дағдыларды меңгеруді болжайды. Білімділік тұлғалық маңызды құндылықтар мен ішкі мақсаттар негізінде әлемді дербес тануды, оны шығармашылықпен түрлендіру қабілетін фактілер, құбылыстарды түсіндіру мен бағалаудың субъектілік тәжірибесін кең қолдану қоршаған шынайылықты қалыптастырады;
- оқушының даралығын дамытатын, өздік дамуы мен өз ойын білдіруде қажет барлық жағдайлар жасайтын қасиеттер тұтас білім беру процесінің елеулі құрылымдары болып табылады;
- вариативтік принципі, яғни оқушыны дамыту мақсаты, оны педагогикалық қолдау тұрғысынан ескеріле отырып, іріктелген оқу процесі мазмұны мен үлгісінің әр түрлілігін мойындау.

Тұлғаға бағытталған білім беруді іске асыру тұлғаға бағытталған педагогикалық технологияларды пайдалану және мұғалімнің кәсіби позициясын қайта қарастыру арқылы мүмкін болады.

Тұлғаға бағытталған сабақты ұйымдастыру барысында мұғалім келесі И.Якиманская және О.Якунина ұсынған позицияларды ескеру керек [4]:

Өзінің тәжірибесіне сүйену. Тұлғаға бағытталған сабақтың негізгі ойы — оқушылар тәжірибесінің мазмұнын ашу және осы тәжірибені қоғамдық маңызы бар мазмұнға көшіру (яғни әлеуметтендіру) арқылы беріліп отырған тапсырмамен үйлестіре отырып, жаңа материалдың игерілуін қамтамасыз ету.

Тұлғаға бағытталған сабақты ұйымдастыру кезінде мұғалім оқушылардың талқыланып отырған тақырып бойынша айтатын қандай да болмасын пікірін сабырлық пен құрметпен тыңдауы керек. Педагог сабақ алдында түсіндірілетін материалды іріктеп қана қоймай, сонымен қатар оқушылар тәжірибесінде осы тақырыпқа байланысты қандай ассоциациялары болуы мүмкін екенін болжауы керек. Сондай-ақ балалар ұсынатын «нұсқаларды» дұрыс-бұрыс деп қатаң бағаламай, тең құқылы диалогта талқылау жолдарын және де олардың арасынан тақырыпқа, оқыту мақсат-міндеттеріне сай «нұсқаларды» іріктеу мен демеу амал-тәсілдерін мұқият түрде ойластыру керек.

Мұндай жағдайда оқушылар қаралып жатқан тақырып бойынша қателік жасаудан қорықпай өз пікірлерін білдіруге талпынады. Ал мұғалім оқушыларды осындай әңгімелерге ынталандыруға және өздерінің пікірлерін белсенді түрде білдіруге барлық мүмкіндіктер туғызуға дайын болуы қажет.

Психофизикалық ерекшеліктерді білу. Тұлғаға бағытталған сабаққа дидактикалық материалды іріктеу, мұғалімнің осы материалдың объективті қиындығын ескерумен қатар, оқушылардың осы материалмен жұмыс істеу барысында туындайтын индивидуалды қалауларын білуін талап етеді. Әрине, материалдың түрі мен үлгісі көбіне материалдың мазмұны мен оны меңгеру талаптарына тәуелді келеді, дегенмен, бұл талаптар біркелкі болмауы тиіс. Оқушыға оқу материалымен жұмыс істеу барысында өзінің дара жасампаздығын танытуға мүмкіндік беруіміз қажет.

Тең құқылы серіктес ролінде болу. Оқушы мазмұны, түрі және формасы жағынан өзіне қызықты тапсырманы таңдап, сол арқылы өзін белсенді көрсету үшін сабақтағы оқулық қарым-қатынасты қалайша құруға болады? Бұл үшін мұғалім сабақта жұмыстың фронталды түрлеріне тек ақпараттық әдістерді (нұсқаушы, мазмұнды-нұсқаулық), ал даралық әдістерге жеке, топтық және жұптық жұмыстың барлық түрлерін жатқызғаны жөн.

Бұл оқушының танымдық, эмоционалды-еріктік және мотивациялық-қажеттілік ерекшеліктерімен қатар, олардың (ерекшеліктердің) сабақ барысында көріну мүмкіндіктерін де ескеруді талап етеді. Сондықтан сабаққа дайындалу кезінде мұғалім оқушылардың ең қолайлы тұлғалық әрекеттесуін ескере отырып, олардың арасындағы қызметтестік формаларын және оқу мақсаттарына сәйкес оқушылардың қарым-қатынастарының мүмкін болатын барлық түрлерін алдын ала жобалауы тиіс. Егер дәстүрлі сабақта мұғалім назарын негізінен жұмыстың коллективті (фронталды) түрлеріне аударатын болса, тұлғаға бағытталған сабақ барысында ол (мұғалім) үйлестіруші және оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастырушы ролін атқаруы керек; сонымен қатар балалардың тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып және сол ерекшеліктердің дамуына қолайлы жағдайлар жасау үшін оқушыларды топ-топқа бөле білуі тиіс.

Білім алудағы оқушының өзін-өзі ұйымдастыруы. Білім беру психологиясында 1970-жылдары басталған когнитивті революцияның өркендеуінің алғашқы жылдарында (1970–1980-жылдар) ғылыми зерттеулер негізінен когнитивті ауыспалы шамаларға (ақпаратты өңдеуді, когнитивті стильдерді, оқу стратегияларын, алдыңғы білімді, ойлау процестерін зерттеуге) бағытталған болса, 1980 және 1990-жылдары мотивация саласындағы (өзі туралы түсінік, өз-өзіне деген сенімділік, себеп-салдарын талдау, мақсаттар туралы) жаңалықтар зерттеу аясының кеңеюіне әкеліп соқтырды. Бұл жағдай аталған ауыспалы шамалардың өзара байланысы мен оқу қорытындысына қалай ықпал ететінін зерттеуге қызығушылықты арттыра отырып, өзін-өзі ұйымдастырып білім алу төңірегіндегі ғылыми зерттеулерге түрткі болды [5].

Өзін-өзі ұйымдастырып білім алудың ортақ, нақты бір анықтамасы жоқ, себебі ол — көп қырлы, күрделі құрылым. Ғалымдардың бұл терминмен «дербес, өз бетімен оқудан» бастап, «өз жоспарымен оқу» немесе «өздігінен білім алуға» дейін, тіпті «өз іс-әрекеттерінің тиімділігіне сенім» секілді әр түрлі заттар мен құбылыстарды атауды да шатастырарлық. Бір топ ғалымдардың ойынша, өзін-өзі ұйымдастырып оқитудың басшылығында метатаным (білім туралы ілім), стратегиялық іс-әрекет (жоспарлау, бақылау және өзінің жеке дамуын стандартпен салыстыра отырып, бағалау) және оқуға деген мотивация жатыр. Кейбір анықтамаларға сәйкес, өзін-өзі ұйымдастырып білім алу — қабілеттілік болса (Lemos, Molnár, Réthy-дің анықтамалары), кейбіреулер оны процесс деп есептейді (Pintrich, Нобан-ның анықтамалары). Басқа түсініктерге сәйкес, өзін-өзі ұйымдастыру — бұл: а) Molnár-дың ойынша, мақсатты оқу; ә) Pintrich-тің пікірінше, стратегиялар; б) Lemos-тың пайымдауынша, оқушының өзін-өзі ұстауы және тіпті в) Zimmerman берген анықтамаға сәйкес, «өзі қалыптастырған ойлар, сезімдер мен амалдардың» қосындысы [6].

Оқырманға әр түрлі көзқарастарды салыстыру мүмкіндігін беру мақсатымен, көптеген зерттеулерге негіз болған басты анықтамаларды толығымен тізіп өтейік. Американдық ғалым Согноның берген анықтамасы мынадай: өзін-өзі ұйымдастырып білім алу — бұл оқу мен тапсырма орындау стратегияларының жиынтығы, сонымен қоса жағдаяттар талап еткен кезде оларды іске қосу және сақтап тұру қабілеті [7].

Американың әйгілі білім беру психологиясы маманы Barry J. Zimmerman өзін-өзі ұйымдастыратын оқушыны «өз оқуының метатаным, мотивация және өзін-өзі ұстауы жағынан өте белсенді мүшесі» деп айқындайды. Метатанымдық процестерді қарастыратын болсақ, өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар білім алу процесі барысында жоспар құрып, мақсаттар қояды, өзін-өзі бақылап, бағалап ұйымдастырады [8]. Бұл процестер олардың өз мүмкіндіктерінен хабардар, жан-жақты, әрі оқуда табанды болуына көмектеседі. Мотивациялық процестерге келетін болсақ, мұндай оқушылар өз іс-әрекеттерінің тиімділігіне сенімді және әрбір іс-әрекетінің себеп-салдарынан хабардар бола отырып, тапсырмаға іштей қызығушылық танытады. Демек, олар оқу барысында ерекше күш-жігер мен табандылық көрсетеді. Мінез-құлықтық процестерді қарастырсақ, өзін-өзі ұйымдастырып білім алатын оқушылар оқуын жақсарту мақсатымен оқу ортасын таңдап, жүйелейді және оқуға ең қолайлы жағдай жасайды. Басқа сөзбен айтқанда, олар көмек пен ақпарат іздеуге және оқуға ыңғайлы жер іздейді; сонымен қатар білім алу барысында өз-өздерін оқытады, тапсырмаларды орындағанда өз күш-жігерлерін үдетеді.

Осы салада көп еңбек еткен басқа американдық ғалым Paul R. Pintrich өзін-өзі ұйымдастырып білім алудың сипаттамалары мен құрамдас бөлшектерін (яғни кезеңдерін) қысқаша түсіндіре отырып, күрделірек анықтама береді: «Өзін-өзі ұйымдастырып білім алу дегеніміз — белсенді, шығармашылық процесс, және бұл процесс кезінде оқушылар өз оқуына мақсаттар қойып, сосын осы мақсаттар мен оқу ортасының ерекшеліктеріне сәйкес өздерінің таным процесін, мотивациясын және өзін-өзі ұстауын қадағалайды, реттейді және бақылайды. Бұл аталған өзін-өзі ұйымдастыру әрекеттері (өзін-өзі қадағалау, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау) тұлға мен оқу ортасы, тұлға және оның жалпы жетістіктері арасындағы байланыстырушы рөлін атқарады» [9].

Сонымен қатар P. Pintrich өзінің 2000 жылы жарық көрген «Handbook of self-regulation» атты еңбегінде оқудың әлеуметтік-когнитивтік перспективасы теориясына негізделген теориялық құрылым ұсынады, ол құрылымның мақсаты — өзін-өзі ұйымдастырып, оқытуда елеулі рөл атқаратын әр түрлі процестерді жүйелеп, талдау жасау. Бұл үлгіде ұйымдастырушы процестер төрт кезеңге бөлінген: а) жоспарлау; ә) өзін-өзі бақылау; б) өзін-өзі тексеру және в) өзін-өзі бағалау. Ал өзін-өзі ұйымдастыру (яғни өзін-өзі ұйымдастырып оқыту) іс-әрекеттері аталған кезеңдердің әрқайсысы ішінде келесі салалар бойынша жіктелген: таным, мотивация/эмоция, өзін-өзі ұстауы, оқу жағдайлары.

Pintrich былай дейді: «Бұл төрт кезеңдерді студент тапсырманы орындау барысында жүйелі түрде өтеді, бірақ олар иерархия, яғни бірізділік, бойынша құрылмаған. Бұл кезеңдер белсенді түрде бір уақытта, қабат келе отырып, құрамына кіретін әр түрлі процестер мен компоненттердің өзара әрекеттесуіне әкеліп соқтырады [10]. Сонымен қатар, Pintrich-тің пікірінше, кейбір академиялық тапсырмалар студенттің өзін-өзі ұйымдастыруын мүлдем қажет етпейді: кейде белгілі бір тапсырмаларды студент жоспарламай, бақыламай және бағаламай-ақ, автоматты түрде, ұқсас тапсырмаларды орындауда жинаған өткен тәжірибесіне сүйене отырып, орындайды.

Өзін-өзі ұйымдастыру процестері *жоспарлау* кезеңінен басталады және мұнда тапсырмаларды орындауда өте маңызды процестер тізілген, мысалы: мақсат қою, материал төңірегіндегі бар білетінін және метатанымдық білімін (яғни әр түрлі тапсырмаларға қатысты қиындықтарды тани білу, оларды жеңуге бағытталған іскерліктер мен білімді айқындау, тапсырманы орындауда қандай стратегиялар мен құралдардың тиімді екенін білу) белсендіру, эмоция мен мотивациясын (өз-өзіне деген сенімділік, қызығушылық және тапсырманың маңыздылығын түсіну) белсендіру, жұмсалатын күш-жігер мен уақытты жоспарлау, оқу жағдайларын қарастырып, ең қолайлысын таңдау т.б.

Өзін-өзі бақылау кезеңінде оқушылар өздерінің әр сала бойынша (таным, мотивация/эмоция, өзін-өзі ұстауы, оқу жағдайлары) қандай дәрежеде екенінен хабардар болады. Мысалы, тапсырманы орындау барысында олар метатаным арқылы өзінің таным әрекетін қадағалайды, яғни оқып, естігенін жетік меңгермегенін түсінеді, мәтінді оқу мақсатына (мәтінді қарап шығу, жалпы түсінік алу, белгілі ақпаратты табу, мұқият оқу) қарай жылдам немесе баяу оқиды, материалды түсінгенін айқындау үшін оқу барысында өз-өзіне сұрақ қойып отырады. Сонымен қатар осы кезеңде тізілген процестер оқушыларды өз мотивациясын (тапсырманы орындауға жеткілікті деңгейде білікті екенін, тапсырмалардың өздерінің академиялық дамуы үшін құнды екенін, академиялық іс-әрекеттерін қандай мақсаттар бағыттап, бағдарлап тұратынын түсінеді), өзін-өзі ұстауын («Бұл тармақты түсінуге тым көп уақыт пен күш жұмсалды», «Көмек сұрауым қажет») және де тапсырма мен оқу жағдайларының ерекшеліктерін (тапсырма талаптары, тапсырманың орындалуының бағалануы, мадақтау мен жазалау жүйесі т.б.) бақылауға дағдыландырады.

Келесі кезеңде өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар әр түрлі стратегияларды іріктеп, өзіне тиімдісін бейімдеу арқылы өз таным процесін, мотивация мен эмоцияларын және де жұмсалатын уақыт пен күш-жігерін реттеп, тексереді. Бұл жерде айта кететін жайт, *өзін-өзі бақылау* мен *өзін-өзі тексеру* кезеңдерінің ара-жігін ажырату қиынға соғады. Бұл екі фаза теориялық ілімде дербес, жеке-жеке келгенімен, эмпирикалық тәжірибе бұлардың бір уақытта қабаттасып келетінін көрсетеді.

Соңғы *рефлексия*, яғни *өзін-өзі бағалау*, кезеңінде оқушылар мұғалім немесе өзі алдын ала қойған критерийлермен салыстыра отырып, өз-өзіне баға береді және қорытындылыр шығарады, өз іс-әрекеттерінің сәтті немесе сәтсіз болуының себептерін қарастырып, тұжырымдамалар және соған байланысты болған көңіл-күйіне талдау жасайды. Сонымен қоса өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар академиялық тапсырманы орындау барысындағы өзін-өзі ұстауын сарапқа алып, өзінің осал жақтарын жөндеу және жасаған қателерін қайталамау үшін болашаққа жоспар құрады.

Терминологиялық қиындықтар мен анықтама беру проблемаларына қарамастан, осы салада жазылған барлық зерттеу жұмыстарында кездесетін өзін-өзі ұйымдастырып білім алудың ортақ

сипаттамалары бар. Өзінің 2000 жылы жарық көрген «Handbook of self-regulation» атты еңбегінде P.Pintrich өзін-өзі ұйымдастыру элементтерін жинақтай келе, төмендегідей сипаттамаларды тізеді:

1. Өзін-өзі ұйымдастырып білім алу — белсенді әрі шығармашылық процесс, яғни оқушылар білім алу процесі кезінде өте белсенді болады.

2. Өзін-өзі тексеру мүмкіндігі өзін-өзі ұйымдастырып оқытудың алғышарттарының бірі болып табылады. Демек, оқушылар өз таным процесін қадағалай алады.

3. Өзін-өзі ұйымдастырып білім алуда керек болған жағдайда оқушыларға оқу үрдісін өзгертуде немесе өзіне бейімдеуде көмек болатын мақсаттар, критерийлер мен стандарттар жиынтығы бар.

4. Өзін-өзі ұйымдастырып білім алуда медиаторлардың (реттеу әрекеттерінің) рөлі ерекше, себебі олар оқушылар мен олардан күтілген нәтиже және іс жүзіндегі әрекет пен күтілген әрекет арасындағы байланыстырушы болып табылады.

Сонымен, өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар өзінің академиялық күшті және осал жақтарынан хабардар және академиялық тапсырмаларды орындауда олар орынды амал-тәсілдерді пайдалана алады:

- ең алдымен олар тапсырманы талдап, өздерінің сол мезгілдегі білім аясына сүйеніп, тапсырма талаптарын айқындап алады;
- олар тапсырманы орындауға бағытталған мақсаттар қойып, соларға қол жеткізу үшін керекті стратегияны таңдап, бейімдейді әрі жана тәсілдерді қарастырады;
- стратегияны жүзеге асырғаннан кейін олар мақсатқа қол жеткізуші прогресін қадағалайды, сол арқылы өздерінің жігерінің сәттілігі жөнінде ішкі тұжырымдамалар жасайды;
- өтіп жатқан процестің барысына орай олар амал-тәсілдер мен күш-жігерлерін бейімдейді;
- қиындықтырға тап болған немесе құлшыныстары бәсеңдеген жағдайда олар мотивациялық стратегияларды пайдаланады.

Өзін-өзі ұйымдастыру аясында соңғы жылдарда жүргізілген зерттеу жұмыстарына мотивацияның когнитивтік теориялары орасан зор үлес қосты, және де бұл теориялар оқуды бақылау мен ұйымдастыруға ықпал ететін мотивацияның міндетті аспектілері болып саналатын *өз-өзіне деген сенімділік* (тұлғаның белгілі нәтижелерге қол жеткізуге қажетті іс-әрекеттерді сәтті орындауға деген сенімі) пен *мақсаттардың* (тапсырманы орындаудың себептері) маңыздылығын айқындап көрсетеді. «Өз-өзіне деген сенімділік» ұғымын алғаш рет канадалық ғалым Albert Bandura енгізді. Оқушылардың өз іс-әрекеттерін реттеу мәселесін зерттеу жұмыстарында Bandura өз-өзіне деген сенімділіктің мінез-құлық ерекшелігі немесе өзі жайында жалпы түсінік емес, тұлғаның әр түрлі іс-әрекеттерді (сәтті не сәтсіз) орындау барысында жинақтаған тәжірибесіне негізделген өзі туралы ерекше түсінік екенін көрсетеді. Оның ойынша, әр түрлі жағдайда оқушылардың мотивация деңгейі мен іс-әрекетін болжауда, олардың өзі туралы жалпы түсінігіне қарағанда, өз-өзіне деген сенімділігінің пайдасы мол. Осыған орай бұл ұғым мотивацияны зерттеу мен өзін-өзі ұйымдастырып білім алу салаларында орасан зор назарға ие болды.

Дегенмен, кейбір ғалымдардың «*өз-өзіне сенімділік*» пен «*өзі туралы түсінік*» деген ұғымдардың ара-жігін ажыратуға тырысқанымен, M.Bong, R.E.Clark, E.Skaalvik және тағы басқа мамандар осы ұғымдарды құрайтын аспектілерді мұқият зерттей келе, бұл екі ұғым көп қырлы табиғаты мен оқушылардың академиялық іс-әрекетіне қатысына байланысты ортақ сипаттарға ие екеніне көз жеткізді. Сол себепті оларды бір-бірінен ажырату қиын және кейбір жағдаяттарда олар бірдей деген қорытындыға келуге болады.

Мотивацияның екінші аспектісіне келетін болсақ, өзін-өзі ұйымдастырып білім алуда мақсаттың екі түрін бөліп көрсетеді: *оқу мақсаттары* (кейде меңгеру немесе тапсырмалық мақсаттар деп те атайды) және *табысқа жету мақсаттары* (кейде эго, немесе қабілет мақсаттары, деп аталады); және зерттеулердің біршамасы бұлардың әсерін айқындауға бағытталған. Оқу мақсаттарына көз тіккен оқушылар бар назарын оқу процесіне шоғырландырып, тапсырмаларды орындау барысында іскерліктерін жетілдіруге және білімін кеңейтуге талпынады. Ал табысқа жету мақсаттарын көздеген оқушылар өздерінің қабілеттіліктерін көрсетуді және сол арқылы, басқаларға қарағанда, жақсырақ көрінуді қалайды.

A.Kaplan, M.J.Middleton, T.Urdan және C.Midgley өздерінің «Табысқа жету мақсаттары мен мақсат құрылымы» атты мақаласында оқу мақсаттарын жетекшілікке алған оқушылардың таным стратегиялары (жетілдіру және ұйымдастыру) мен метатаным стратегияларын (жоспарлау мен өзі түсіну процесін қадағалауға қатысты іс-әрекеттер) тиімдірек қолданатын алға тартады. Сонымен қатар, аталған ғалымдардың ойынша, мұндай оқушылар өзіне немесе тапсырмаға деген

мотивациялық сенімдерді көбірек пайдаланады (қиын тапсырма орындауда өз-өзіне деген сенімділік; тапсырманы қызығушылық танытып, құлшына орындау; тапсырманың маңыздылығы мен пайдасын жоғары бағалау; тапсырмаға позитивтік эмоциялық реакция және т.б.); басқа оқушылармен салыстырғанда, алдына оқу мақсаттарын қойған оқушылар жоғары деңгейдегі күш-жігер мен табандылық қана танытып қоймай, сонымен қоса қиындықтар туындаған кезде академиялық көмек іздеуге қатысты іс-әрекеттер жасайды.

Табысқа жету мақсаттарына келетін болсақ, олардың мотивация мен өзін-өзі ұйымдастырып білім алуға тигізетін әсеріне байланысты зерттеу жұмыстарының нәтижелері қарама-қайшы, себебі бұл мақсаттардың екі компоненті бар: *өз қабілеттілігін көрсету* (тапсырма орындауға бағыттылық) және *басқалардың өзі туралы жаман ойлауын қаламау* (тапсырма орындаудан қашқақтау). Осы мәселе төңірегінде жүргізілген зерттеулерге сүйенсек, табысқа жету мақсаттарының оқушының мотивациясы мен тапсырма орындауына тигізетін ықпалы жоғарыда аталған компоненттердің қайсысының басым болуына тікелей байланысты. Бірінші компонент басым болған жағдайда, оқушылар тапсырманы сәтті орындаған жағдайда қызығушылық мен өз-өзіне деген сенімділіктің артуы секілді мотивацияның жағымды аспектілерін танытады. Алайда өз қабілеттілігін көрсету мен өзін басқалармен салыстырудың жағымсыз әсері де бар: оқушылар қиын тапсырмаларды орындаудан қашқақтайды, тест тапсырудан қорқады, академиялық көмек сұрауға арланады және т.б. Ал егер табысқа жету мақсаттарының екінші компоненті басым болса, оқушылардың тапсырманы орындауға мотивациясы өте төмен болады, себебі олар академиялық сәтсіздіктен қорқып, тапсырмаға өз күш-жігерін барынша жұмылдырмайды, барлық сәтсіздіктер үшін олар өзін ғана кінәлайды, соның салдарынан мұндай оқушылардың өз-өзіне деген сенімділігі төмендейді.

Бұдан шығатын қорытынды: табысқа жету мақсаттары оқушылардың оқуға деген құлшынысы мен мотивациясын қажетті деңгейде ұстап тұру үшін жеткіліксіз. Алайда, егер оқушылар жақсы баға алу немесе сабақ үстінде берілген тапсырмаларды орындауда өзін жақсы көрсету сияқты мақсаттарды ысырып қойып, тек қана оқу мақсаттарының жетегінде кетсе, олар өз болашағына нұқсан келтіруі мүмкін (қалаған жоғары оқу орнына түсе алмау, қалаған жұмыс орнына орналаса алмау т.б.). Сондықтан өзінің академиялық өмірінің белсенді, әрі табысты мүшесі болуы үшін оқушылар білім аясын кеңейту, тапсырманы жетік орындау және іскерліктерін дамыту секілді оқу мақсаттарымен қоса, қоғам алдындағы жауапкершілікке байланысты қойылған мақсат-мүдделер, жақсы баға алуға талпыну немесе, басқаларға қарағанда, жақсырақ нәтижелерге ие болу сияқты табысқа жету мақсаттарына қол жеткізуді көздеуі керек.

Әдебиеттер тізімі

1. *Кунанбаева С.С.* Современное иноязычное образование: методология и теории. — Алматы: Эдельвейс, 2005.
2. *Кунанбаева С.С.* Теория и практика современного иноязычного образования. — Алматы: Эдельвейс, 2010.
3. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированный урок // Директор школы. — 1998. — № 2. — С. 34.
4. *Якиманская И.С., Якунина О.* Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения // Директор школы. — 1998. — № 3. — 45 с.
5. *Пинтрич П.Р.* Мотивация и классное изучение // Книга психологии: Психология образования. — Нью Джерси: Хобокен, 2003. — № 7. — С. 103–122.
6. *Зиммерман Б.Д.* Участие в саморегуляции. Социально-когнитивные перспективы // Книга саморегуляции. — Сан Диего: Academic Press, 2000. — С. 13–39.
7. *Корно Л.* Самостоятельное обучение: волициональный анализ // Самообразование и академические достижения: Теория, исследование, практика. — Нью-Йорк: Springer-Verlag, 1989. — С. 111–142.
8. *Зиммерман Б.Д.* Развитие самообразования // Психология образования. — 1986. — № 16. — С. 307–313.
9. *Пинтрич П.Р.* Книга саморегуляции. — Сан Диего: Academic Press, 2000. — С. 151–153.
10. *Пинтрич П.Р.* Роль и цели в саморегуляции обучения // Книга саморегуляции. — Сан Диего: Academic Press, 2000. — С. 451–502.

Жаттығу жасау процесінде әйелдер футболындағы базалық және кәсіби дайындығы

Иманбетов А.Н., Әбішев Ж.Б., Аданов Қ.Б., Құсайынов Д.А.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье рассматриваются вопросы базовой и профессиональной подготовки женского футбола в тренировочном процессе. Авторами выделены особенности проведения спортивных тренировок и организации учебно-тренировочных сборов. Особое внимание уделяется влиянию физических нагрузок на женский организм, даны рекомендации по их регулированию. В статье приводится анализ мотиваций занятий данным видом спорта и развития женского футбола.

In article questions base and vocational training of female football in training process are considered. Authors allocate features of carrying out of sports trainings and the organization of учебно-training gathering. The special attention is given to influence of physical activities on a female organism and description to the recommendation about their regulation. In article the basic attention is given to motivation of employment of women by the given sport and development of female football.

Қазіргі кезеңдегі студент-спортшылар дайындау жүйесі өзіндік мақсаты, міндеттері, құралдары, әдістері, ұйымдастыру түрлері мен материалдық-техникалық шарттары бар. Студенттерді ең жоғары спорттық нәтижелерге жеткізу күрделі де көп факторлы құбылыс болып табылады. Сонымен қатар студент-спортшыны жарыстарға дайындайтын ұйымдастырылған педагогикалық үрдіс қажет.

Әйел футболшылардың жалпыкомандалық жаттығуымен қатар, жеке ойыншылардың арнайы дайындауын қамтамасыз еткен де жөн. Футболшылардың техникалық дағдылары қарапайым, жылдам болуға тиісті. Бұл дағдыларды әбден жетілгенге дейін ойыншылардың жеке ерекшеліктерімен сәйкестендіре дамыту қажет [1].

Жалпы алғанда, жеке футболшының допты меңгеру техникасы тұтас команда шеберлік деңгейінен көрініс береді. Футболшылардың жаттығуын жекелендіру принципі, өз маңызын әлі жойған жоқ. Сонымен бірге онымен шектелмей, споршыларға жеке дайындық бойынша нақты нұсқаулар берілуі тиіс [2].

Егер ерлер футболында жеке дайындау мәселесі өзекті болса, әйелдер футболында ол екі есе өзекті. Бұл орайда шешімін талап ететін сауалдар молынан кездеседі. Аталмыш спорт түрі, көпшілік үрдісі, еуропалық әйелдер футбол командалары қол жеткізген спорттық-техникалық нәтижелер деңгейі, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дене шынықтыру мәдениеті факультетінің тәрбиелік әлеуеті, контингентті кәсіби даярлаудағы орны және де жоғары білікті футболшы-қыздарды даярлау үдерісіндегі жеке тәсілі туралы ақпараттың жиналуы осыған куә болып отыр.

Әйелдердің футболмен шұғылдануын жан-жақты зерттеу дене шынықтыру педагогикасында өзекті тақырыптардың бірі болып табылады [3].

Әйелдерді спорттық даярлау мәселесі ерекше зерттеуді талап етеді. Ерлермен салыстырғанда олардың психологиялық және физиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, өзгеше даярлау әдістемесін әзірлеу қажет.

Дегенмен футбол қазіргі таңда әйелдер арасында да қызығушылық тудырса да, ол бәрібір ерлер айналысатын спорт түрі болып қала бермек, зерттеу проблемасы да осыдан туындап отыр. Және де барлық жеке даярлау жұмыстары ерлер командаларында жүргізілді. Басқаша айтқанда, әйелдер футболы әлі күнге дейін толық зерттелмеген, ол мәселеге қатысты еңбектер саны да аз. Алайда әйелдер футболы «әйел ағзасы», «әйел психикасы» тәрізді ерекше зерттеуді қажет ететін құбылыс болып қала бермек.

Педагогика болсын, кез келген ғылымда «қызмет» ұғымынан мәліметтер жоқтың қасы. Көптеген авторлар әр түрлі тұжырымдар береді. Мысалы, Рубинштейн (1957) қызмет адамның қоршаған ортамен қарым-қатынасында жүзеге асады деп түсіндіреді. Бірақ мұнда адаммен, қоршаған ортамен байланысты барлық заттар қызмет бола алатыны түсініксіз болып қалады. Бұл сұраққа А.Н.Леонтьев (1972), қызмет тек ойында, сабақта, спортқа қатысу ғана емес, субъект қажеттілігінің өзара қатынасы, қызмет пәні болып табылады деген. Мұнда кең мағына «қызмет пәні» түсінігіне жүктеледі. Қызмет

пәнінің негізгі ерекшелігі болып оның қоғамдық мәні саналады. Басқаша айтқанда, егер осы белсенділік нәтижесінде адам қоғамдық мәні бар өнімге айналса ғана, ол белсенділік объектісі боп қызмет ете алады [4].

Сонымен, қызмет деп мотивация арқасында жүзеге асатын, субъект пен объект қарым-қатынасы негізінде құралған, қоғамдық мәні бар өнімді қосатын процесті айтамыз.

Спорттық қызметтің пәні болып белгілі бір жеке адамның максималды мүмкіндіктерінің нәтижесі есептеледі. Қазіргі кездегі спорттық қызмет — өзінің күштеуі мен жарыс қызметінде немесе дайындық кезіндегі жүктемесі, барлық психикалық қажеттіліктерімен шектілікке жақындасуы. Мұнда спортшылардың мотивациясын басқару мәселесі туындайды [5].

Мотив деген не? Мотив — психикалық күрделі білім, адамның пайда болатын қажеттіліктерінен қалыптаса бастайды. Қажеттілік — бір нәрсеге мұқтаждық, психикадағы қысым әсерінен пайда болып, адам санасында арман, бейімділік, әуестік түрінде көрінеді. Адам өміріндегі қажеттіліктерді негізгі төрт топқа бөліп қарастыруға болады, олар: биологиялық, көбіне адам өмірінің негізі — тамаққа деген қажеттілік, қимыл, қатерден құтылу, киімге деген материалдық қажеттілік және т.б.; және қоршаған ортаны танудағы қажеттілік, эстетикалық рахаттану, шығармашылық, қарым-қатынас қажеттілігі, еңбекте, қоғамдық жұмыстағы қажеттіліктер жатады.

Адамның қабілеті көбінесе бірнеше мотивтермен бірге пайда болады. Олардың бірі, яғни ең бастысы, басқарушы мотив болса, басқасы қосымша құралдардың қызметін атқаратын бағыныңқы мотивтер болады. Басқарушы мотивтың ерекшелігі тек қана қабілетті тудыру мен мақсат беруінде ғана емес, сонымен қатар олар қабілет пен оның объектілеріне субъективті тұлғалық мағына береді.

Футболшы-қыздардың жаттығу кезіндегі жеке қабілеттері туралы айтатын болсақ, футболдағы басты қабілет ойлау екенін біліп ескеруі керек. Басты қабілет — бұл адамның тұлғалық даму кезеңіндегі басты психологиялық жаңа қабілеттің пайда болуын тудыратын және қалыптастыратын қабілет.

Басты қабілеттің ішінде басқа қызметтердің пайда болуына жол ашатын дайындық жүреді. Әр психологиялық даму кезінде пайда болатын басты қабілет бұдан бұрын болған басты қабілетті шектеу емес. Осы немесе басқа психологиялық даму кезеңдері қабілеттің неше түрлі өзіндік жүйесімен анықталады, бірақ осы қиын жүйеде басты қабілет ерекше орын алады.

Егер біз спортшы қыздардың футболға құштарлығын және футбол оларға басты қызмет екенін білсек, онда біз әр спортшы қызға жеке-жеке тоқтала аламыз. Футболды ойнау мотивациясы әр түрлі болуы мүмкін, бірақ егер ол үлкен спорттық жетістікке жетуге, республика құрамында ойындарға, үлкен сыйақы алуға, шетелде ойнау мүмкіндігіне және т.б. бағытталса, онда бұл спортшы қызды ерекше түрде жаттықтыру керек. Бұл спортшы барынша күшін салып дайындалады, ешқашан дайындықты босатпайды және алға қойған мақсатына әр саты сайын жақындай түседі. Спорттағы мотивтердің әр түрлілігі жаттықтырушыға алдарына үлкен мақсат қоймайтын спортшыларға міндеттерді ауыстырып отыруға мүмкіндік болады. Олар футбол арқылы ұжыммен араласқан ұнайтындықтан, көңілді аулау қалауы, салауатты өмір салтын ұстану үшін айналысады. Бұл жағдайда жаттықтырушы бұндай спортшыға жетістіктерге жетуде қатты сенім артпауы керек, бірақ бәрібір ол да жеке қатынас пен әдіске ие болу керек [6].

Спортшы қыздардың жеке дайындықтарында мотивация үлкен роль атқарады. Спортшы қыздың дене бітіміне қарап, оның футболда қандай жетістіктерге жете алатынын айтуға болады.

Спорттық жаттығуларды жекелей сұрақ ретінде қарастырғанда, дене тәрбиесіндегі бұл күрделі арнайы үдеріс жоғары жетістіктерге жетуге бағытталған екенін ескеру керек. Жеке дайындық дегеннің астарында дене тәрбиесінде жеке әдістерді қолдану мен оларға арнайы жағдай жасау деген мағына жатыр.

Әр адам жеке бір тұлға және оның қалыптасу мүмкіндіктері әр алуан. Сондықтан да футболшыларды дайындауда олардың әр түрлі қасиеттерін ескеру керек. Бұл мәселені ескермесек, олардан жақсы спортшы шығару қиын. Әр спортшыда арнайы табиғи белгілері болады және осы белгілерден бастаған жөн. Танымал жаттықтырушылардың бірі М. Аркадьев, біріншіден, ойыншының ұтымды қасиеттерін тауып алып, соларды көпжылдық үздіксіз еңбектің нәтижесінде мақсатқа жету керек. Жаттығуларды жеке және топтық өткізіп және оның нәтижелілігін өсіріп, спорттық өнерді өсіру мен спорттық қабілетті ұзартуға көмектесті.

Қазір оқу-жаттығу үдерісін өткізуде әйелдердің құрама командаларына арналған арнайы әдебиеттер жоқ болғандықтан, олар ер адам футбол командасы жаттығуына жүгінеді.

Әрине, әйелдер командасы ер адамдар командасы кәсіби біліктілігіне ұмтылады, алайда әйел адамның физикалық ерекшеліктерін ескеру керек және ол үлкен мөлшерде жекеленуі тиіс.

Ойыншылардың ауырлықты көтеруінде жеке ерекшеліктері болатынын ұмытпау керек. Футболды жақсы ойнау үшін спортшының денсаулығы мықты болуы тиіс, кимыл қозғалысы сапалы, яғни, күш, жылдамдық, төзімділік, икемділік, тағы басқа сол сияқты спорттық қасиеттерге ие болуы да керек. Физикалық дайындықтың ең жоғары деңгейі «мықтылықтың қорын» жүзеге асырады және жарыс кезеңіндегі тұрақты ойынды сақтауына мүмкіндік береді.

Индивидтің күш қабілетінің өмір ағымындағы табиғи өзгерісі оның жалпы жас ерекшелік физикалық процесі сияқты үш негізгі көпжылдық кезеңдермен бейнеленеді.

Ілгерімелі дамуымен (осы қабілеттердің жас ұлғайған сайын қарқынды өзгерісі барысында), салыстырмалы стабилизациясы мен жастық регресс (инволюция) кезеңімен ерекшеленеді. Жалпы динамометрикалық тексеру нәтижесі бойынша күштің ең жоғарғы көрсеткіші көбіне 25–30 жас аралығындағыларды, ал ең төменгі көрсеткіші 40 жастан асқан адамдарда байқалады.

Күш қабілеттерінің дамуының ең маңызды қарқыны (денеде байқалатын күштің көлемі бойынша) 13–14 және 15–18 жастағы бозбалаларда тіркелсе, бойжеткендерде одан ертерек және күш көрсеткіштері болып табылатын бұлшықеттері, яғни дене және аяқ бұлшықеттері, ең жоғары қарқынмен ұлғаяды. Салыстырмалы түрде 9–11 жас аралығындағы балаларда да күш көрсеткіштері жақсы дамиды (өз дене салмағынан 1 кг есебінде), басқа бұлшықеттері одан да тез дамитыны байқалған.

Ойыншының күштерін дамытуды күшті жалпы қатайтудан, яғни кешенді жүктемеден бастаймыз. Содан соң арнайы жүктемеге (футбол ойнауға ең қажетті деген бұлшықеттерді дамытуға), яғни статикалық жүктемеден динамикалық жай жаттығулардан күрделі жаттығуларға, көшеміз.

Күш жұмсалатын жаттығуларды босаңсу жаттығуларымен бірге қолданып (бұл бұлшықеттердің иілгіштіктігінің жоғалып кетуінен қорғайды), ал ауыр жаттығулардан кейін жеңіл жүгірістер, тарту және басқа да босандататын жаттығуларды, епті дамытатын ойындармен және суға түсу, жүзу жаттығуларын бірге қолдануға болады.

Дайындық кезеңінде күшті нығайту сабақтары жұмасына ең аз дегенде 2–3 реттен жүргізу керек. Футболдағы ойыншылардың күш қабілеттерін дамытудың бірнеше жолдары бар.

Қысқа мерзімді максималды жүктеме әдісі бір реттік күшті және күш жұмсалатын арнайы әрекеттерді жасау барысына қатысатын бұлшықеттер тобының мүмкіндіктерін тиімді дамытуға көмектеседі.

Толық күш беретін серпу әдісі тиімді режимдегі күшті ұзақ уақыт бойы көрсетуге мүмкіндік береді. Ойыншыларға жүктелген жүктеме алғашында қажетті нәтижені бермейді, тек ағза жаттығуды бірнеше рет қайталағаннан, шаршап жүктеме максималды физиологиялық әсер еткенде ғана нәтиже береді, бұлшықеттердің күшін дамытады.

Динамикалық жүктеме әдісі бұлшықеттердің жұмыс істеу жылдамдығын арттыруға мүмкіндік береді, бұлшықеттердің созылмалығын жоғарлатады, жүйке-бұлшықет координациясын жақсартады.

Баяулатылған жүктеме әдісі күш қабілетін дамытады. Футболшының доппен немесе допсыз ойын әрекетіне қажетті бұлшықет тобын дамытуға қолданылады. Жаттығулардың жылдам орындалуына назар аударылады.

Қыздар футболында күштің маңызы дау жоқ өте зор. Футболшы қызға аяғының бұлшықетін дамыту аса маңызды, бірақ дененің күшін, дене, мойын, қолдың жұмысын оған қоспау қателігіміз болатын еді. Кейбір минуттерде футболдағы күресте, қақтығыста, бұл қасиеттер қажет етеді. Сондықтан футболшының тек аяғы ғана күшті болуына жол бермеу керек.

Әрине, қозғалуға кері әсерін тигізбейтіндей шексіз күшті дамыту керектігі жайлы сөз болып отырған жоқ, бұлшықеттердің негізгі тобын ойын кезіндегі допты тебу және қозғалысты жеделдететін негізгі бұлшықеттермен қатар жан-жақты дамыту керек.

Күшті дамыту құралы болып, снарядтармен жаттығулар, ауыр гантельдермен (отырып-тұру, секіру), жеңіл гантельдермен, тығыздалған доптармен, орындықтармен, эспандермен, секіргішпен, болат жилеттермен жаттығулар; ауыр гимнастика (жеке және жұппен), дененің салмағын басып өту (бұрылыстар, иілулер, отырып-тұру, секіру); қарда және құмда жүгіру; саты бойынша жоғары төмен жүгіру; жұбыңның салмағы басып өту (сығу, көтеру, итеру); күш ойындары (тарту, күрес, нығыздалған доппен регби); футболға қажетті допты қағуға арналған жаттығулар (допты секіріп баспен соғу, ауадағы күрес) [7].

Футболшы қыздың әрекеті полярлық зонада өтетіні белгілі. Бір жағынан, 5–8 секундқа дейін жоғары қарқында қысқа мерзімді жұмыс (сүңгу, жеделдету, секіру, күрес және т.б.), екінші жағынан — шектелген жұмысқа жататын 90 минутке созылатын ойын барысы.

Шектелген жұмыстағы дайындық жоғары қарқынды жұмысқа кері әсерін тигізетінін ескерсек, футболда мәселенің барлығы шыдамдылыққа келіп тірелетіні айдан анық.

Футболшы қыздардың физикалық сапасы дамымайынша, жоғары дәрежелі футболшылардың жеке дайындығын қарастыруға болмайды. Физикалық дайындық, бұл жан-жақты дамудың, денсаулықты нығайтудың және физикалық қабілеттерді тәрбиелеудің әрекеті. Футболдағы физикалық дайындықтың мақсаты сайыс алаңындағы ең жоғары дәрежеге жету болып табылады.

Физикалық дайындық жалпы және арнайы болып екіге бөлінеді. Оқу жаттықтыру жұмысының тапсырмасында жалпы және арнайы дайындық бір-бірімен тығыз байланысты. Әрбір спортшы өзіне қажетті біркелкі дамуы мен қозғалу қабілетінің көтерілуі үшін жалпы физикалық дайындықты талап етеді. Арнайы физикалық дайындық белгіленген деңгейдегі шеберлікке қол жеткізу және қимыл қозғалыстың жетілдірілуіне өз үлесін қосады. Сол үшін жаттығуды әрбір іс-әрекетке және оның динамикасы мен құрылымына сәйкес келетіндей етіп таңдау керек. Ол үшін ойын алаңында жүрген ойыншы көбінесе жекеленуі тиіс.

Физикалық дайындықтың жалпы және арнайы деп бөлінуі тек шартты түрде ғана болғанымен, ойыншының әр түрлі кезеңдегі дайындығына дұрыс тапсырма таңдауына көмектеседі. Футболшының іс-әрекеті болып жатқан әрекеттің күнделікті өзгеруімен белгіленеді. Жылдамдық, секірулер жеңіл жүгірулер және жылдам жүрулермен ауысып отырады. Футболшылардың әрбір әрекеті оңай емес, бұл деп отырғанымыз ойын барысындағы ұзақ уақыт ішінде белгілі бір жылдамдықта болуы және допты жоғары деңгейде қолдану және сол мезетте қиын тактикалық тапсырмаларды шешу болып табылады. Мұнда көретініміз жоғары дәрежедегі маман иесі, яғни футболшы, мамандандырылған физикалық сапаға ие екендігі болып отыр.

Футболшылардың оқу жаттығуынсыз ешқандай нәтижеге жетпейтініне көз жеткізетін физикалық сапаны тереңірек қарастырып өтсек. Әрбір ойыншы футбол алаңында допқа секіру, серіктестеріне ешбір кедергісіз допты беру және 25–30 қадамдағы қашықтықта қарсыластарының қақпасына доп соғуы сияқты, және де бәр мезетте тоқтап, бір мезетте жүгіре алулары үшін көп күш қажет. Бұлшықеттің күші оның ұзындығының өзгерісі изометриялық болып, ал ұзындықты қысқарту изотоникалық, ұзындықтың үлкейуі полиметрикалық болып келеді.

Футболдағы бұл тәртіптің іс-әрекеті әр түрлі комбинацияда кездеседі. Футболшының физикалық дайындығын еске түсіргенде біз күштің үш түрлі категориясын көрсетуіміз тиіс, олар: қақпашының допты ұруы, қапталдан допты лақтыру және допты қабылдау барысындағы әрекеттер. Өмір ағымындағы индивидтің күш қабілетінің өзгеруі және үш түрлі көпжылдық кезеңімен сипатталады.

Ойын барысында ойын іс-әрекетін оның нәтижелілігін арттыру. Оған қоса, төзімділік бұл шаршауға қарсы тұру қабілеті деп айтуға болады. Спорт тәжірибесінде шаршаудың 4 түрін бөліп көрсетеді: ақыл-ой, сенсорлық, эмоционалдық және физикалық. Шаршаудың барлық 4 түрі футбол ойыншыларына да тән. Әрине, олардың арасында физикалық шаршаудың рөлі басым.

Төзімділіктің жалпы және арнайы түрлері ажыратылады. Жалпы төзімділік дегеніміз — адамның созылмалы уақыт ішінде орташа ауырлықтағы физикалық жұмыс атқаруы (ағаш шабу, жаяу жүру, жүзу). Арнайы төзімділік дегеніміз — спортшының физикалық жаттығулардың белгілі бір түрінде жұмыс қабілетін ұзақ уақыт сақтауы (жүзушінің, жеңіл атлет спортшының, футбол ойыншысының арнайы төзімділігі).

Арнайы төзімділік футболшының футбол ойынның соңғы минутына дейін ойынның берілген темпін сақтау қабілетінен көрінеді. Бұндай қабілет ағзаның жоғарғы деңгейдегі интенсивті жаттығуларды жасағанда өзінің қалыпты жағдайын (жұмыс қабілетін) сақтау мүмкіндіктеріне байланысты. Оны нерв жүйесі үрдістерінің жылдамдығы мен біркелкілігі сипаттайды.

Төзімділіктің жоғарғы дәрежесі моральдік және күш-жігер қасиеттерінің жоғарғы деңгейін қажет етеді. Күш-жігер — тұлғаның моральдік және ақыл-ой қасиеттерінің белсенді түрде көрінуі, спортшы алдындағы тосқауылды жеңе білуі және оны іштей біле тұра, күш-жігермен жеңе білуі.

Қарапайым іс-әрекеттер кезінде ойындық іс-әрекеттердің тез жылдамдықпен істелуі жылдамдығы кезінде 2 фазаны ажырата аламыз, үдеме шапшаңдық фазасы (бастапқы жылдамдық) және тұрақты шапшаңдық фазасы (спринтті жылдамдық). Ойыншының дамытатын максималды жылдамдығы динамикалық күштің дамуының деңгейінен ғана емес, сонымен қатар қозғалу техникасын меңгеру деңгейіне де тәуелді.

Күрделі ойындық іс-әрекеттерді орындау жылдамдығы жалпы қимылдау қабілетіне де қатысты. Біз әр түрлі ойындарға қатысты допсыз қозғалу комплекстерін қарастырамыз. Бастау комбинациялары, айналымдар мен секіру, жүріс-тұрыстың өзгеруі мен жүгіру бағыты кіреді. Ойыншы доппен қозғалу кезінде координацияны, яғни техниканы меңгеру деңгейін, көрсетеді. Ойын барысындағы іс-әрекеттердің техникалық жақтарын меңгеру футбол ойыншысына ритмдік және жылдам ойынды көрсетуге көмекші болады.

Футбол ойыншыларының әрекеттесу жылдамдығы ойынның ұйымдастырылуына байланысты. Бұл комбинация топтың стилін және ойыншылардың әрекеттестік қабілетін айқындай түседі. Қазіргі әйелдер футболы жағдайында күш сапасын дайындау өткір мәселеге айналып отыр. Өйткені қазіргі әйелдер футболында ерлер футболы секілді жылдамдықпен күшті бірінші орынға қойып отыр. Бұл дене сапалары дамыған жағдайда ғана қазақстандық әйелдер футбол клубтары мен ұлттық әйелдер футбол командалары үлкен жетістіктерге жете алады.

Әдебиеттер тізімі

1. Штуденер Х., Вольф В. Тренировка футболистов. — М.: ФиС, 1970. — 272 с.
2. Гриндлер К., Пальке Д. Техническая и тактическая подготовка футболистов. — М.: ФиС, 1976. — 256 с.
3. Горбань А.Н., Шагов А.А., Суханова Е.Ю. Совершенствование содержания преподаваемых дисциплин в ИФК. Футбол как средство профессиональной подготовки студентов ИФК // Проблемы совершенствования системы высшего физического образования. — М.: ФиС, 1988. — 96 с.
4. Реан А. Педагогика спортивного коллектива. — М.: МОГИФК, 1987. — 215 с.
5. Козловский В.И. Организационно-методические основы подготовки футболистов. — М.: МОГИФК, 1988. — 128 с.
6. Попов В.Ф. Психическая регуляция и психодиагностика при формировании мотивации к напряженной спортивной деятельности // Пути повышения специальной работоспособности квалифицированных спортсменов. — Алма-Ата: МВСО, 1985. — 156 с.
7. Бөдеев М.Т., Рамашов Н.Р. Спорт ойындары. — Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2008. — 24–29-б.

ӘОЖ 001.895:378

Жоғары мектептің оқу-тәрбие процесіне педагогикалық инновацияны ендіру жолдары

Сабанбаев Н.И.¹, Дандыбаева А.С.²

¹Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті;

²Қарағанды «Болашақ» университеті

В статье рассматриваются пути совершенствования педагогических инновационных технологий в вузе. Проанализированы научные исследования зарубежных и отечественных ученых по данному направлению, выделены виды, средства и методы педагогических инноваций, используемые в учебном процессе вуза, описаны их основные направления. Авторы отмечают, что инновационные технологии обучения формируют не только систему знаний, но и личностные и профессиональные характеристики, необходимые будущему специалисту для саморазвития и успешной социализации в будущем.

Ways of perfection of pedagogical innovative technologies in high school are considered in the article. Scientific researches of foreign and domestic scientists on problems of a pedagogical innovation in high school are also analyzed. Kinds, means and methods of pedagogical innovations used in educational process of high school are allocated. Basic directions about introduction of pedagogical innovations in high school are described by authors of the article. Innovative technologies of training form not only system of knowledge, but also the personal and professional characteristics necessary for the future expert for self-development and successful socialization in the future.

Мемлекеттің экономикалық және әлеуметтік жетістіктері, ең алдымен, олардың білім жүйесімен, азаматтардың білім деңгейімен анықталатыны белгілі. ХХІ ғасыр — жаһандық жаңалықтар мен білімнің дәуірлеу ғасыры, өйткені ол қазіргі кезде мемлекеттің тұрақты дамуын қамтамасыз етуде,

сондай-ақ әлемдік нарықтағы, әлемдік қоғамдастықтағы орнын айқындап, халықтың өмір сүру сапасы мен деңгейін көтеруде айырықша маңызды рөл атқарады.

Жоғары білімді дамыту процесі мамандар даярлау сапасын арттыру, қарқынды ғылыми-зерттеу қызметімен ықпалдастырылған инновациялық білімді дамыту, жоғары оқу орындары зерттеулерінің әлеуметтік сала мен экономиканың қажеттіліктерімен тығыз байланысты, білім беру және ақпараттық технологияларды жетілдіру болып табылады. Қазіргі заман жағдайында жоғары білім беру жүйесінің бірінші кезектегі міндеті жоғары білікті мамандарды оздыра даярлау болып табылады.

Жоғары оқу орындарының білім деңгейін көтеру үшін оқу процесінде педагогикалық инновацияларды кеңінен енгізіп, барлық ұйымдастырушылық, білімділік, дамытушылық сапасын көтерудің тың жолдарын, әдіс-тәсілдерін қалыптастыру қажет. Ол үшін білім беру жүйесінің мазмұны жаңа міндеттермен толықтырылып, өмір талабына сай жаңаша саналы тәрбие, сапалы білім берілуі керек.

Осыған орай педагогикалық қызметке ынтасы жоғары, білім беру саласындағы үнемі жаңарып отыратын өзгерістерге икемді, жаңа технологияларды оқу-тәрбие үдерісінде тиімді пайдалана алатын мұғалімдерді дайындау оларды кәсіби дайындаудың ең көкейкесті аспектісінің бірі және педагогтың жеке тұлғасын қалыптастырудағы іс-әрекеттің нәтижесі болып табылады.

Осы айтылғандардың барлығы жоғары оқу орындарында болашақ мамандарды даярлауда инновацияны пайдалану ерекше мәнге ие болып отырғандығын байқаймыз.

Жоғары оқу орындарында инновациялық технологияларды қолдана отырып, оқыту — таным әрекетін ұйымдастырудың арнаулы формасы. Инновациялық технологияларды тіркесі бүгінгі күні педагогикада, оқу-тәрбие үрдісінде ең жиі қолданылатын ұғым болып отыр.

Жаңа енгізілген, немесе инновация, адамның кәсіптік қызметінің бәріне де тән болғандықтан, ол табиғи түрде зерттеудің, талдаудың және тәжірибеге енгізудің нысанасына айналды. Инновация өздігінен пайда болмайды. Ол ғылыми әдістердің, жекелеген мұғалімдер мен тұтас ұжымның озық педагогикалық тәжірибесі. Бұл процесс стихиялы дамымайтындықтан, ол басқаруды қажет етеді. Педагогикалық процестің инновациялық стратегиясында жаңашылдық процестерді тікелей алға апарушылар ретінде жоғары оқу орындары, оқытушылар, мектеп директоры, мұғалімдер мен тәрбиешілердің рөлі арта түсуде. Оқыту процесінің көптүрлілігіне қарамастан, дидактикалық, компьютерлік, проблемалық, модульдік және жетекші педагогикалық қызметті іске асыру оқытушының еншісінде қалып отыр. Оқу-тәрбие процесіне қазіргі заманғы технологиялардың енгізілуіне байланысты мұғалім мен тәрбиеші кеңесшінің, ақылшының және тәрбиешінің қызметін одан әрі игеруде. Осы негізде педагогикалық инновацияны қабылдау, бағалау және іске асыруға дайындық қалыптасады.

«Инновация» ұғымы ағылшын тілінен аударғанда «жаңалық», «жаңашылдық», «өзгеріс» деген ұғымды білдіреді. Инновация құрал және процесс ретінде әлдебір жаңалықты ендіру деген сөз. Педагогикалық процесте инновация оқыту мен тәрбиенің тәсілдері, түрлері, мақсаты мен мазмұнын, мұғалім мен студенттің бірлескен қызметін ұйымдастыруға жаңалық енгізуді білдіреді. Білім берудегі инновациялық процестердің мәнін педагогиканың маңызды екі проблемасы құрайды, олар: озық педагогикалық тәжірибені зерттеу, жинақтау және тарату проблемасы және педагогикалық-психологиялық ғылымдардың жетістігін практикаға енгізу проблемасы. Соған сәйкес инновациялық процестердің мазмұны мен механизмі осы кезге дейін бір-бірінен оқшау қарастырылып келген өзара тығыз байланысты екі процестің тұтастығы тұрғысынан қарастырылуы тиіс, яғни инновациялық процестің нәтижесі теория мен практиканың тоғысуында пайда болатын теориялық және практикалық жаңалықтарды қолдануы қажет. Бұның барлығы педагогикалық жаңалықты жасау, игеру және пайдалануда басқару қызметінің маңыздылығына көз жеткізе түседі. Себебі оқытушы жаңа педагогикалық технологияның, теория мен концепцияның авторы, талдап жасаушысы, зерттеушісі, тұтынушысы және насихатшысы қызметін атқарады. Осы процесті басқару оқытушының өз қызметінде әріптестерінің тәжірибесі немесе ғылымындағы жаңа идеялар, әдістемелерді дұрыс тандап, бағалау және қолдануын қамтамасыз етеді. Ал педагогикалық қызметте инновациялық бағыттылықты қазіргі заманғы білім беру, қоғамдық және мәдени даму жағдайында педагогикалық қызметтің инновациялық бағыттылығының қажеттілігі бірқатар жағдайлармен айқындалады.

1. Біріншіден, қоғамда жүріп жатқан әлеуметтік-экономикалық қайта құрулар білім беру жүйесін, әдістемесі мен түрлі типтегі оқу орындарының оқу тәрбие процестерін ұйымдастырудың технологиясын түбірінен жаңартуды талап етуде. Педагогикалық жаңалықты жасау, игеру және

пайдалануға негізделген мұғалім мен тәрбиеші қызметінің инновациялық бағыттылығы білім беру саясатын жанартудың құралына айналуға.

2. Екіншіден, білім беру мазмұнын ізгілендірудің күшеюі, пәндерінің көлемі мен құрамының үнемі өзгеріске ұшырауы, жаңа оқу пәндерінің енгізілуі жаңа ұжымдық формалар мен оқыту технологиясын үздіксіз іздестіруді талап етуде. Осы жағдайда мұғалімдер арасында педагогикалық білімнің рөлі мен беделі арта түсіп отыр [1].

Бұл проблеманың көкейкестілігі, әсіресе кәсіби әрекеті тікелей шығармашылықпен байланысты болашақ маманды даярлау барысында арта түседі.

Жоғары мектеп педагогикасының күрделі маңызды мәселесі — студентті келешек мамандығына жақындату, іскер маман даярлау, оның өзіндік және шығармашылық қабілетін арттыру, қажетті біліктері мен дағдыларын қалыптастыру. Осындай жан-жақты жетілген маман даярлау үшін оқыту, білім беру процесін жетілдіру, жаңа педагогикалық технологияларды, оқытудың жаңа формалары мен әдіс-тәсілдерін енгізу керек. Сонымен бірге оқу процесін қарқындалту, белсендіру, ақпараттандыру да көзделді.

Инновациялық проблемасын қарастыратын қазақстан ғалымдарының зерттеу еңбектері қызығушылық тудырады:

- ақпараттық технологиялар дамуы (Д.Д.Джусубалиева, Е.О.Жұматаева, Ж.А.Қараев, Г.К.Нұрғалиева, Г.О.Тәжіғұлова, Л.А.Шкутина, М.С.Мәлібекова және т.б.);
- педагогикалық инновациялардың дамуы (Б.Ә.Әбдікәрімов, С.Ә.Әбдіманапов, Е.З.Батталханов, С.Н.Лактионова, Ш.Т.Таубаева және т.б.);
- мұғалімнің инновациялық іс-әрекеті (М.Ж.Жадрина, С.Ж.Пралиев, Қ.М.Нағымжанова және т.б.).

Жоғарыда аталған ғалымдардың зерттеу еңбектеріне жасалған талдаулар авторлардың өздерінің зерттеу объектісіне қарай педагогика ғылымына айтарлықтай үлес қосқан. Педагогикалық инновация жеке тұлғаның тұрақты сапалық белгісі ретінде оқушының жан-жақты дамуына жағымды ықпал етеді, ақыл-ойын, ерік-жігерін, ойлау, елестету қабілетін, эмоциясын білдіретін интеллектуалдық іс-әрекетінде көрініс береді. Сонымен қатар педагогикалық инновация жеке тұлғаның танымдық мүмкіндіктерін және қоғамдық бағытын, болмысқа деген көзқарасын қалыптастыратынын ескерсек, зерттеу проблемасының көкейкестілігі нақтылана түседі.

Инновациялық құбылыстар білім беру саласында өткен ғасырдың 80-жылдары кеңінен тарала бастады. Әдетте инновация бірнеше өзекті мәселелердің түйіскен жерінде пайда болады да, берік түрде жаңа мақсатты шешуге бағытталады, педагогикалық құбылысты үздіксіз жаңғыртуға жетелейді. «Жаңару» (новшество) дегенімізді былай деп түсіндіреді: «Жаңару — белгілі бір адам үшін әділ түрде жаңа ма, әлде ескі ме оған байланысты емес, ашылған уақытынан бірінші қолданған уақытымен анықталатын жаңа идея».

Соңғы кездерде педагогикалық практиканың жаңаруы мәселесімен байланысты педагогикадағы педагогикалық инновациялық білім саласы мен қызметіне деген қызығушылық арта түсті.

Педагогикадағы инновацияның маңыздылығы жөнінде мына ғалымдардың еңбектерінде талданған: М.С.Бургин, В.В.Горшков, С.Д.Поляков, В.И.Загвязинский, М.М.Поташник, Г.П.Щедровицкий, Н.Р.Юсуфбекова, Н.Нұрахметов және тағы басқалар.

Н.Нұрахметов [2] инновацияны мынадай топтарға бөледі:

- білім мазмұнындағы инновация;
- оқу-тәрбие процесінің әдістемесі, технологиясы, түрі, әдістері және құралдарындағы инновация;
- оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудағы инновация;
- мектептегі басқару жүйесіндегі инновация.

Жаңалықтан кейін болған өзгерістердің сипатына қарай топталған инновацияның түрлері:

- жеке, бір-бірімен байланысы жоқ;
- модульдық (бір-бірімен байланысты): бір-біріне жақын пәндерге және жас деңгейлері бірдей оқушылармен жүргізілетін оқу-тәрбие жұмыстарына енгізілген жаңалықтар;
- жүйелі: барлық мектептерде болатын өзгерістер.

Иновацияның түрлері: модификациялық, комбинаторлық, түбірлі. Модификациялық инновация — педагогикадағы әдіс-тәсілдерді жетілдіру. Мысалы, А.С.Макаренконың қиын балаларды тәрбиелеу әдістерін А.Бсқақов осы заманға лайықтап қолданды [3]. Комбинаторлық инновация — белгілі

әдістердің элементтердің бір-біріне қосу. Инновацияның бұл түрін қазіргі кезде тілдерді оқыту әдістемесімен айналысатын ғалымдар қолдануда. Түбірлі: мектепке білімнің мемлекеттік стандарттарының енгізілуі. Инновациялық іс-әрекет — қоғамның әлеуметтік-экономикалық жағдайына сай мектеп жұмысын дамытатын, мектеп өміріне оң өзгерістер әкелетін іс-әрекет. Әрбір мұғалім өзінің оқу-жұмысын дамыту үшін түрлі құралдар арқылы өзінің іс-әрекетін саналы түрде өзгертеді. Инновациялық процестің кезеңдері:

- иновацияның себептері;
- жаңалықты жобалау;
- жаңалықты жүзеге асыру.

Инновациялық іс-әрекетке орта да әсер етеді. Мектеп жаңалықтың себебін, жобасының дұрыстығын дәлелдеп, жаңалыққа мұғалімдерді, оқушыларды, ата-аналарды қызықтыра білгені жөн.

Педагогикалық инновациялардың жаңаруы білімнің қалыптасуындағы процесс ретінде анықталады. Ол материал идея, әрекет, форма, әдіс, концепция, қайта құру бағдарламасы ретінде пайдаланылады. Және де материалды қолдану жолдары, қазіргі замандық шарттардағы енгізулер үшін таңдау арқылы жүзеге асырылады.

Алайда педагогикалық инновацияларды жаңалықтардың оқу-тәрбие процесіне ену ретінде қарастыруға болады. Бұл жаңалықтың енгізілуі немесе жақсарту мақсатындағы өзгерісте болуы мүмкін. Мұндағы жаңалықтың енгізілуі мүлдем жаңа нәрсе болуы шарт емес, бірақ бұл қазіргі заман жағдайындағы жақсы нәрсе болуы тиіс, яғни қазіргі заманға сай алдыңғы қатарлы жаңалық болуы керек. Мысалы, Н.Г.Осухова мен В.А.Рахматшаеваның [4] пікірлері бойынша, «инновация» термині тек жаңа нәрсе ғана емес, сонымен қатар көкейкесті ұғымы енгізілу керек. Бұл өзгерістердің белсенді, әрі жағымды сипатын ғана емес, олардың әлеуметтік қажеттілігін де білдіреді.

Белгілі И.М.Паталиник [5]: «Инновация — оқу бағдарламасын меңгертуде мұғалімнің оқытудың жаңа әдістемелері мен технологияларын тиімді игеруі», — деген, ал Н.Ф.Талызина [5]: «Иновациялық технологияларды қолданудың негізгі міндеті — сабақ үрдісінде белгіленген мақсатқа жетуде ең тиімді әдістерді таңдай білу» деген анықтама береді.

Ал М.С.Бургин [6] педагогикалық инновациялардың мынадай бес түрін көрсетеді: жаңа, локальді мүлдем жаңа, шартты жаңа, нормативті жаңа және субъективті жаңа түрі. Бұл ғалым жаңалықтың мынадай келесі сипаттарын көрсетеді: нәрсенің басқада қайталануы, нәрсенің мәнсіз өзгерістерімен қайталануы, нәрсенің нақтылануы мен жаңа элементтерімен толықтырылуы және жаңа сапалы объектінің пайда болуы.

К.Ангеловски [7] өз зерттеулерін француз, америка ғалымдарының еңбектеріне сүйеніп жүргізеді. Біз автордың бұл көзқарастарын жақтаймыз. Мысалы, автор өз еңбегінде француз ғалымы Э.Брансуик [7] еңбегін талдап, оның инновацияны мынадай үш түрге бөліп қарастырғанын көрсетеді:

1. Жаңалық ретінде, білім беру жүйесіндегі толығымен жаңа, бұрын мүлде белгісіз болған идеялармен іс-әрекеттер болады.

2. Ең көп кездесетін бейімделуден өткен, кеңейтілген және қайта өңделген, белгілі ортада, белгілі кезеңде өте қажетті идеялармен іс-әрекеттер.

3. Педагогикалық жаңалықтар мынадай жағдайда дүниеге келеді: мақсатты қайта қоюға байланысты бұрын болған істер қайта жаңарады. Өйткені жаңа жағдайлар бұлардың нәтижесін және белгілі жағымды идеялардың нәтижелеріне келу болады.

Сонымен, жаңа жағдайда пайда болатын педагогикалық инновациялар мақсаттардың қайталануына қарамастан, ертеректегі кейбір оларға кепілдік беретін әрекеттерді тудырады.

А.О.Мұхаметжанова [8] берген мақаласында: «Жоғары оқу орнынан бастауыш сынып мұғалімі рухани дамыған, шығармашылықпен жұмыс істей алатын, кәсіби дағдыларды, педагогикалық дарындылықты бойына сіңірген және жаңашылдыққа құштарлығы басым маман болып шығуы тиіс; әлемдік білім беру кеңістігіне ықпалдасу мақсаты қойылып отырған қазіргі кезде білім беруші, пәнді оқытушы бастауыш сынып мұғалімінің орнына жаңа педагогикалық технологияларды, оқытудың ақпараттық құралдарын, тәрбиенің жаңа нысандарын, зерттеушілік және ізденушілік қызмет дағдыларын меңгерген кәсіби білікті педагог келуге тиісті», — деп атап өткен. Автор болашақ мұғалімдерді педагогикалық инновацияны пайдалануға даярлау жолдарын, әдістемесін көрсетіп, педагогикалық инновацияны игеру жолдарын былайша талдаған.

I-үлгі:

1. Педагогикалық инновациямен танысу.

2. Ауыл мектептерінде пайдаланылатын педагогикалық инновацияны талдау.

3. Педагогикалық инновацияның шешілу жолының анализі.
4. Педагогикалық инновацияны игеру жолын таңдау, ұйымдастыру.
5. Шешімнің салдарын болжау.
6. Сынақ (қабылданбауы мүмкін).

II-үлгі:

1. Педагогикалық инновациямен танысу (алғашқы ақпарат).

2. Педагогикалық инновацияға қызығушылықтың пайда болуы. Қосымша әдебиеттерді, жаңа технологияларды, жаңа әдіс-тәсілдерді, жаңа идеяны іздестіру.

3. Ауыл мектептерінде пайдаланылған педагогикалық инновацияны бағалау және шешімін шығарып көру.

4. Сынақ (қабылданбауы мүмкін).

Автордың берген талдауымен келісіп, мынадай ой түюге болады. Жалпы болжам бойынша, бұл өзгерістер қазіргі замандық жағдайлардағы жаңалық болуы тиіс. Бірақ ол әрқашанда толығымен жаңа идеялар немесе формалар бола бермейді. Кейбір мақсаттық түрде бағытталған өзгерістер жөнінде инновациялар деп айта алмаймыз. Егерде олар бір кездері бір жерде пайда болып, бірақ дәл қазіргі сәтте берілген ортада олар ерекше мәнге ие болып, оқу-тәрбие процесіндегі субъектілердің тұлғалық дамуын қалыптастыра алады.

Ғалым Ш.Т.Таубаева [9]: «Югославия ғалымдарының келтірген үлгілерінен жаңалықты оқыту формасына, әдістемесіне, білім беру құралдарына, оқыту мазмұнына, алған білімді бағалауына, білім беру мақсаты мен міндетіне, тәрбие жүйесіне, мұғалім мен оқушы қатынасына байланысты жіктеуге болатындығын айқын көруге болады», — деп көрсетеді.

Ғылыми шығармашылық ізденістің тек басында не аяғында немесе ол тұтас педагогикалық процеске толығымен енеді. Сондықтан педагогикалық инновация үздіксіз ғылыми-зерттеу қызметін талап етеді.

Мұғалімнің инновациялық іс-әрекетке даярлығын қалыптастырудағы инновациялық білім мазмұны жаңа білімді меңгерудің, оқытуды ұйымдастырудың әр түрлі формалары мен әдістері арқылы жүзеге асырылады.

Мұғалімдерге педагогикалық инновациялық білім берудің формаларына: арнайы инновациялық курстар, семинар-конференциялар, педагогикалық тренингтер, инновациялық педагогикалық оқулар мен форумдар, ғылыми жобаны қорғауға арналған әр түрлі байқаулар мен жарыстар және т.б. жатады. Инновациялық білім беру әдістеріне: әңгімелесу, пікірлесу, талқылау, жаттығу, сұрақ-жауап, миға шабуыл және т.б. эвристикалық әдістер жатады. Инновациялық білім беру құралдары: аудио-, бейнеқұралдар, компьютер, интерактивті тақта, Интернет, компьютерлік-мультимедиалық құралдар, электрондық оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешен, медиатека, инновациялық ақпараттық қор, инновациялық веб-сайт және т.б.

Озат тәжірибені зерттеу және оны тұтас педагогикалық процеске енгізу қажырлы еңбекті, терең сауаттылықты, өз пәніне еркін иелік етуді, теория мен практиканың дамуында үнемі жаңалықты біліп отыруды талап етеді. Мұғалім озат педагогикалық идеяларды және жаңашыл мұғалімдердің тәжірибесін игеру үшін оларды өзінің педагогикалық жүйесінің құрамдас бөлігі етіп, жетілдіріп дамытады.

Осы айтылғандарды қорыта келе, біз алдыңғы қатарлы тәжірибе педагогикалық қызметте бағдарланған, тиімді тәжірибесі деген ойға келдік. Алдыңғы қатарлы педагогикалық тәжірибе оқу-тәрбие процесіндегі кейбір ескірген дәстүрді ұйымдастыру түрлеріне сын көзбен қарап, тәжірибе қажеттілігіне сәйкес жаңа мәселелер тудырып, үйреншікті тәжірибенің шеңберін кеңейтіп, тереңдетіп отырады. Алдыңғы қатарлы педагогикалық тәжірибе — бұл прогрессивті тәжірибе. Яғни, оның болашағы зор.

Педагогикалық жаңалықты практикаға енгізу қызметін басқару бұл жұмысқа автордың қатысуын жоққа шығармайды, қайта оның дербес шығармашылық мүмкіндіктеріне ынталандырып, қабілетін дамытуға қолайлы жағдай жасайды. Осылайша жоғары оқу орындарына жағдайында педагогикалық инновацияны жасаушылар мен насихаттаушылардың күші біріктіріледі. Нақты практикада инновациялық процестердің сипаты алынған нәтиженің мазмұнымен, енгізілуге тиісті жаңалықтың күрделілік деңгейімен, сол сияқты практиктердің инновациялық қызметіне дайындығының деңгейімен ерекшеленеді.

Инновациялық бағыттылық белгілі бір жаңа енгізілімнің тиімділігіне баға беретіндей нақты критерийлерді пайдалануды қажет етеді. Педагогика бойынша зерттеу тәжірибелеріне сүйене

отырып, педагогикалық жаңалықтың мынадай критерийлер жиынтығын анықтауға болады: жаңашылдық, тиімділік, жоғары нәтижелік, бұқаралық тәжірибеде шығармашылықпен қолдану мүмкіндігі.

Инновацияның негізгі критерийі ғылыми педагогикалық тәжірибеге де баға беруде басшылыққа алынатын жаңашылдық деп білеміз. Сондықтан инновациялық процеске араласқысы келетін оқытушы қолға алған жаңалығының мәнін, оның жаңашылдығының деңгейін анықтап алуы қажет. Біреулер үшін жаңалық болып табылатын құбылыс екіншілер үшін олай болмауы мүмкін. Осыған байланысты оқытушыларды инновациялық процеске тартқанда олардың еріктілігін, тұлғалық ерекшелігін, дербестік-психологиялық мінездемелері ескерілуі тиіс. Жаңашылдықтың бірнеше деңгейін бөліп көрсетуге болады. Олар: абсолютті, локальді-абсолютті, шартты, субъективті, танымалдық деңгейі және қолдану аймағы бойынша. Критерийлер жүйесіндегі оптималдық нәтижеге қол жеткізу оқытушы мен студенттің жұмсаған күшінің шығыны мен қолданған тәсілінің тиімділігін айқындайды. Әр түрлі оқытушылар әр түрлі еңбек жағдайымен бөлек студенттер ортасында бірдей жоғары нәтижеге қол жеткізеді. Оқу процесіне педагогикалық инновацияны енгізіп, барынша аз дене, ой еңбегін және аз уақыт жұмсап жоғары нәтижеге қол жеткізу оның тиімділігін білдіреді. Нәтижелік инновацияның критерийі ретінде оқытушы қызметіндегі оң нәтижелердің барынша тұрақтылығын білдіреді. Өлшемдегі технологиялық, нәтижені бақылау мен белгілеудегі, түсіну мен баяндаудағы тұтастық бұл критерийді, жаңа әдістің маңыздылығын, оқыту мен тәрбиелеудің тәсілдерін бағалаудың басты құралына айналдырады. Инновациялық бұқаралық тәжірибеде шығармашылықпен қолдану мүмкіндігі педагогикалық инновацияны бағалаудың критерийі ретінде қарастырылады. Шындығында, құнды педагогикалық идея немесе технология шартты ерекшеліктерімен, күрделі техникалық жаратандырылуымен немесе мұғалім қызметінің ерекшеліктерімен тар шеңберге тығылып, қолдану мүмкіндігі шектеулі болса, онда біз педагогикалық жаңашылдық туралы айта алмас едік. Инновацияны бұқаралық педагогикалық тәжірибеде қолданудың бастапқы кезеңі жекелеген оқытушылар мен тәрбиешілердің қызметіне негізделгенімен олар сыннан өтіп, объективті баға алған соң ғана жалпыға бірдей қолдануға енгізуге ұсынылуы мүмкін. Жоғарыда аталған критерийлерді білу және педагогикалық инновацияны бағалауда қолдана алу педагогикалық шығармашылыққа негіз қалайды.

Арнайы әдебиеттерді және мектеп қызметінің тәжірибесін талдағанда оқу орнының жұмысында педагогикалық жаңалықты практикада қолдануға белсенділіктің төмен екендігін аңғарамыз. Ал осындай педагогикалық инновациялардың іске асырылмай қалуының ең кем дегенде екі себебін атауға болады. Бірінші себеп, инновацияның қажетті сараптама мен сыннан өте бермейтіндігі. Екінші себеп, педагогикалық жаңалықты көбіне ешқандай алдын ала ұйымдық, техникалық, ең бастысы тұлғалық, психологиялық қатынастар тұрғысында дайындықсыз енгізіледі. Педагогикалық инновацияның мазмұны мен критерийлерін тап басып тану, оларды қолданудың әдіс-тәсілін меңгеру жеке оқытушының бірге оқу орнының жетекшісіне де оны енгізуді объективті бағалау мен болжамдауға мүмкіндік береді.

Жоо-да жоғарының нұсқауымен енгізілген инновациялық жаңалықтар қысқа мерзімде ұмытылып кетеді немесе бұйрықпен тоқтатылады. Осы сияқты жағдайлардың негізгі себептерінің бірі — жоғары оқу орындарында инновациялық ортаның белгілі бір ұйымдық, әдістемелік, психологиялық сипаттағы оқу процесінде инновацияны енгізуді қамтамасыз ететін кешенді шаралардың болмауы. Бұндай инновациялық ортаның болмауы мұғалімдердің әдістемелік тұрғыдан дайындықсыздығын, оларда педагогикалық жаңа енгізілімнің мәні туралы мағлұматтың аздығынан байқалады.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдауда педагогикалық инновация бүгінгі күнде бірліктегі түсініктің болмауы жөнінде қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Бұл термин әр түрлі мәндерде қолданылады. Біз педагогикалық инновацияларды әр түрлі бастамалар мен жаңалықтардың негізінде пайда болатын көкейкесті мәнді және жүйелік ұйымдастырушы жаңалықтары деп түсінеміз. Бұл білім эволюциясы үшін болашағы мол және оның дамуына, мультимәдениеттік кеңістіктің кеңінен дамуына жағымды әсерін тигізеді деп айта аламыз.

Бүгінде педагогикалық ой-пікірдің даму қарқынына орай адамға қажетті білім деңгейінің де артқаны анық. Сондықтан ең маңыздысы оқушылардың өздігінен дамуын, шығармашылық деңгейінің артуын, тұлғалық сапаларының қалыптасуын қамтамасыз етуі керек. Сондықтан педагогикалық инновацияны сұрыптап, таңдап алу және оның мәнін терең түсініп, оқу процесінде пайдаланған жөн.

Әдебиеттер тізімі

1. Сәбденова Г. Инновациялық технология — оқу үрдісінде // Қазақстан мектебі. — 2009. — № 7. — 62–64-б.
2. Әуезов Б. Болашақ мұғалімдерді кәсіби дайындауда инновациялық оқытудың мәні // Білім берудегі менеджмент — Менеджмент в образовании. — 2009. — № 1. — 91–94-б.
3. Бұлақбаев М.К. Инновациялық технологияларды болашақ мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін дамытуда қолданудың маңызы // Білім берудегі менеджмент — Менеджмент в образовании. — 2009. — № 2. — 66–69-б.
4. Осухова Н.Г., Рахматшаева В.А. Проблемы функционирования педагогических инноваций // Инновационные процессы в образовании. — 1990. — С. 25–29.
5. Сарбасова Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар: Оқу құралы. — Алматы: Атлас баспасы, 2001. — 175-б.
6. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. — 1989. — № 12. — С. 36–40.
7. Ангеловски К. Учителя и инновации // Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 158 с.
8. Мұхаметжанова А.О. Мұғалімді даярлаудағы педагогикалық инновациялар // Жаһандану және қазіргі замандағы университеттер: Халықарал. ғыл.-практ. конф. материалдары. — Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2008. — 76–78-б.
9. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: Научный фонд и перспектива развития. — Алматы: Ғылым, 2001. — С. 296.

ӨЖ 371.3:81'243

Ойындар арқылы шетел тілін оқытуды ынталандыру

Өтемісов Е.Е.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В данной статье рассматриваются вопросы использования игровых элементов как средств обучения иностранному языку. Автор анализирует пути разъяснения тем, приемлемые для развития мыслительных действий учащихся. Обсуждаются методы обучения иностранным языкам (при объяснении и выполнении грамматических заданий) с помощью использования различных интересных игр. Опираясь на опыт и мнения иностранных специалистов в области педагогики, автор рассматривает вопрос четкого и доступного объяснения материалов с грамматическими заданиями, используя конкретные примеры с элементами игр.

In this article, we tried to find out the best ways of teaching foreign languages, namely English, mostly using ways of teaching language through games. We analyzed several points of view, including masterminds in pedagogical area. Up to them games have the most interesting and vital role in teaching languages, because through games teaching becomes more than an academic lesson. Trying to show the importance of using games in language teaching we gave examples of most efficient and useful games in teaching grammar. Grammar cannot be parted or reduced from language teaching. Therefore we tried to show the importance of games in teaching languages depending on masterminds in pedagogical science and our own practice.

Қазақстан — бүгінгі таңда өз алдына дербес мемлекет. Егемен ел ретінде шет елдермен қарым-қатынасы нығайып, беделі артып келеді. Бұл шетел тілін оқытуды, жақсартуды талап етеді. Ал оқытуды жақсарту дегеніміз — оқушылардың пәнге деген қызығушылығын ояту. Бұл мақаланың мақсаттары: тіл үйретуде ойындардың маңызы, тіл мамандарының ойын қолданысы туралы ой-пікірлерін салыстыру, мысалдар арқылы ойындардың тиімділігін анықтау.

Қазіргі кездегі мектептердің басты мақсаты балаларға заманға сай білім беруді ұйымдастыру және жүзеге асыру болып табылады. Яғни мұғалім оқушыға білім беру барысында оның кәсіби мәдениеті мәселені көру және оны шешу жолдарын таба білу, алдына қойған міндеттерді шығармашылықпен орындау қабілеттерін дамыту керек. Ол үшін білім беру процесі барысында ұстаздар қазіргі заманға сай педагогикалық технологиялар әдістер және оқу-әдістемелік кешендерді қолдана білу қажет. Әсіресе тілді үйрету барысында мұғалім оқыту процесін жетілдіру және дамыту мақсатында өзінің педагогикалық шеберлігін сабақ барысында қолданатын әдіс-тәсілдер, оқу-әдістемелік құралдар мен тағы да басқа білім беру процесінің элементтерін дамытып, балалардың шет тілін үйрену, білу деңгейін көтеруі тиіс.

Бүгін әрбір мектептің негізгі мақсаты — қоғамда қалыптасқан негізгі қажеттіліктерді және мемлекеттік бүгінгі заманға сай ұлттық тәрбиесі, жоғарғы кәсіби білімі бар, алдына қойылған мәселелерді шығармашылық пен әрі жанашылдықпен шеше білетін, жан-жақты білімі бар және шет тілдерін терең меңгерген ұрпақты қалыптастыру. Бұл орайда біздің қоғамымызда шет тілдерін үйрететін мұғалімдердің рөлі жоғары. Өйткені олардың міндеті оқушыға шет тілдері бойынша қазіргі заманға сай тіл білімдерінің негізін үйрету, шет тілінде еркін сөйлеп өз ойын білдіру қабілетін дамыту және тілін үйреніп жатқан елдің тарихын, мәдениетін қоса оқыту болып табылады. Әсіресе ХХІ ғасыр жаһандану және ел мәдениеттерінің интеграциялану жағдайында оқушыларға шет тілдері бойынша терең теориялық және практикалық негіздер қалыптастыру өте маңызды. Сондықтан да біздің мақаламыздың негізгі ерекшелігі — шет тілдерін үйрету бойынша оқушылардың білімдерін және сабақ барысында үйрену тетіктерін түрлі интерактивті, ақпараттық, мультимедиалық және тағы да басқа озық технологиялар, әдістер, педагогикалық технологиялар кешендері бойынша зерттеу жүргізіп, оның ғылыми негіздемесін көрсету.

Шетел тілін оқыту қоғамдағы сол тілге деген мұқтаждыққа байланысты өзгеріп отырады. Бүгінгі таңда орта мектепте шетел тілін оқыту төрт түрлі мақсатты дамытуды көздейді, олар: коммуникативті қарым-қатынас мақсаты, тәрбиелік, білімділік және жетілдіру мақсаты. Аталған мақсаттардың арасында коммуникативті қарым-қатынас мақсаты ең маңызды рөл атқарады, ал қалған мақсаттардың нәтижелері коммуникативті қарым-қатынас мақсатын орындау барысында жүзеге асады.

Орта мектептегі шетел тілін оқытудағы ең басты мақсат коммуникативті қарым-қатынас мақсаты болуы тиіс, өйткені орта мектеп түлегі пән бағдарламасындағы белгіленген шетел тілі көлемін қатынас құралы ретінде меңгеріп, қолдана білуі тиіс. Яғни, сөз әрекетінің түрлерін: диалог және монолог түрінде сөйлеу, айтылған сөздерді түсініп тыңдау, жазылған мәтіндерді оқу және ондағы ақпаратты қабылдай алу іскерліктерін меңгеріп, қолдана білуі тиіс.

Орта мектепте шетел тілін оқыту жоғарыда айтылған практикалық мақсатпен қатар білімділік мақсатын да көздейді. Мәселен, шетел тілін оқытуда оқушылардың тілдік және сөздік білімін нығайтып, дамытумен қоса жалпы дүниетаным туралы ой-өрісін кеңейтеді. Шетел тілін үйрену барысында үйреніп отырған тілдің ел тарихымен, мәдени мұраларымен, әдебиетімен, көркем өнерімен, ғылымдағы жетістіктерімен танысады.

Қазіргі қоғамда болып жатқан терең әлеуметтік өзгерістер білім берудің дамуына жаңаша жағынан келуді, педагогикалық ғылымның әдістемелері мен парадигмасын өзгертуді талап етеді. Осыған байланысты өркениетті елдерде білім беруді ұйымдастыруда екінші жол пайда болды. Бұл әдістеме бойынша нақтылап айтатын «Не үшін оқытамыз?» деген сұраққа жауап алудан басталады. Бұл нәтижелерге жеке пәндер бойынша меңгерген білім, білік, дағды емес, өмірлік дағдылар жатады. Бұдан кейін шешілетін мәселе «Оқушыны қалай үйрету керек?» деген сұрақпен байланысты. Мұғалім оқушыларға жүйеленіп өңделген оқу материалын дайын күйінде ұсынбайды. Баланы өздігінен ізденіп, өзіне қажет білімді іздестіруге керекті қасиеттермен (білік, тәсіл т.б.) қаруландырады. Осындай негізде ұйымдастырылған оқу үдерісінің нәтижесінде оқушылар өмірге қажетті кең ауқымды дағдыларды, құзырлықтарды игеріп шығады.

Шетел тілін меңгеру барысында көзделетін ең маңызды жайт — оқушыларды өз бетімен жұмыс істеп, алған білімін әр түрлі жағдайларда шығармашылық және тапқырлықпен қолдануға машықтандыру. Оқыту процесінің мақсаты — оқушылардың дүниетанымын кеңейте отырып, оқытылып жатқан тілдің білімін арттыру. Сол себепті анықтама әдебиеттер пайдалану, мәтін мазмұнын өз бетімен түсіну және қысқаша айтып беру, хабарлар дайындап, сол туралы өз пікірін айтып, баға беру секілді әрекеттерге дағдыландыру қажет.

Шетел тілі пәні оқушылардың білім көтеруге ұмтылуына, дүниеге деген көзқарасын, сана-сезімін, рухани және эстетикалық көзқарасын қалыптастыруына, жан-жақты дамуына әсер етеді. Шетел тілін оқу процесінде оқушылар ойын жинақтап, сөйлейтін сөзін жоспарлауға икемделеді, әрі сөз әдебін дұрыс қолдануға дағдыланады.

Шетел тілі тек мектепте оқыту ғана емес, шарттарды ескере отырып, оқушылардың мектептен кейін де шет тілін оқу және түсіну қабілеттерін қалыптастыруға мән берілуі керек. Сол себепті шетел тілін оқытудағы практикалық мақсатты жүзеге асырудың ең маңызды шарты — оқыту әдіс тәсіліне, коммуникативті қарым-қатынастық бағдар берілуіне назар аударылады.

Коммуникативтік лингвистика саласында қазіргі ғылыми зерттеулер нәтижелері, шетел тілдерін оқытуда көптеген теориялық және практикалық мәселелерін, дәлірек айтсақ, оқытудың мазмұны

туралы мәселені жаңа әдістер қолдана отырып, жаңа тұрғыдан шешу керектілігін көрсетуде. Бүгінгі күнде шетел тілінің атқаратын ролі ерекше маңызды. Адамдардың тіл арқылы қарым-қатынас жасауында, мән мағынасы бар міндеттерді ойдағыдай шешу және түсінісуде жәрдемге келетін әдіс-тәсіл және құралдар секілді мәселелерді дамытуға арнайы көңіл бөлуде.

Оқытушы оқушыларға шетел тілін үйретпес бұрын келесі сұрақтарға жауап беруі қажет: Не үшін керек? Қандай мақсатта қолданамыз? Қандай пайдасы бар? Осы сұрақтарға жауап бергеннен кейін оқытушы оқушылардың тілге деген қызығушылықтарын арттыру жолдарын қарастыруы керек. Сабақтың қызықты, әрі әсерлі өтілуі мұғалімге, яғни, сабақтың тартымды және қызықты түсіндірілуіне байланысы зор. Сабақ барысында көрнекілік және техникалық құралдарды ұтымды және дұрыс пайдалану жоғарыда айтылған міндетті ойдағыдай шешуге үлкен үлес қосады. Оқушылар шетел тілін оқып, үйренумен қатар сол елдің тарихымен, әдебиетімен, мәдениет және әдет-ғұрпымен танысады. Оқушылардың жаңа тақырыпты жеңіл және түсіне меңгеруіне мүмкіндік туғызып, олардың қызығушылық пен ынтасын, тілге қызығушылығын арттыру жолдарының бірі — ойын.

Соңғы жылдары тіл білімінің ғалымдары және мамандары назарларын тіл үйретудегі жеке грамматикалық формаларды дамытуға емес, тілді белгілі бір мақсатқа жету үшін бір тұтас жүйе ретінде қолдануға және дамытуға бөледі. Коммуникативті біліктілік деп аталатын бұл жаңа салада оқушыларға, тілді қолданыс арқылы дамытатын, мақсатты тапсырмалар беріледі. Ойындар дәл осы мақсатқа жетудің бірден-бір жолы. Біріншіден, ойындар оқушылардың сөйлеу қабілетін дамытады. Екіншіден, мұғалімнің бақылауымен тілді дұрыс қолдануды қамтамасыз етеді және, үшіншіден, оқушылар ойын болғандықтан, ынталана қатысады.

Көптеген тәжірибелі кітап және әдістемелік құралдар жазушыларының дауласуы бойынша ойындар тек уақыт өткізерлік іс-шаралар емес, сонымен қатар үлкен тәлімдік маңызы бар. В.Р.Ли тілге қатысты, «ойындардың көбі үйренушілерге тілдің дұрыс формаларын үйрену орнына тілді қолданысқа енгізеді» деген пікірді ұстанады. Оның айтуынша, «ойындар шет тілдік үйрету бағдарламасының аясынан тыс қалмай, керісінше, маңызды орын алуы керек» [1]. Дәл осы ойды қолдаған Ричард Амато, «ойындар — көңіл көтерерлік іс-шара, алайда тілдің педагогикалық маңызына, әсіресе шет тілін үйретуде немқұрайлы қарап кетпеу керек. Ойындарды қолданудың көптеген пайдалары бар. Ойындар дегбірсізденудің алдын алады және үйренуді жеңілдетеді» [2; 43]. Олар ұялшақ оқушыны өзінің сезімдері мен ойларын жеткізуде жігерлендіреді, себебі ойындардың адамның көңілін көтеруде, рух беруде маңызы зор. Сонымен қатар олар үйренушілерге өзіне тән сабақтарда әрқашан мүмкін бола бермейтін шет тілімен бірге жаңа белестерді алуға мүмкіндік береді. Ричард Аматонның сөзіне назар аударсақ, «ойындар сынып жаттығуларынан аутқиды, бірақ тосқауылды бұзып, жаңа ойды таныстыруда қолданылады» [2; 50]. Жай сөздермен айтқанда, ойындар арқылы қалыптасқан атмосферада, оқушылар оқығандарын тезірек әрі жақсырақ сақтайды. А.Эрсоз да осы ойды қуаттап, «Үйренушілердің тілді болашақ өмірлерінде қолданулары үшін ойын арқылы тілді жаттықтырады» [3] деген.

Ойындар жігер береді, көңілді көтереді, үйретеді және жетік меңгеруді дамытады. Бұл айтылғандардың біреуі де көңіл толтырмаса да, ойындар шет тіліндегі проблемаларды ғана емес, сондай-ақ тілдің керемет сұлулығын сезінуге көмектеседі.

Ойындарды талқылағанда көңілге ой тастарлық факторлар өте көп. Солардың бірі — үйлесімділік. Үйрену процесіне пайдалы ойын таңдағанда мұғалімдер асқан сақтық таныту керек. Ойындардың жақсы көрсеткіш беруі үшін, оқушының деңгейі, жасы және оқыту бағдарламасымен үйлесуі керек. Жас ерекшелігіне байланысты кейбір ойындар оқушымен сәйкеспейді. Әр түрлі жас буындары әр қалай тақырыптарды, материалдарды және ойындардың да әр түрлі тәсілдерін талап етеді. Мысалы, жас бүлдіршіндер қимыл-қозғалысты қажет ететін, еліктіретін, бір-бірімен сайысқа түсетін ойындардан көбірек үйренеді. Сонымен қатар тілдің белгілі грамматикалық жақтарын жаттықтыратын немесе нығайтатын құрылымдық ойындар оқушының қабілетімен біліміне байланыстырылуы керек. Егер тақырыптар үйлеспесе немесе оқушының тәжірибе шеңберінің сыртында болса, ойын, біріншіден, қиындайды, екіншіден, маңызын жоғалтады.

Ойын әсерінің келесі факторы — ойынның ұзақтығы. Көп ойындардың уақыты шектеулі, алайда оқушының деңгейіне және біліміне байланысты ойын ұзақтығын ұзарту немесе қысқарту ұстаздың еркінде.

Ойындар көбінесе көңіл сергітерлік қысқа жаттығулар ретінде немесе сабақ соңында азғантай бос уақыт қалған кезде ойналады. Әйтседе, Лидің пайымдауы бойынша, «ойын оқушы мен оқытушының сабақ уақытында істейтін ісі қалмаған кезде қолданылатын тыс жаттығу ретінде

бағаланбауы керек. Ойындар шет тілдік үйретудің жүрегі болуы керек» [4; 52]. Риксон «Ұқыпты әрі үйлесімді таңдалған ойындар дәрістердің барлық деңгейінде қолданылуы керек» [4; 54] деп, кеңес береді. Сабақтың әр түрлі кезеңдерінде ойынға байланысты мұғалімнің мақсаттары түрленуі мүмкін.

Ойындар көңілді, әрі ұнамды бағытта оқығандарын еске түсіру арқылы үйренушінің қайталау жаттығуларында жақсы қызмет атқарады. Аты аталған барлық авторлардың пайымдауы бойынша, ойындардың көрсеткіші тек айғай-шу мен көңілді оқушылар болса да, оқушыны жігерлендіретіндіктен, сөйлеу мәдениетін дамытатындықтан және жетік меңгертетіндіктен, көңіл бөлуге тұрарлық жайт екеніне еш қарсылықтары жоқ.

Сөз ойындарының жиынтығы — шет тілін үйретуде ұстаздар үшін өте құнды қор. Ең алдымен, жиі кездесетін сөздіктер мен құрылымдарды қолдану арқылы тілдің өркендеуіне негізделі отырып, олар сынып дәрістерін нығайтады, қосымша емле ережесі мен сөйлеу мәдениетін дамытады. Сонымен қатар тыңдауға да жаттықтырады.

Ең нұсқаулы тіл үйретуде ойындар — арнайы құрылымдарды айрықша екіпіндейтін ойындар. Олар тек үйреншікті өрнектерді жаттықтырып қана қоймай, сонымен қатар жеңіл әрі ұнамды бағытта, грамматиканың қиындықтарын ұмыттырып, көңіл көтеруге маңыз бөледі. Мәселен, маңызына қарай Иә/Жоқ сұрақ ойыны, Wh-сұрақтар ойыны, салыстырмалы және күшейтпелі шырайлар ойыны, үстеулер ойыны т.с.с. ойындарды айтуға болады.

Шет тілін үйренуде грамматиканы меңгеру ең маңызды мәселе. Сол себепті оқушының назары мен күш-жігерін грамматикаға бағыттау үшін барлық жолдарды қарастыру қажет. Сол жолдардың бірі — балаларды емін-еркін атмосферада жаттықтыратын ойындар. Жасөспірімдер сыныптан, тақырыптан, бағдарламадан тыс емін-еркін сезінуді ұнатады және білім беру процесінің объектісі емес субъектісі болуды қалайды. Токсан ауыз сөздің тобықтай түйіні, ойын тудыратын қуат көзі үлкен мақсаттарға жеткізетін күш-жігерді қалыптастырады.

Мұндай ойындар оқу бағдарламасының нақты қай жерінде қолданылады? Грамматикалық ойындар үш түрлі бағытта қолданылады:

1. Диагностикалық бағытта. Жаңа тақырып түсіндірместен сол тақырып бойынша оқушылардың білім дәрежесін анықтау үшін.
2. Тақырып түсіндірілген соң, оқушылардың қаншалықты түсінгенін анықтау үшін.
3. Грамматикалық тақырыптарды қайталау ретінде.

Грамматикалық ойындар немқұрайлы уақыт өткізу ретінде қаралмағаны жөн. Оқыту процесінде маңызы зор ойындар бастауыш дәрежеден жоғары дәрежеге қарай күрделеніп сараланған. Қысқасы, бұл белгілі бір ойынның грамматикалық мазмұнына жөн сілтейді. Бірақ, жоғарыда айтылып кеткендей, көптеген жаттығулар әр түрлі сыныптарға әр түрлі бейімделуі мүмкін. Грамматикалық мазмұнын өзгерту арқылы, оқытушы, әр түрлі жағдайда, қиындық дәрежесін түсіре немесе көтере отырып, ойын ережесін өзгерте алады. Негізінде, кез келген ереже қалаған құрылымға үйлесе алады. Ал оқушылар болса, ойын барысында грамматиканы түсіну үшін өзі жауапты болуы қажет. Өйткені ең маңызды жұмыс — ойын барысында тиянақты мазмұнын анықтау. Әрине, ойын басталып, тас тасталып, талас-тартыс жалғасып жатқанда оқушылар көбіне ойынды грамматикамен байланыстырмайды. Алайда «ойын» локомотиві грамматика пойызын өзімен бірге тартады. Ойынның уақыт шамасы 15–30 мин. Осы уақыттың ішінде барлық оқушылар белсенді қатысуы керек.

Шет тілін оқытуда ойындарды қолданудың басқа себептері төмендегідей:

1. Оқушының назарын арнайы грамматикалық құрылымдарға аударады.
2. Тілді және ойды нығайту, қайталау және байыту қызметтерін атқарады.
3. Қабілеттері әр түрлі деңгейдегі оқушыларды қатыстырады.
4. Үйренушілердің жасына және тілдік білім деңгейіне байланысты өзгертуге болады.
5. Сыныпта қызықты тартысты атмосфера болуына ықпал етіп, тілді тиянақты, тапқыр, әрі емін-еркін қолдануды қалыптастырады.
6. Кез келген тіл оқыту жағдайларында, дәлірек айтатын болсақ, оқу, жазу, сөйлеу және тыңдау бағыттарында қолданыла алады.
7. Оқушының тақырыпты түсініп-түсінбегенін бірден анықтайды.
8. Оқытушының көп еңбегін қажет етпей, бүкіл оқушылардың қатысуына кепіл болады.

Ойын оқытушының сабақ жоспарына жаттығулар және диалогтармен қатар алдын ала кіргізілуі қажет. Табан астында ойластырылған болмауы керек.

Ойындар тілге деген қызығушылықты оятатын маңызды жол. Қызықты және көңіл көтерерлік болғанымен, оқыту процесінің бір бөлігі. Сол себепті, оқушылардың бұған мұқият болуын талап ету керек. Сонымен қоса оқушылар ойын уақытының шегі бар екенін білгені жөн. Ойынды сабақтың соңғы 5 минутында бастаудың пайдасы жоқ. Ойынның бітуіне 5 минут қалғанда ескерту керек, себебі оқушылар соған қарай сөздерін аяқтайды.

Оқушылардың жасы өскен сайын, оқытушы ойналатын ойынды аса мұқият таңдау керек. Бүлдіршіндер қимыл, іс-әрекет ойындарын ұнатса, жоғары сынып оқушылары сөз жұмбақ, пазл, постер жарыстарын т.с.с. ойындарды ұнатады.

Жаңа технологиялармен жақын таныс заманауи оқушыларға сабақты қызықты етіп өткізу үшін заманауи тіл үйрету тәсілдері көп жұмысты қажет етеді. Жақын қарым-қатынас тек оқушылардың арасында ғана емес, оқушы мен оқытушының арасында да болуы керек. Бұл ересек оқушылар үшін өте маңызды, себебі олар көбіне мұғалімге сын тағуды ойлайды, яғни мұғалім қызықты әрі әдемі немесе мұғалім қорқынышты әрі қатал сияқты.

Оқытушының ақылға тоқу керек нәрсесі, оқушының қызығушылықтары істің, ойынның формасында, қалыбынды емес, мәнінде әрі мазмұнында.

Жоғарыда айтылған шет тілін үйрету тәсілдердің бәрі тек балалар үшін компетентті емес, сонымен қатар үлкен жастағы тіл үйренушілерге де арналған, өйткені заттарды тәжірибе арқылы үйрену адам табиғатында бар. Адамдар туған тілін есту, еліктеу, қайталау және өмірлік жағдайларда қолдану арқылы үйренеді. Дәл осы жол екінші тілді үйрену үшін де ең әсерлі жол. Сол себепті қазіргі тәжірибелі мамандар тіл мұғалімдеріне стандартты сөздік жазу, жаттығудан гөрі іс-әрекет, қимыл, ойындар арқылы үйретуге кеңес береді. Мамандардың айтуы бойынша, «ойын тәсілін қолдану арқылы үйретудің тамаша нәтижелерін бақылап жүріп, күндердің бір күнінде жаңа тілді қалайша жетік меңгергеніңе таңғаласың. Және де, өзіңнің жаңа идеяларыңмен тәсілдеріңді дамытып, оқушыларыңның оқу деңгейі жоғарлауына әсер бересің.»

Қорыта айтқанда, белгілі бір мақсатқа құрылған ойынның қашанда баланың жаңа сабақты терең меңгеруіне әсері күшті. Ойын баланы зерігуден, жалығудан құтқарады және сабаққа деген қызығушылығын арттырады.

Әдебиеттер тізімі

1. Ли В.Р. Обучение языкам с помощью игр (Language teaching games and contests.). — Oxford: Oxford University Press, 1979. — С. 31.
2. Ричард Амато. Игры в обучении языку (Games for Language Learning). — Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
3. Айдан Эрсоз. Обучение иностранному языку с помощью игровых моментов (ELT through games) // The Internet TESL Journal. — June 2000. — Vol. VI. — № 6. — С. 34.
4. Риксон С. Как использовать игры в обучении языку (How to use games in language teaching). — London: Macmillan Publishers Ltd, 1981.

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ӘОЖ 373.1.02

Биологияны оқытудағы танымдық құзыреттілікті дамытуға бағытталған тапсырмалар

Мырзабаев А.Б., Жанарбек Г.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье рассматриваются вопросы структурирования научных и практических знаний для лучшего решения педагогических и воспитательных задач. Авторы определяют актуальность исследования и научную новизну теоретических положений современной системы образования инновационными процессами, где важнейшее место отведено воспитанию творческой личности. В статье авторы анализируют понятие «компетентность» как совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально- и личностно-значимой сфере.

In the article the questions of structuring of scientific and practical knowledge are examined for the best decision of pedagogical and educator tasks. Authors determine research actuality and scientific novelty of theoretical positions of the modern system of education innovative processes, where a major place is taken to education of creative personality. In the article authors analyse a concept «competence», as an aggregate of the personality internalss of student, conditioned by experience of his activity in certain socially and to the personality-meaningful sphere.

Жаңа жүзжылдықтың басында елдегі экономикалық ахуалдың жақсаруы, қоғамның даму қарқыны білім берудің міндеттерін қайта қарауды талап етеді. Қазіргі жалпы білім берудің ұлттық деңгейіндегі басты міндеттердің бірі — әлеуметтік, экономикалық және саяси өмірге белсенді қатысуға дайын құзыреттілігі қалаптасқан шығармашыл тұлғаны қалыптастыру.

Қоғамның қажеттіктерін қанағаттандыру мақсатында қабылданған Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі — жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, даралықты дамыту үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісін байыту», — деп атап көрсетілген. Осы міндетке сәйкес оқушының ой-өрісін дамытып, белсенділік іс-әрекетке түсе алатын тұлғаны қалыптастыруда оқу экспериментінің орны ерекше [1].

2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында, Президенттің халыққа арнаған жолдауларында әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті елдердің қатарына кіруге міндеттер білімді, талантты, жігерлі, өзіне сенетін арманға бай және оларды жүзеге асыруға ерік-жігері бар құзыретті, шығармашыл жастарға жүктелген [2].

Демек, болашақ жастарымыздың өз мүмкіндіктеріне сенімді болуын қамтамасыз ететін білім берудің жаңа парадигмасы оқытудың субъектілігін мойындайтын, оның әлеуетіне тікелей әсері мол құзыреттілігі қалыптасқан белсенділік іс-әрекетін қалыптастырудың теориялық, әдістемелік негіздерін айқындау міндеттерін алдыңғы қатарға шығарады.

Тұлғаның шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыруға қатысты мәселелер Әбу Насыр әл-Фараби, Ы.Алтынсарин, философ-ғалымдар Платон, И.Кант, Г.Гегель, және тағы басқалардың зерттеулерінде іс-әрекет рөлінің маңыздылығын айқындау арқылы қаралған. Еліміздегі философтар Ж.М.Әбдилдин, Ә.Нысанбаев, Ғ.Есім және тағы басқалар қоғам дамуы адамның шығармашылық іс-әрекетіне байланысты деп санайды [3].

Алыс және жақын шетел ғалымдары Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Талызина және тағы басқалар оқушылардың белсенділінің қалыптастырудың психологиялық заңдылықтарын анықтады. Мектеп оқушыларының белсенділік іс-әрекетінің психологиялық заңдылығын Ж.Аймауытов, Т.Тәжібаев, Ә.Алдамұратов, Қ.Жарықбаев және тағы басқалар айқындады.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінің стратегиялық мақсаттарының бірі қоғамның әлеуметтік-экономикалық күрделі өзгерістеріне қарай тұлғаның шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыруға жағдай жасау болып табылады. Мұның өзі жалпы білім беретін мектептерде жеке пәндерді оқытуда оқушылардың шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыру үшін оқу-танымдық әрекеттерін ұйымдастыру міндетін жүктейді.

Қазіргі таңда орта мектептегі білім берудің басты мақсаты — оқушыларға білім беріп, олардың шығармашылық құзыреттілігін дамыту, оларды кез келген мәселеде оңай шешім таба алатын құзыретті дара тұлға тәрбиелеу. Жалпы орта білім берудің нәтижесі құзыреттіліктер жиынтығын игеруге бағдарлау. Құзыреттіліктің нәтижеге айналуы қазіргі таңда бүкіл өркениетті елдер ұмтылып жатқан меже. Жоғары дәрежелі жетістіктерге жету үшін осы елдің әрбір азаматының құзыреттілік қабілеті нақты қалыптасқан болуы тиіс [4]. Ал бұндай тұлға қалыптастыру үшін орта мектепте оқытылатын әрбір пәннің өзіндік орыны бар. Солардың бірі биология пәні — тірі табиғатты, оның алуан түрлілігі мен тірі организмдердің құрылысын, қызметін, өсіп дамуын және сыртқы ортамен қарым-қатынасын оқытатын ғылым. Сондықтан биологияны оқытудағы құзыреттілікті бағытталған тапсырмалар маңызды болып табылады.

Мектеп оқушыларының ой өрісінің дамуы, шығармашылық құзыретінің қалыптасуы ең алдымен сабақта, мұғалім өзінің тәрбиеленушілермен бетпе-бет қалған уақытта жетістікке жетеді. Оқушылардың оқуға деген қызығушылық дәрежесі, білім деңгейі, өздігінен білім алуға үнемі дайын тұруы, яғни қазіргі заман психологиясы мен педагогикасы дәлелдегендей, ой өрісінің дамуы, мұғалімнің таным әрекетін жүйелі ұйымдастыра алуына байланысты.

Осы кездегі өзгеріп жатқан қоғам өмірінің әр жылында педагогикалық үдеріс нәтижесі де өзгеруде. Бүгінгі таңда «күндегідей» оқыту және тәрбиелеу жеткіліксіз, адамды өмірге дайындау нобайының өзінде түпкілікті қайда құру және осы жұмысты іс-тәжірибе түрінде өзгерту тиіс. Ғылыми әлем бейнесі қалыптасқан, дүниетанымы ғылыми берік, еркін ойлайтын, батыл, парасатты, рухани байлығы мол, меңгеру қабілеті бар, яғни өзіне, айналадағы адамдарға, қоғамға, табиғатқа деген қарым-қатынасын құратын және құзыреттіліктер жиынтығын игерген адам, құзыретті тұлға керек. «Білім сапасы» категориясының мазмұнын ашуда «құзырет» ұғымы ерекше орын алады. Зерттеушілердің пікірі бойынша, құзырет тек білімге ғана емес, біліктілікке (теңдес болмағанымен) көбірек сай келеді және адамның әр түрлі қажетті салалардан хабардар болуын сипаттайды.

«Құзыреттілік» ұғымы «білім», «білік» және «дағды» (ББД) сияқты ұғымдарды қамтиды. Бірақ бұл ББД-ның жай ғана жиынтығы емес. Құзыреттілік оқыту нәтижесін (білім және білік) ғана емес, сонымен бірге ол оқушылардың шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі мен құндылық бағдарларының жүйесін де көрсетеді. Құзыреттілік — бұл алынған білімдер мен біліктерді іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуге қолдана алу қабілеттілігі. Ол ең әуелі мектептегі оқыту үдерісінде қалыптасады. Сонымен, оқытудағы құзыреттілік тәсіл білім беру нәтижесі ретіндегі оқыту сапасын қамтамасыз етеді, ал ол өз кезегінде кешенді әдіс-тәсілдерді жүзеге асыруды, мектепте оқыту сапасын бағалаудың біртұтас жүйесін құруды талап етеді. Демек «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын мектептегі педагогикалық тәжірибеге енгізу білім берудің мазмұны мен әдістерін өзгертуді, іс-әрекет түрлерін нақтылауды талап етеді [5].

Құзыреттілік деп, көбінесе, тұлғаның қызметке өз бетімен әрі үздік араласуға бағдарланған жалпы қабілеттілігінде, оның оқуы және әлеуметтенуі барысында алған білімдері мен тәжірибесіне негізделген іс-әрекетке дайындығында көрініс беретін кіріктірілген сапасын түсінеді.

«Құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарының педагогикадағы қолданылуы туралы мынадай көзқарастар қалыптасқан [6].

Бұл жаңа сөздерге еліктеушілік, оларды қолданбауға да болады, өйткені «мектеп бітірушінің дайындық деңгейі» және «оқу біліктіліктері» деген дәстүрлі қолданылып жүрген баламалары бар.

«Құзырет» және «құзыреттілік» адамның тіршілік қызметінің басқа салаларында да кеңінен қолданылып жүр және олар кәсіби іс-әрекеттің жоғары сапасын көрсетеді.

«Құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдары алдағы уақытта оқушылардың мәдениеттанымдық іс-әрекетінің күрделі құрылымын бейнелеп, білім беру мазмұнының өзін дамытуға жаңаша сипат беруі мүмкін [7].

Біз «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын нақты мазмұнмен толықтыру арқылы білім беруді, оның ішінде оқушының білімділігін жаңаша сипатта жандандыруға мүмкіндік береді деп есептейміз.

Құзыреттілік тәсіл бірінші орынға оқушының хабардарлығын емес, мынадай жағдаяттарда: нақты құбылыстарды танып-білу мен түсіндіруде; қазіргі заманғы техника мен технологияны игеруде; практикалық өмірде; мамандық таңдауда және өзінің кәсіби білім алуға дайындығын бағалауда, еңбек нарығын бағдарлау қажет болғанда; өмірдегі өз орнын анықтауға, өмір салтын, кикілжіндерді шешу тәсілдерін таңдауға байланысты мәселелерді шешу қажет болғанда туындайтын өмірлік мәні бар мәселелерді шеше білу біліктілігін шығарады.

Қазақстан Республикасының Гуманитарлық білім беру тұжырымдамасында «білім берудің гуманитарлық сипаты, онда адам тек зерттеу объектісі ретінде ғана емес, ең алдымен, шығармашылық пен таным субъектісі құдіретті мәдениет үлгілерін дүниеге әкелген, әрі өзінің шығармашылыққа деген құлшынысымен оқушыларды баурап әкететін субъектісі ретінде көрінуімен бедерленеді» делінген [2].

Ақпараттық қоғам жағдайында педагогтың болашақ мамандардың ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілігін қалыптастыру көрсеткіштері төмендегідей:

- білім беру жүйесінің әлемдік ақпараттық кеңістікке саналы түрде енуін қамтамасыз ету;
- ақпараттардың шексіз көлемі мен осы ақпараттарды аналитикалық түрде өңдеуді қамтамасыз етуге даярлау;
- ақпараттық ортада жеке тұлғаның шығармашылық сапасын дамыту мен қалыптастыру және өзіндік ақпараттық ортаны құру дағдыларын қалыптастыру;
- ақпараттық ортада коммуникативтік мәдениетті қалыптастыру;
- ақпараттық ортада өзара байланыс қызметтерін қалыптастыру;
- ақпараттық ортада ақпаратты алу, таңдау, сақтау, қабылдау, түрлендіру, жіберу және бір-бірімен сабақтастыру мәдениеттерін қалыптастыру;
- интерактивтік телекоммуникациялық технологияларды (Интернет, қашықтықтан оқыту және т.б.) қолдануға даярлау;
- ақпараттық-білімдік ортаны модельдеу мен жобалау қабілетін қалыптастыру және осы дағдыны өзіндік кәсіби қызметтеріне қолдануға даярлау.

Оқушылардың оқу-танымдық шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың дидактикалық-әдістемелік мәселелерін Г.Давыдова, Н.И.Запорожец және тағы басқалар зерттеген. Осы жұмыстарда оқу жұмыстарында жобалау, зерттеу, құрастыру, оқу экспериментінің мектеп оқушыларының шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың тиімді формасы екендігі тұжырымдалған [8].

Құзыреттілікке бағытталған тапсырмалар мен педагогикалық-әдістемелік әдебиеттерге жасалған талдаулар оқушылардың құзыреттіліктерін қалыптастыруда соған бағытталған тапсырмалардың ғылыми тұрғыда негізделмегенін айқындауға мүмкіндік туғызды. Осы тұрғыдан алғанда келесі қарама-қайшылықтар туындайды:

- мектеп оқушыларына арналған құзыреттілікті бағытталған тапсырмалардың қажеттілігі мен оның теориялық тұрғыда негізделмеуі;
- оқушылардың құзыреттіліктерін қалыптастыру үшін бағытталған тапсырмалардың мүмкіндіктері және оның ғылыми-әдістемелік тұрғыда жеткілікті түрде қамтамасыз етілмегендігі арасында қарама-қайшылықтар кездеседі.

Аталған қарама-қайшылықтардың дұрыс шешімдерін іздестіру зерттеу мәселесін мектептегі оқу эксперименті арқылы оқушылардың құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориялық негіздерін және оны жүзеге асыру әдістемесін айқындау деп белгілеп және тақырыбымызды «Биологияны оқытудағы құзыреттілікті бағытталған тапсырмалардың рөлі» деп таңдап алуға мүмкіндік берді.

Зерттеу мақсаты. Құзыреттілікті бағытталған тапсырмалардың биологияны оқытудағы маңыздылығын теориялық тұрғыдан негіздеп, әдістемесін жасау және оның тиімділігін тәжірибелік-эксперименттік жұмыста тексеріп ұсыныстар жасау. Дербес ғылыми зерттеу және нақты сұрақтар мен мәселелерді әзірлеу және зерттеу кезінде тәжірибе жасау әдістемесін игеру.

Зерттеу міндеті. Биологияны оқытуда құзыреттілікті бағытталған тапсырмалардың үлгісін құру. Құзыреттілікті дамытуға бағытталған тапсырмалар әдістемесін дайындау. Тәжірибелер жүргізу, ғылыми негізделген қорытынды беру.

Зерттеудің нысаны: жалпы білім беретін мектептердегі оқу-тәрбие үдерісі.

Зерттеу пәні: мектеп оқушыларының биологиядан құзыреттіліктерін қалыптастыру мәселелері.

Ғылыми болжамы. Егер адам өміріндегі құзыреттіліктер жиынтығының алатын орны мен маңыздылығын ескере отырып, биологияны оқытуда құзыреттілікті бағытталған тапсырмаларды кеңінен пайдаланып, оқыту үдерісінде құзыреттілікті бағытталған тапсырмалардың ғылыми негізделген әдістемесі жасалса, онда әрбір мектеп бітіруші түлектен өмірдегі кездесетін әр түрлі қиындықты — проблемалық жағдайларды қиналмай жеңіп шыға алатын құзыреттілігі қалыптасқан тұлға дамып шығар еді.

Жетекші идеясы: мектеп оқушыларының оқу үдерісінде эксперимент мазмұнын деңгейлік тапсырмалар арқылы құру, олардың құзыреттіліктерін және шығармашылығын арттыруға және өз бетінше әрекеттене білуіне ықпалын тигізеді.

Зерттеудің әдіснамалық-теориялық негіздері: тұлғаның мәні туралы философиялық, психологиялық, педагогикалық зерттеулердегі негізгі ұстанымдары, тұлға теориясы, іс-әрекет теориясы, құндылықтар теориясы, тұлғаға бағдарланған оқыту және жобалау технологияларының теориялық негіздері, тұлғаның құзыреттілігін, шығармашылық әрекетін қалыптастырудағы оқу эксперименті туралы тұжырымдар болып табылады.

Зерттеудің көздері:

- Қазақстан Республикасы заңдары, нормативті құжаттары, оқу экспериментін жүргізуге байланысты ғылыми-әдістемелік еңбектері, тұжырымдамалары, кешенді бағдарламалары;
- алыс және жақын шет ел, Қазақстан ғалымдарының оқу эксперименті бойынша философия, психология, педагогика, жаратылыстану ғылымдарындағы ғылыми зерттеу еңбектері;
- білім беру жүйесіндегі алдыңғы қатарлы педагогтардың оқу эксперименті бойынша озат іс-тәжірибелер және ғылыми ізденушінің өзінің әдістемесі және зерттеу тәжірибелері.

Зерттеудің әдістері: философиялық, психологиялық, педагогикалық зерттеулерді талдау, қорыту, мектеп құжаттарын талдау, оқушылармен сауалнамалар жүргізу, шығармашылық жұмыстарын талдау, жалпы білім беретін мектептегі оқу эксперименті бойынша тәжірибе жинақтау, салыстыру, тұжырымдау, математикалық статистикалық зерттеу әдістерін қолдану, бақылау, тәжірибелік-эксперименттік жұмыс жүргізу.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы мен теориялық мәні: мектептегі оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттері арқылы зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориялық негіздері айқындалды;

- оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттерін қалыптастыру негізінде зерттеушілік құзыреттілік қалыптастыру жолдары жөнінде ұсыныстар берілді.

Зерттеудің базасы. Қарағанды қаласындағы №№ 7, 66 жалпы білім беретін мектептерде бақылау жүргізілді. Зерттеудің көкейкестілігі, зерттеудің мақсаты, нысаны, пәні, міндеттері, жетекші идеясы, әдіснамалық негіздері, әдістері, ғылыми жаңалығы, теориялық және практикалық мәні, негізгі қағидалары, дәйектілігі мен негізділігі беріледі.

«Оқушылардың құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-теориялық негіздері» атты бірінші бөлімде мектептегі оқу эксперименті арқылы оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттері арқылы зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориялық негіздерін айқындай отырып, «құзыреттілік» ұғымының мәні ашылып берілді. Шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың мүмкіндіктері және үлгісі, компоненттері, көрсеткіштері, өлшемдері мен деңгейлері анықталды.

«Мектеп оқушыларының шығармашылық іс-әрекеттері арқылы зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастырудың әдістемесі» атты екінші бөлімде мектептегі оқу эксперименті арқылы оқушылардың шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың оқу-әдістемелік жолдары, тәжірибелік жұмыстың нәтижелері айқындалды, ғылыми негізделген әдістемелік ұсыныстар берілді.

Қорытындыда болжамды дәлелдейтін зерттеудің негізгі нәтижелері мен тұжырымдары түйінделді, ғылыми-әдістемелік ұсыныстар берілді.

Пайданылған әдебиеттер тізімінде осы дипломдық жұмысты орындау үшін алғашқы тақырып таңдаудан бастап танысқан, зерттеу барысында талдауға алынған және теориялық негіздерді алған әдебиеттер берілген.

Зерттеудің кезеңдері. Бірінші кезеңде зерттеу тақырыбы бойынша философия, психология, педагогика, жаратылыстану ғылымдары бойынша «құзыреттілік» сөзінің алатын орны, оқу әрекетіндегі эксперименттің маңыздылығы, сонымен қатар қазіргі білім беру саласындағы құзыреттілікті бағытталған тапсырмаларды оқу эксперименті бойынша қалыптастыру мүмкіндігіне салыстырмалы талдаулар жүргізілді. Талдау барысында зерттеу жұмысымыздың теориялық негіздері

айқындалып, бұл мәселе төңірегіндегі қайшылықтарға қатысты ғылыми-әдіснамалық аппараты анықталды.

Екінші кезеңде зерттеу тақырыбы бойынша «Мектеп оқушыларының шығармашылық іс-әрекеттері арқылы зерттеушілік құзыреттіліктерін қалыптастырудың әдістемесі» атты екінші бөлім жазылды. Зерттеу болжамына сәйкес ғылыми зерттеу жұмысының тәжірибелік-эксперименттік жұмыстары жүгізілуде нәтижесі наурыз айында шығарылады. Ғылыми-әдістемелік ұсыныстар дайындалып, дипломдық жұмыс талаптарға сай рәсімделеді.

Елбасы Нұрсұлтан Назарбаев: «Білім беру реформасы табысының басты өлшемі — тиісті білім мен білік алған еліміздің кез келген азаматы әлемнің кез келген елінде қажетке жарайтын маман болатындай деңгейге көтерілу болып табылады», — деп атап көрсеткен еді. Яғни білікті, білімді, бәсекеге қабілетті маман кәсіби жағынан ғана шебер болмауы керек, сонымен қатар өз елінің мәдениетін, салт-дәстүрін, мемлекеттік тілді де жақсы білуі керек.

Осы тұрғыда алып қарасақ, ұлттық рухтағы әлемдік білім деңгейі талаптарына сай ұлтжанды азамат тәрбиелеу үшін әр мұғалім күнделікті сабағында жаңа технологияларды тиімді пайдалану, құзыреттілік-әрекеттілік тұрғыда оқыту, жаңаша авторлық технологиялар мен бағдарламалар құрастырып, жүзеге асыру қажеттігі туындайды. Бүгінгі заман әр ұстаздан үздіксіз ізденімпаздық пен шығармашылықты, кәсіби шеберлікті, құзырлылыққа жету жолындағы инновациялық технологияларды тиімді қолдануды қажет етеді.

Енді білім берудегі құзырлылық тәсіл, мектеп түлегінің негізгі құзырлылығы мәселесі төңірегінде нақтырақ тоқталып кетсек, қазіргі кезде педагогика мен психология саласында «құзырлылық» ұғымының жалпы қабылданған түсіндірмесі әлі қалыптаспаған. Ғылыми еңбектерде «құзырлылық» пен «құзыреттілік» ұғымдарына түрліше мағына беріліп жүр. Шетелдік түсіндірме сөздіктерде «құзырлылық» ұғымы құзыреттілікті меңгеруші ретінде қарастырылады. «Құзыретті» сөзі французша «заңға сай», латынша «талап қою», ағылшынша «қабілетті» мағынасын білдіреді. Шетелдік ғалымдар құзыреттілік ұғымына білім, біліктілік, білімді тәжірибеде қолдана алу, тереңдетілген білім, кәсіби біліктілік деген сияқты түсінік береді.

Сонымен, «құзырлылық» ұғымына мынадай анықтама беруге болады: «Құзыреттілік — оқудың және өздігінен білім алудың нәтижесінде қалыптасатын және адамның әлеуметтік ұтқырлығын анықтайтын, білім мен тәжірибеге, құндылықтар мен бейімділіктерге негізделген жалпы қабілеттіліктер».

Құзырлылық оқушының алған білімі мен дағдыларын тәжірибеде, күнделікті өмірде қандай да бір тәжірибелік және теориялық мәселелерді шешу үшін қолдана алу қабілеттілігін сипаттайды. Бұл ең әуелі, мектепте оқу үрдісі кезінде қалыптасады. Яғни оқытудағы құзырлылық тәсіл нәтижесі болып білім сапасының көрсеткіші бағаланады.

Өзінің және қоғамның мүддесіне өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзыретті, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру құзыреттілік пен әрекеттілік тұрғыда жасалған іс-әрекет нәтижесінде жүзеге асады.

Бүгінгі күні мектеп түлегінің негізгі құзырлылығы төмендегідей анықталады:

1. Құндылықты-бағдарлы құзыреттілік — жасампаз қоғам өмірінде өз рөлін таба білу, азаматтық белсенділік көрсету, саяси жүйені түсініп, әлеуметтік жағдайларға баға беру.
2. Мәдениеттанымдық құзыреттілік — өз халқының және әлемдік мәдениетті түсініп, рухани келісім жүргізе алу.
3. Когнитивтік құзыреттілік — зерттеушілік дағдыларын игеруге мүмкіндік жасайтын өз әрекетіне талдау, қорытынды жасай алу.
4. Коммуникативтік құзыреттілік — байланыстың түрлі объектілерін қолдана отырып, түрлі әлеуметтік топта қарым-қатынас жасай алу, мемлекеттік және шет тілдерді меңгеру.
5. Ақпараттық-технологиялық құзыреттілік — білім мен ақпаратты ақпараттық-технологиялар көмегімен жүзеге асыра білу.
6. Әлеуметтік қарым-қатынас құзыреттілігі — әлеуметтік-қоғамдық өмірде кәсіби бағдарын дұрыс таңдай алу.
7. Тұлғаның өзін-өзі дамыту құзыреттілігі — әлеуметтік-қоғамдық, өмірлік жағдайларда өз мүмкіндігін анықтап, өмірі мен ісіне жауапты қарауды, жеке және қоғам пайдасына сай шешім қабылдауды қарастырады [7].

Сонымен, оқу үрдісіндегі құзырлылық дегеніміз оқушының алған білімі мен дағдыларын тәжірибеде, күнделікті өмірде теориялық және тәжірибелік мәселелерді шешу үшін қолдана алу мүмкіндігі болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы // Егеменді Қазақстан. — 1999. — № 115, 116.
2. ҚР-да 12 жылдық жалпы орта білім беру тұжырымдамасы / ҚР Білім және ғылым министрлігінің 2006 жылғы 04 қаңтардағы №1 бұйрығы. — Астана, 2006.
3. Жумадилаева О.А. Психолого-педагогические особенности развития творческой одаренности у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. — Алматы, 1998.
4. Жантлеуова Ш.К. Профессиональная компетентность будущего учителя в условиях педагогической практики // Вестник КазНУ. Сер. Педагогические науки. — 2000. — № 12. — С. 25–29.
5. Кенжебеков Б. Маманның кәсіби құзыреттілігінің теориялық негізі / Бастауыш мектеп. — 2004. — № 7. — 3–7-б.
6. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании. — 2007. — № 1. — С. 10–15.
7. Володина Ю.А. Компетентный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 2.
8. Мырзабаев А.Б. Биологияны оқыту әдістемесі. — Қарағанды: «Санат-Полиграфия», ЖШС, 2006. — 344 б.

ӘОЖ 372. 874:76

«Графика және жобалау» пәні бойынша оқу және шығармашылық графикалық тапсырмалар жүйесінің ерекшеліктері

Хасенов М.М., Қожиков Ж.А.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье показано, что основным средством в организации графической и проектной деятельности учащихся по усвоению содержания учебного предмета «Графика и проектирование» в общеобразовательных школах являются системы учебных и творческих заданий. Их выполнение обеспечит усвоение необходимого повышенного уровня графических знаний и умений учащихся, а значит, будет способствовать достижению цели обучения — развитию интеллектуальных способностей. Авторы рассматривают методику конструирования и применения систем творческих графических задач в школе.

The main device in the organization of graphics and designing activities for students mastering the content of the subject «Graphics and designing» in schools is a system of educational and creative assignments. Their implementation is to ensure the assimilation of the necessary high level of graphic knowledge and skills of students and thus achieve the learning objectives of development of intellectual abilities. The article deals with methods of design and application systems, creative graphic tasks in school.

«Графика және жобалау» пәнінің оқу бағдарламасының негізінде пәннің әрбір тарауы бойынша шығармашылық жұмыстар енгізіп, графикалық іс-әрекетті оқу шығармашылығымен байытуды іске асыру идеясы жатыр. Сол мақсат үшін дидактикалық құрал ретінде оқушылардың жобалау іс-әрекеттеріне жалпы дайындығын дамытатын және ойлау амалдарын жоғарырақ деңгейдегі тапсырмаларды шешуге бағыттауды қамтамасыз ететін арнайы пропедевтикалық тапсырмалар қызмет етеді. Оларға техника, сәулет өнері және дизайн салаларындағы жобалау іс-әрекет элементтері бар тапсырмалар кіреді.

Бірінші категорияға оқытудың алғашқы кезеңдерінде қолдану ұсынылатын қоршаған өмірден және жобалау-конструкторлық тәжірибеден алынған пропедевтикалық тапсырмалар («қызықты проекциялар», «вербалдық жұмбақтар», «модель-жұмбақтар», «жұмбақ сымдар», «конструкторлық жұмбақтар», «комбинаторлық жұмбақтар», «аналогтар жасау», «ойша түрлендіру тапсырмалары», «пішінді модельдеуге берілгендері толық емес тапсырмалар», «эвристикалық графикалық тапсырмалар», «модельдеу және конструкциялау элементтері бар тапсырмалар», «тапсырма-

ойындар» т.с.с.) жатады. Пропедевтикалық тапсырманың әрбір түрі пәннің белгілі тарауына арналған, сондықтан оларды графикалық білімдерді қалыптастыру, бекіту және қолдану үшін таңдап пайдалануға болады. Оларды шешу барысы өзінде бар тәжірибені зерделеу, аналогтарды талдау, бастапқы берілгендерді түрлендіру, комбинаторлық мазмұндағы түрлендірулерді орындау, эвристикалық амалдардың мүмкін қорын (ондай тапсырмалар жүйесі М.М.Хасеновтың «Оқушылардың графикалық іс-әрекеттерінде кескіндерді түрлендіру» [1], Л.В.Павлованың «Сызуда оқытуды дәстүрден тыс жүргізу» [2], Г.Ф.Хахимов, Р.Р.Вахитовтың «Эвристикалық графикалық тапсырмалар» [3] атты оқу құралдарында және басқа да авторлардың жұмыстарында берілген) пайдаланумен байланысты іс-әрекеттерді қарастырады. Пропедевтикалық тапсырмалар ойлау амалдарын жоғары деңгейдегі тапсырмаларды шешуге бағыттайтын дидактикалық құрал қызметін атқарады.

Екінші категорияға жаңа пәннің деңгейінде шығармашылық кәсіптер мамандарының графикалық қызметтерін үлгілейтін жобалау іс-әрекет элементтері бар тапсырмалары енеді. Олардың ішінде ортаңғы орын техникалық конструкциялаумен байланысты тапсырмаларға беріледі, себебі олар ғылыми-техникалық прогрестің басым бағыттарынан мысалдарды пайдалануға мүмкіндік береді. Пәннің мазмұнына ең жақын және оқушылардың қолынан келетіні — конструкцияның жетіспейтін бөлігін толтыру (конструкцияны тәмамдау); прототиптерін талдау негізінде конструкцияны жетілдіру (қайта конструкциялау); техникалық шарты бойынша (заттық-графикалық тірекке сүйене) конструкциялау тапсырмалары.

Жоғарыда берілген нұсқауларды ескере отырып, конструкциялауға арналған тапсырмаларды ғана емес, сонымен қатар сәулет өнері мен дизайн салаларындағы жобалау тапсырмаларын да дайындауға болады.

Сонымен қоса шығармашылық ең басты компонент ретінде өз құрамына кескіндері бойынша заттардың пішіні мен кеңістіктік орналасуын ойша өзгертумен байланысты түрлендіру іс-әрекетін енгізеді, бірақ сонымен ғана шектелмейді. Адамның зияткерлік іс-әрекетінің графикалық негізде іске асырылатын бөлігін психологтар кеңістіктік ойлау деп атайды. Кеңістіктік ойлаудың негізгі көрсеткіші ретінде оны диагностикалауда образдармен әрекет ету типін алады. Кеңістіктік образдармен әрекет ету типтері кеңістіктік ойлаудың дамуының соңғы сатысы ретінде қарастырылады. Кеңістіктік образдар әрекет етудің орнықтылығын анықтау үшін әрекет ету кендігі, образдың толықтығы мен есептеу жүйесінің өзгеру өнімділігі (кеңістікте бағдар алу) көрсеткіштері ескеріледі. Оқушылардың аталған зерделік қабілеттерінің деңгейін уақытында диагностикалау графикалық және жобалау іс-әрекеттерінің қалыптасуы мен дамуына тиімді педагогикалық ықпал ету шарттарының бірі болып табылады (ұсынылатын әдебиеттер тізімінен М.М.Хасеновтың «Оқушылардың заттарды кескіндері бойынша ойша түрлендіру қабілеттерін дамыту» т.б. жұмыстарын қара.) [4].

Тапсырмалар жүйесін дайындауда, оқушылардың жоғарыланған графикалық дайындықтарын ұйымдастыруды ойластыруда, көрсетілген мектептегі ұйымдастырылатын оқу үрдісінің талаптарын ескеру қажет. Мұндай тәсілде әрбір оқушыға өзінің білімінің шамасын айқындауға міндетті талап төңірегінде, сонымен қатар жоғарылатылған деңгейдегі дайындықтарға мүмкіндік береді. Соған байланысты тапсырмалар әр сабақтың мақсатына сәйкес жүйеде оқушылардың міндетті (ең төменгі) және сонымен қатар жоғарғы деңгейдегі дайындықтарына жетуге бағыттанып іріктеліп алынады. Жүйеге әр дайындық деңгейіне сәйкес келетін бірнеше тапсырмалар кіргізуге болады. Оқушылар, өздерінің жеке қабілеттіліктерін және тану мүмкіндіктерін ескере отырып, тек қана міндетті (ең төменгі) деңгейдегі тапсырмаларды орындап қана қоймай, сонымен қатар шығармашылық (жоғарылатылған) дайындықтар деңгейіндегі тапсырмаларды орындайды.

Бізге жалпы білім беретін орта мектептердегі (әр түрлі даму кезеңдеріндегі) оқу үрдісіндегі қолданылатын графикалық тапсырмаларды талдауда, оларды тұрғызуды анықтау барысында (классификациялау, жүйелілеу және топтастыру), оқу-графикалық тапсырмаларын тұрғызу жүйесіне, сонымен қатар оны қолданудың әдістемесіне маңызды өзгерістер кіргізуге мүмкіндік берді [5].

Тиімді деңгейдегі оқу іс-әрекетіндегі оқу үрдісінің нәтижелілігі және оқушылардың іскерлігі мен дағдыларын, білімдерін қалыптастыру айтарлықтай дәрежеде арнайы дайындалған тапсырмалар жүйесіне байланысты деп есептейміз. Төменде осы көзқарасқа байланысты оқушылардың шығармашылық графикалық (жобалау) іс-әрекеттеріне бағытталған оқу бағдарламасындағы орынды және жүйелі түрде орналасқан тапсырмалар жүйесін ұсынып отырмыз.

*«Графика және жобалау» пәні бойынша оқу және шығармашылық
графикалық тапсырмалар жүйесі*

**I. Репродуктивтік графикалық іс-әрекетті қалыптастыруға арналған оқу тапсырмалары
(А.Д.Ботвинниковтің классификациясы бойынша) [6].**

1. Нысан мен оның кескіндерін салыстыру.

- 1.1. Нысандарды олардың кескіндері немесе кескіндерді нысандар бойынша тану және таңдау.
- 1.2. Нысанды оның кескіні бойынша бақылау.

2. Нысанды оның кескіні бойынша жасау және бастапқы қалпына келтіру.

- 2.1. Кескіні бойынша нысанды модельдеу.
- 2.2. Нысанды кескіні бойынша бастапқы қалпына келтіру.
- 2.3. Нысандарды жасауға қажетті материалдық құралдарды таңдау.

3. Заттың өзіне қарап кескіндерін орындау.

- 3.1. Техникалық суреттерін, эскиздерін және абрисін орындау.
- 3.2. Нысанды дайындау үрерісін графикалық кескіндеу.

4. Кескіндерді таңдау.

- 4.1. Кескіндердің геометриялық құрамына сөзбен талдау жасау.
- 4.2. Нысанның сөзбен жасалған сипатын берілген кескіндермен салыстыру.
- 4.3. Әр түрлі проекциялау әдістерімен орындалған кескіндерді салыстыру (жобалау).

5. Кескіндерді оқу.

- 5.1. Кескіні бойынша образын жасау амалдарын қалыптастыруға тапсырма.
- 5.2. Кескіндерді оқу.

6. Сөзбен мәнерленген тапсырма бойынша кескіндер орындау.

6.1. Нысанды сөзбен сипаттау бойынша елестету амалдарын қалыптастыруға арналған тапсырмалар.

- 6.2. Сөзбен сипатталуы бойынша кескіндерін орындау.

7. Кескіндерді қайта шығару (репродукциялау).

- 7.1. Өзіне қарап кескіндерін қайта шығарып алу.
- 7.2. Кескіндерді масштабын өзгертіп қайта шығарып алу.
- 7.3. Геометриялық тұрғызулары бар кескіндерді қайта шығарып алу.

8. Кескіндерді толықтыру және ықшамдау.

- 8.1. Кескіндердің геометриялық элементтерін немесе олардың проекцияларын толықтыру.
- 8.2. Кескіндердің берілгенін немесе олардың санын толықтыру.
- 8.3. Кескіндерді ықшамдау.

9. Бастапқы кескіндерді түрлендіріп сызбалар тұрғызу.

- 9.1. Кескіндер немесе олардың проекцияларының геометриялық элементтерін өзгерту.
- 9.2. Проекциялау әдістерін өзгертіп кескіндер тұрғызу.
- 9.3. Нысанның ішкі құрылымын айқындау.

10. Кескінделген нысанның немесе оның бөліктерінің кеңістіктегі орынын өзгертіп сызбаларын тұрғызу.

- 10.1. Кескінделуші нысандар мен олардың бөліктерінің кеңістіктік орналасуын өзгерту.
- 10.2. Кескінделуші нысанды оны құрамдаушы бөліктерге жіктеу.

11. Кескінделген нысанның пішіні мен өлшемдерін өзгертіп сызбаларын орындау.

- 11.1. Нысандарды бөліктерінің пішіні мен өлшемдерін өзгертіп кескіндеу.
- 11.2. Кескінделуші нысандардың пішіні мен өлшемдерін өзара үйлестіру.

**II. Оқушылардың жобалау іс-әрекеттеріне жалпы дайындығын дамытатын
пропедевтикалық тапсырмалар (М.М. Хасеновтың классификациясы бойынша) [2].**

1. «Вербалдық жұмбақтар» пайдаланылған тапсырмалар.

- 1.1. Ребустар пайдаланылған тапсырмалар.
- 1.2. Кроссвордтар пайдаланылған тапсырмалар.
- 1.3. Чайнвордтар пайдаланылған тапсырмалар.
- 1.4. Ключвордтар пайдаланылған тапсырмалар.

2. Модельдерді конструкциялауға арналған тапсырмалар.

- 2.1. Сым модельді текше ішіне сиғыза майыстыру тапсырмасы.
- 2.2. Қағаз (картон) жазықтықтарынан модель конструкциялауға арналған тапсырмалар.

2.3. Тығын модельдерін конструкциялауға арналған тапсырмалар.

2.4. Пластиннен (басқа да жұмсақ материалдардан) модельдер конструкциялауға арналған тапсырмалар.

2.5. Модельдердің жазбаларын конструкциялауға арналған тапсырмалар (бүгу және жазу).

3. Кескіндері бойынша модельдеуге арналған тапсырмалар.

3.1. Заттың нобайы бойынша проекцияларын анықтауға арналған тапсырмалар.

3.2. Толық емес кескіндері бойынша проекцияларын реконструкциялауға арналған тапсырмалар.

3.3. Бытыраған кескіндері бойынша проекциясын анықтауға арналған тапсырмалар.

4. «Конструкторлық тапқырлық» пен комбинацияға арналған тапсырмалар.

4.1. Бұйымның пішіні мен оның элементтерінің стандартты емес шешімдерін (бұйымның қызметін ескере) іздестіруге арналған тапсырмалар.

4.2. Ағаштың біріктірілуінде түйісуші бөлшектердің пішіндерін табуға арналған тапсырмалар (балташылық «ажыратылатын текше» жұмбағы).

4.3. Белгілі элементтерден пайдалы комбинациялар жасауға арналған тапсырмалар.

4.4. Жаңа элементтер мен пайдалы комбинациялар жасауға арналған тапсырмалар.

4.5. Қосымша бөлшектер қолданбай біріктіруді конструкциялауға (қозғалысты беру және бұйым бөліктерін жалғауға) арналған тапсырмалар.

4.6. Қозғалыс пен күшті түрлендіруге арналған механизмдерді конструкциялау бойынша тапқырлыққа арналған тапсырмалар.

4.7. Бұйымның салмағын азайту үшін пішінін түрлендіру бойынша конструкторлық тапқырлыққа арналған тапсырмалар.

4.8. Біріктіру элементтерін табу және жаңа комбинациялар жасауға арналған тапсырмалар.

4.9. Эргономикалық талаптар мен дизайнға сай бұйымның пішінін өзгертуге арналған тапсырмалар.

4.10. Бұйымның стилін анықтауға арналған тапсырмалар.

5. «Құпия» және «қызғылықты» проекцияларды пайдалануға арналған тапсырмалар.

5.1. «Егер сәулелер параллель болса?» («көлеңкелер», «іздер», проекциялар алу).

5.2. Қарапайым денелердің «жұмбақ» проекциялары («бірдей көріністер», «силуэттер»).

5.3. Геометриялық элементтерді «заттандыру» тапсырмалары (нүктенің жазықтықтағы және шынайы конструкциядағы проекциясымен танысу).

5.4. Түзудің проекцияларымен байланысты тапсырмалар («Қашан түзу нүктеге айналады» тапсырмасы).

5.5. «Біз нені көреміз» тапсырмалары (элементтердің кеңістікте өзара орналасуын анықтауға және байланыс сызықтарына арналған тапсырмалар).

5.6. «Бұнда не кескінделгенін тап» тапсырмалары (таныс заттардың «жұмбақ» проекциялары).

5.7. «Жазық қиықтары бар заттар» тапсырмалары.

5.8. Сызбадағы жеткіліксіз сызықтарды тұрғызу тапсырмалары.

5.9. Нобайы бойынша кескіндерін құрамдау тапсырмалары.

5.10. Фигура кескіндерін айналық шағылыста тұрғызу тапсырмалары.

5.11. Ойықтары бар бөлшектердің қызғылықты проекцияларына арналған тапсырмалар.

5.12. Қызғылықты «қималар» мен «тіліктерді» қолдануға арналған тапсырмалар (дененің қимасының пішінін және заттың ішкі құрылысын анықтау).

5.13. Қиылысуға және бөлшектерді біріктіруге арналған тапсырмалар.

6. «Графика және жобалау» сабақтарындағы ойын тапсырмалары және дәстүрден тыс сабақ түрлері.

6.1. «Мен — конструктор, сәулетші және дизайнер» іскерлік ойыны.

6.2. Оқушылардың зияткерлік қабілеттерін дамытуға арналған дидактикалық ойындар.

6.3. Оқуға ынтаны қалыптастыратын және оқушылардың графикалық білімдерді игеруіне ықпал ететін ойын жағдайлары.

6.4. Шығармашылық сабақтардағы жобалар.

III. Эвристикалық графикалық тапсырмалар (Г.Ф.Хакимовтың классификациясы бойынша) [5].

1. Пішінді түрлендіру.

1.1. Симметрия жазықтықтарын көбейтіп (азайтып) бөліктерді қайта комбинациялау.

1.2. Симметрия жазықтықтарын көбейту (азайту) үшін жаңа конструктивтік элемент енгізу.

- 1.3. Бұйымның салмағын сақтай бөліктерін қайта комбинациялау.
 - 1.4. Бұйымның габаритін сақтай бөліктерін қайта комбинациялау.
 - 1.5. Қамтушы (қамтылушы) элементтің пішінін ескере жаңа конструктивтік элемент енгізу.
 - 1.6. Бұйымның салмағын азайту үшін материалдың бөлігін алып тастау.
 - 1.7. Симметриялық (асимметриялық) пішінге өту үшін бөліктерін қайта комбинациялау.
 - 1.8. Симметрия жазықтықтарын көбейту (азайту) үшін материалдың бөлігін алып тастау.
 - 1.9. Түйісуші беттердің өлшемдерін ескере конструктивтік элементтің өлшемен көбейту (азайту).
 - 1.10. Бөлшектерді біріктірудің таңдалған түріне сай конструктивтік элементтің өлшемін арттыру (азайту).
 - 1.11. Бұйымға әдемі нобай беру үшін оның пішінін өзгерту.
 - 1.12. Эргономикалық талаптарға сай бұйымның пішінін өзгерту.
 - 1.13. Бұйымның көлемін сақтай (көбейте, азайта) отыра, оның бөліктерін қайта комбинациялау.
 - 1.14. Дөңгелек, ағаш тәріздес, сфералық немесе басқа да ықшам пішінді пайдалану.
 - 1.15. Пішінге немесе оның конструктивтік элементіне тесік және ойық жасау.
 - 1.16. Тіксызықты бөліктерден, жазық беттерден, көпқырлы пішіндерден қисықсызықты, сфералық беттерге ауысу немесе керісінше жасау.
 - 1.17. Басқа бөлшекпен біріккенде қуыс жері қалмай текше (цилиндр, параллелепипед т.б.) жасайтын бөлшекті конструкциялау.
 - 1.18. Сондай немесе басқа қызметтегі: жануар, өсімдік немесе адам органындай пішіндегі нысанды орындау.
 - 1.19. Басқа бұйымның пішініндегі бұйымды орындау (мысалы, балға пішініндегі автоқалам).
 - 1.20. Заттың пішінін оны сызуда кескіндеу үшін екі (үш) жазықтыққа проекциялау қажет болатындай етіп өзгерту.
 - 1.21. Заттың пішінін оны сызуда кескіндеу үшін бір (екі және одан да көп) қиманы тұрғызу қажет болатындай етіп өзгерту.
 - 1.22. Заттың пішінін оны сызуда кескіндеу үшін фронталь (горизонталь, профиль) тілікті немесе екі жай тілікті тұрғызу қажет болатындай етіп өзгерту.
 - 1.23. Заттың пішінін оны сызуда кескіндеу үшін көрініс бөлігін тілік бөлігімен біріктіру қажет болатындай етіп өзгерту.
 - 1.24. Затты басқа мақсатқа қолдану үшін оның бөлігін қайта комбинациялау немесе пішінін түрлендіру (мысалы, пластик шөлмектің түбін одан жалғыз өсімдікке арналған саяжай жасауға қолдану үшін кесіп тастау).
 - 1.25. Парақтық (көлемді) материалдың ұтымды пішілуін іске асыру.
 - 1.26. Пішіні мен өлшемдері шығарылушы прокатқа және профильдік дайындамаларға жақындау бөлшектің конструкциясын таңдау.
 - 1.27. Бұйымның жалпы көрінісінің тұтастығын бұзатын конструктивтік элементтер мен бөлшектерді жасыру.
 - 1.28. Пішінді дизайнерлік шешуде симметрияны (асимметрияны), динамиканы (статиканы), ритм, нюанс және контрастты пайдалану.
 - 1.29. Бұйымда бөліктер мен тұтас пішіннің гармониялық пропорциясын пайдалану.
- 2. Кеңістікте түрлендіру.**
- 2.1. Бұйымның проекция жазықтықтарына қарағанда кеңістіктік орналасуын өзгерту.
 - 2.2. Конструктивтік элементтің горизонталь орналасуын вертикальға және керісінше өзгерту, бүйіріне қарай жатқызу, астын үстіне қаратып аудару немесе бұру.
 - 2.3. Бір элементтің (бөлшектің) қуысын басқа элементпен (бөлшекпен) толтыру.
 - 2.4. Әр түрлі нысандарды бір-бірінің ішіне «матрешка» сияқты орналастыру.
 - 2.5. Конструктивтік бөліктерді әр түрлі деңгейдегі жазықтықтарда және керісінше орналастыру.
 - 2.6. Күш векторы әсерінің бағытын өзгерту.
 - 2.7. Бірнеше беттер бойынша түйіндесуді іске асыру.
 - 2.8. Бұйымның берілген габариттері шегінен шығу.
- 3. Қозғалыс пен күшті түрлендіру.**
- 3.1. Қозғалыс бағытын өзгерту.
 - 3.2. Тіке немесе тіке-керісінше қозғалысты айналу қозғалысына және керісінше ауыстыру.
 - 3.3. Қозғалыстың берілген бағытын кері бағытта өзгерту.
 - 3.4. Бөлшектің күрделі траекториядағы қозғалысын қарапайымға немесе керісінше ауыстыру.

3.5. Затты «ауыр» және «жеңіл» екі бөлікке бөлу, «жеңіл» бөлікті қозғалмалы ету.

3.6. Нысанды бір-біріне қарағанда қозғалуға қабілетті етіп екі бөлікке бөлу. Бұйымның қозғалатын бөлігін қозғалмайтын, ал қозғалмайтын бөлігін қозғалатын ету.

4. Материалды түрлендіру.

4.1. Қызметі жоқ материалды алып тастау.

4.2. Басқа материал пайдалану.

5. Дифференциация амалдары.

5.1. Элементті алынатын, оңай бөлінетін ету.

5.2. Нысанды құрамдас конструкция етіп жасау.

6. Сапалық өзгеріс.

6.1. Жекелеген бөліктердің өлшемдерін биіктік (ұзындық, тереңдік) бойымен өзгерту.

6.2. Бірдей конструктивтік элементтер санын көбейту (азайту).

6.3. Нысанның жұмыс жасаушы (жасамаушы) жағдайға ауысқандағы габариттік өлшемдерін, көлемін немесе ұзындығын өзгерту.

6.4. Нысанның конструктивтік элементтерінің немесе нысанның өзінің өлшемдерін айтарлықтай өзгертіп, олардың қолданылуын анықтау.

IV. Модельдеуге арналған және жобалау іс-әрекет элементтері бар шығармашылық графикалық тапсырмалар (В.А. Гервердің классификациясы бойынша) [4].

1. Шығармашылыққа алғашқы оқыту. Берілгендері толық емес сызбалар бойынша заттарды модельдеу.

1.1. Бір проекциясы бойынша техникалық суретін орындау.

1.2. Берілген бір көрінісі бойынша заттың екі көріністегі сызбасын орындау.

1.3. Берілген бір көрінісі және басқа көріністерінің габариттері бойынша заттың сызбаларын орындау.

1.4. Сызықтары жетіспейтін техникалық суреті бойынша заттың пішінін модельдеу.

1.5. Бір көрінісі және басқа көріністерінің габариті бойынша (элементтерін біртіндеп қосып) пішінді модельдеу.

1.6. Көріністері мен басқа кескіндерінің габариттері бойынша пішінді модельдеу.

1.7. Сипатталуы бойынша пішінді модельдеу.

1.8. Нысанның көрнекі кескіні немесе сызбасы бойынша жазбасын орындау.

1.9. Жазбасы бойынша нысанның сызбасы мен техникалық суретін орындау.

1.10. Қимасы мен басты көрінісінің габариттері бойынша пішінді модельдеу.

1.11. Тілігі және үстінен көрінісінің габариттері бойынша пішінді модельдеу.

2. Техника саласындағы жобалау іс-әрекет элементтері бар тапсырмалар.

2.1. Конструкцияның жетіспейін бөлігін орындау (конструкцияны тәмамдау).

2.2. Прототиптерін талдау негізінде конструкцияны жетілдіру.

2.3. Техникалық шарттары бойынша конструкциялау (заттық-графикалық тірегімен).

3. Дизайн саласындағы жобалау іс-әрекет элементтері бар тапсырмалар.

3.1. Заттық-графикалық тірегі бар берілген нысанның пішін элементтерін жетілдіру.

3.2. Біреуінің стильдік белгісі бойынша заттар тобының сыртқы пішінін дайындау.

3.3. Прототип-конструкцияны талдау негізінде нысанның пішінін эстетикалық жетілдіру.

4. Сәулет өнері саласындағы жобалау іс-әрекет элементтері бар тапсырмалар.

4.1. Жоспары бойынша қарапайым ғимараттың қасбетінің сызбасын дайындау.

4.2. Перспективалық немесе аксонометриялық кескіні бойынша ғимараттың жоспарын дайындау.

4.3. Қасбеті бойынша ғимараттың жоспарын дайындау.

4.4. Ғимараттың сыртқы көрінісін жақсарту.

4.5. Техникалық шарттары бойынша қарапайым ғимаратты (мысалы, саяжай үйін) жобалау.

4.6. Қарапайым сәулеттік композициялардың (геометриялық денелердің комбинациясы негізінде) сызбаларын дайындау және орындау.

Қорытынды

Ұсынылушы графикалық тапсырмалар жүйесі оқушылардың шығармашылық графикалық іс-әрекеттерін дамытудың негізгі құралы болып табылады. Сондықтан жобалау іс-әрекет элементтері бар шығармашылық графикалық тапсырмаларды дайындау мен пайдалануға қойылатын талаптар,

сонымен қатар оларды шешу мен олармен жұмыс жасаудың әдістемесін мұғалімнің білуі туралы мәселе өте маңызды болып саналады.

Әдебиеттер тізімі

1. *Хасенов М.М.* Развитие способности школьников к мысленным преобразованиям предметов по изображениям: Учеб. пособие. — Алматы: Рауан, 1992. — 136 с.
2. *Павлова Л.В.* Нетрадиционные подходы к обучению черчению: Учеб. пособие. — Н.-Новгород: Изд-во Нижегород. гос. техн. ун-та, 2002. — 70 с.
3. *Хакимов Г.Ф., Вахитов Р.Р.* Эвристические графические задачи: В помощь учителю черчения. — М.: Школа-ПРЕСС, 1999. — Вып. 3. — 112 с.
4. *Хасенов М.М.* Преобразования изображений в графической деятельности школьников: Пособие для учителей общеобразовательных школ. — Алматы: Мектеп, 2005. — 76 с.
5. *Гервер В.А.* Творчество на уроках черчения // Кн. для учителя. — М.: ВЛАДОС, 1988. — 144 с.
6. *Ботвинников А.Д.* Об основных направлениях классификации и исследования способов решения учебных графических задач. — М.: АПН РСФСР, 1996.

ӘОЖ 371.321.4

Деңгейлік тапсырмалардың оқушы белсенділігін арттырудағы рөлі

Мырзабаев А.Б., Тоқтаубай П.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье рассматриваются вопросы развития познавательной активности на уроках биологии. Основное внимание уделено роли в системе уровневых заданий, которая интегрирует все прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике, и обеспечивает образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями и возможностями. Авторами сделан теоретический анализ психологической, педагогической, методической литературы по вопросам развития познавательной активности на уроках биологии.

In the article the questions of develops of every student in accordance with his inclinations and possibilities. The theoretical analysis of psychological, ment of cognitive activity are examined on the lessons of biology. Basic attention is spared the authors of the article to the role in the system of level tasks, which integrates all progressive, that it is accumulated in a pedagogical theory and practice, and provides the educational necessitiepedagogical, methodical literature is done on questions of development of cognitive activity on lessons.

Белсенділік — бұл оқушының белгілі мақсатқа ұмтылған әрекеті, мазмұнды, көлемді оқу қолданылатын және қызығушылығын тудыратын, белсенділігін арттыратын, шығармашылықты арттыратын, білімді меңгерудегі оқушының өзіндік үйренуі, дағды мен шеберліктің қалыптасуы және оларды тәжірибеде қолдануға бағыттай білу. Бұл ой еңбегінің құлдырауы және тоқтап қалуынан сақтайтын, жігерлі, мақсатты бағытталған жүйелі іс-әрекет.

Оқушылардың оқу белсенділік мәселесі — педагогикалық терең зерттеулердің пәні. Бұны зерттеуге М.А.Данилов, Р.Г.Лемберг, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин, И.Ф.Харламов, Т.И.Шамова, Г.И.Шукина, А.Х.Аренова үлестерін қосты.

Мектептегі оқыту үдерісінің негізгі мақсаттары — баланың білім игеру кезінде ойлау қабілетін қалыптастыру, сол арқылы таным әрекетін белсендіру. Бұл оқушының өзіндік әрекеттерін, дербес жұмыс жасау қабілеттерін дамытудың маңыздылығын айқындайды.

Бұл мәселе Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңындағы білім беру жүйесінің міндеттері туралы бабында:

- жеке адамның шығармашылық, рухани және жеке мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай

жасау арқылы интеллектік байытумен қатар әлемдік және отандық мәдениеттің жетістіктеріне баулу, қазақ халқы мен республикасының басқа да халықтарының тарихын, әдет-ғұрпы мен дәстүрлерін зерделеу қажеттігі атап көрсетілген [1].

Педагогика ғылымы және мектеп практикасы баланың білім игеру кезінде ойлау қабілетін қалыптастырып сол арқылы таным әрекетін белсендіру қажеттігін көрсетеді. Осы мәселелер оқушының белсенділігін, шығармашылық әрекеттер қырларын дамытудың өзекті екенін анықтайды. Ол үшін не істеу керек, қандай шаралар ойластырылуы қажет? Оқуға деген қызығуы, өзінің білім алуға ұмтылысы керек. Ол ұстаз тарапынан сабақ өткізудің әр түрлі жолдарын қарастырып, әдіс-тәсілдерді жетілдіріп дәстүрлі емес сабақтар түрлерін әдістемелік тұрғыда дұрыс ұйымдастыруды талап етеді. Осындай еңбек оқушының оқу әрекетін тиімді меңгеруіне, соның нәтижесінде оқуға деген ынта, құлшыныс, талап туып бұрынғы игерілген білім, білік, дағдыны пайдалана отырып әр түрлі оқу тапсырмаларын шешуде шығармашылықпен еңбек етіп өз әрекетін бақылауды, басқаруды және дамытуды үйренуіне себебін тигізеді.

«Адам ұрпағымен мың жасайды», — дейді халқымыз. Ұрпақ жалғастығымен адамзат баласы мың емес миллиондаған жылдар жасап келеді. Жақсылыққа бастайтын жарық жұлдыз — оқу. «Надан жұрттың күні — қараң, келешегі тұман», — деп М.Дулатов айтқандай, егеменді еліміздің тірегі — білімді ұрпақ. Сусыз, құрғақ, таса көлеңке жерге дән ексең өнбейтіні сияқты, жас ұрпақтарымызды тәрбиелемесек, өспейді, өнбейді. Қазіргі мектеп мұғалімдерінің алдында тұрған басты міндет — оқушылардың шығармашылық білім дағдыларын қалыптастыру. Міне, өз ұрпағының өнегелі, өнерлі, еңбексүйгіш, абзал азамат болып өсуі үшін халық педагогикасының негізгі мақсатын шығармашылықпен оқу-тәрбие үдерісіне тиімді пайдалану әрбір ұстаздың міндеті болып табылады. «Қазақстан-2030» атты еліміздің стратегиялық бағдарламасында ең негізділерінің бірі — жоғары интеллектуалды жастарды жан-жақтылыққа тәрбиелеу, олардың әлеуеттік деңгейінің көтерілуіне үлес қосу. Сондықтан ұстаз-мұғалімдер қауымының алдына өте үлкен міндет жүктелді. Бүгінгі таңда жас ұрпаққа пәнді тиімді ұғындырудың бірі жаңа технология негіздері болып табылады [2]. Елімізде жүріп жатқан саяси-әлеуметтік реформаларға байланысты жалпы білім беру салаларына қойылатын талаптар да өзгеруде. Себебі білім беру жүйесі қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуында жетекші роль атқарады.

XX ғасырдың 70–80-жылдарында оқыту үдерісін белсендіруге бағытталған, оның балаға арналғаны, оқушының оқытудың белсенді субъектісіне айналуына бағытталған әдістемелік зерттеулердің көлемі көбейді. Ж.Пиженің айтуынша, мектептер «жаңашыл ойлайтын қабілетті адамдар дайындау керек; тек өткен ұрпақтың істегенін ғана қайталамау керек, шығармашылық және ойлап тапқыш адамды әзірлеу керек».

Жас кезден игерілген ойдың оралымдылығы, ақылдың икемділігі дүниенің қыр-сырын меңгеруге шексіз мүмкіндік береді. Аталған проблеманың психологиялық жақтарын зерттеген М.А.Блох, Н.А.Лук, Л.С.Выготский, Я.А.Пономарев, А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов сияқты ғалымдардың еңбектері белгілі.

Педагогикалық және әдістемелік тұрғысынан бала әрекетін белсендіру жөніндегі мәселелерді Т.И. Шамова, М.Н.Скаткин, және басқа ғалымдар еңбектерінде қарастырған.

Соңғы жылдары республикамызда оқушылардың оқу-таным әрекеттерін белсендіру, проблемалық оқыту, оны ұйымдастыру, әдіс-тәсілдерін жетілдіру жайында зерттеу жұмыстары жүргізілуде. Осыған мына ғалымдар еңбектерін жатқызуға болады: И. Н. Нұғыманов, Т.С. Сабыров, Ғ.М. Құсайынов және басқалар.

Әрбір оқу пәні оқушылардың белсенділігін арттыруға әсерін тигізуі керек. Шығармашылық белсенділікті біз адамның жете түсінудегі талпынысынан туындайтын белгілі зерттеушілік және қоғамдық пайдалы маңызы бар міндеттерді шешуге жетудегі әрекетшіліктің жоғары сапалы деңгейі деп анықтай аламыз.

Өйткені осындай педагогикалық зерттеулерде жалпы оқушы белсенділігі, таным әрекетін белсендіру мәселелері тек шығармашылықтың қалыптасатынын және бала шығармашылығының дамуының маңызды екендігін атап өтумен шектеледі.

Ал оқыту мазмұнында сыныптан сыныпқа жоғарлаған сайын оқушы белсенділігінің, шығармашылығының қандай қырларының, қалай дамуының педагогикалық тұрғыда теориялық негізделуі жеткіліксіз.

Біз көтеріп отырған проблема жөнінде ғылыми материалдарға жүргізілген теориялық талдауларымыз оқушы белсенділігін дамытудың әдіс-тәсілдері жекелеген пәндер бойынша

теориялық тұрғыда толық негізделмегенін, сөйтіп, бала белсенділігін дамытудың жүйесінің анықталмағанын көрсетті.

Сондықтан педагогикалық үрдіс кезінде оқушы белсенділігін дамыту қажеттілігі мен оны дамытудың дидактикалық, әдістемелік жолдарының жасалу деңгейінің жеткіліксіздігі арасындағы қарама-қайшылық айқын көрінеді. Аталған қарама-қайшылықтарды шешу жолдарын іздестіру осы зерттеуіміздің проблемасын береді. Осының бәрі белсенді оқытудағы сабақтарды және тапсырмаларды ерекшеліктеріне байланысты ғылыми негіздеп, теориялық тұжырымға сүйене отырып, моделін құрып, оқушылардың белсенділігін дамытатын сабақ түрлерінің жүйелі ұйымдастырылуын қамтамасыз ететін әдістемесін жасау қажеттілігін көрсетеді. Себебі оқыту үздіксіз дамып отыратын үрдіс болғандықтан, оны дамыту «көзін» табу керек [3].

Жалпы белсенділік табиғатының педагогикалық тұрғыда зерттелуінің жеткіліксіздігі, ұстаздар еңбегіндегі белсенділікті дамытудағы кездесетін қиындықтар зерттеу тақырыбын тандауға негіз болып, оның көкейкестілігіне көңіл аударды. Сондықтан да осы айтылған қарама-қайшылықты ғылыми-теориялық тұрғыдан шешу, оның педагогикалық-әдістемелік мүмкіндігін ашу қажеттігі ғылыми зерттеуіміздің тақырыбын «Деңгейлік тапсырмалар арқылы биология сабақтарында оқушы белсенділігін арттыру» деп алуға себеп болды.

Зерттеу нысаны. Мектептегі биология сабағы.

Зерттеу пәні. Деңгейлік тапсырма арқылы баланың белсенділігін арттыру.

Зерттеу мақсаты. Биология сабағында деңгейлік тапсырмалар қолдану арқылы оқушылардың белсенділігін, ой-өрісін дамытудың дидактикалық шарттарын анықтау және әдістемесін жасау.

Зерттеудің міндеттері:

- биология сабағында деңгейлік тапсырмаларды қолданудың теориялық негізін қазіргі жағдайын анықтау;
- деңгейлік тапсырмалар арқылы оқушылар белсенділігін арттырудың әдістемесін жасап, оны психологиялық-педагогикалық тұрғыда негіздеу;
- деңгейлік тапсырмалардың тиімділігін тәжірибелік эксперимент арқылы тексеру.

Жұмыстың ғылыми болжамы: Егер зерттеу мақсатына сай орта мектептің биология пәні бойынша белсенділікті арттыруды деңгейлік тапсырмаларды пайдалану арқылы жүргізетін болсақ, онда:

- оқушылардың биологиялық ойлау қабілеті, оқушылардың пәнге деген қызығушылықтарымен оқу кезіндегі іс-әрекетінің белсенділіктері артып, биология пәнінен сапалы біліммен, тиянақты біліктілік және дағдылары жетіліп, әлемдік білім кеңістігіне ену талабына сай құзыреттілігі жетілген, ізденімпаз жеке тұлға қалыптасар еді.

Зерттеу әдістері:

- зерттеу проблемасы бойынша психологиялық, педагогикалық әдістемелік әдебиеттерге теориялық талдау жасау;
- педагогикалық бақылау;
- озық педагогикалық тәжірибелерді оқып-үйрену;
- сауалнама;
- педагогикалық тәжірибе.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы мен теориялық мәні:

- деңгейлік тапсырмаларды пайдалану негізінде жүргізілген сабақтар арқылы оқушының пәнге қызығушылығын арттырудың теориялық мәні айқындалды;
- деңгейлік тапсырмалар оқушылардың белсенділігін арттырып, білім сапасын көтеретіні дәлелденді, сол негізде қорытындылар жасалды.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Білім берудегі мақсат — қоғам мүшелерінің жоғарғы деңгейдегі адамгершілік, интеллектуалдық, мәдени және тұлғалық дамуына әрі кәсіптік құзырлығына қол жеткізу болып саналады», — деп жазылған.

Қазіргі қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мағлұматтарды қарапайым беруге негізделген жеткілікті дәрежеде айқын қалыптасқан білім беру моделінің тоқырауын айқын көрсетіп береді. Жеке тұлғаға деген талаптың күшейе түсуі қазір дүние жүзінде білім беру саласында жобалы өзгерістер жасау тенденциясының үдей түсуіне себеп болып отыр:

- білім берудің статистикалық моделінен оқушылардың ақыл-ой әрекетінің көп сырлы құрылымын қалыптастыруға көшу;

- оқытуда оқушылардың танымдық іс-әрекеттер құралын белсенді меңгеруге бағыттау;
- оқыту процесін жеке тұлғаның мүдесі мен қажеттілігіне бейімдеп, болашақта өзгермелі қазіргі замандағы қоғамға толық мүмкіндігінше өзін-өзі жүзеге асыру.

Оқушының белсенділігінің табиғатын тани білу, еңбек және моральдік белсенділік дәрежесі бойынша адамның қоғам мен ұжым үшін жарамдылығын жете анықтау — мұғалімінің басты міндеті.

Белсенділік деп адамның іс-әрекеті үстіндегі жағдайын айтады. Ф.Энгельстің айтуынша, «белсенділік — тіршілік иесінің бәріне тән өз бетімен жауап қайтару қабілеті». Тіршілік және іс-әрекеттері барысында адамның қарым-қатынас жасау, таным және өзін-өзі тәрбиелеу белсенділігі дамиды.

Бала белсенділігінің ең алғашқы формасының бірі — қарым-қатынас жасау белсенділігі. Бұл адамның бүкіл өмірінде дамиды белсенділік. Балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес басқа адамдар мен қарым-қатынас жасау белсенділігінің мазмұны өзгеріп отырады. Мектеп жасына дейінгі балалар ересек адамдардың әрекеттеріне үңіле қарап, үйренеді, оларға еліктейді. Балалардың саналы түрде істейтін мұндай әрекеттерін ырықты немесе ерікті белсенділік дейді. Бұл жастағы балалардың үлкендердің әрекеттеріне және олармен өзара қатынас жасауға еліктеу рөлді ойындарды атқару барысында байқалады. Көбінесе балалардың ойындарда адамдардың іс-әрекеттері, тұрмысы, өзара қатынасы қамтылып көрсетіледі, ұжымдық өмір дағдылары қалыптаса бастайды. Ойын барысында балалардың құрдастарымен де өзара қатынасы өзгереді. Баланың даму барысында таным белсенділігі артады. Мектеп жасына дейінгі (5–6 жас) балалар заттарды түсіне, формасына қарап ажырата бастайды, олардың құрылысын, пайдалану тәсілдерін білгісі келеді. Балалардың бір нәрсені құмартып, білуге талаптануын таным ынтасы дейді. Балалар өте байқағыш, әр нәрсеге үңіле қарайды, кейде терең ойға шомады [4].

Білім сапасы маңызды мәселе болғандықтан, оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыратын мұғалімнің оқыту әдістерін таңдауына, шығармашылығына, талабына және жаңашыл идеяларына байланысты. Оқыту түрлерін, оның ішінде әрбір нақты жағдайларға байланысты тиімді жолдарын жетілдіру жетекші рөл атқарады. Оқушылардың сұранысы мен бейімін, талабын дамыту бағытталған жалпысыныптық, топтық жұмыстарын тиімді ұйымдастырумен байланысты.

Жеке адамның санасының қалыптасу барысында өзін-өзі тәрбиелеу белсенділігі ерекше орын алады. Бала даму барысында өзін-өзі жетілдіру мақсатын көздей талаптанып әр түрлі әрекет жасайды. Кеңес педагогикасында адамның қоғамдық-саяси белсенділігі күрделі моральдық-еріктік сана ретінде қаралады. Онда қоғамдық жұмысқа деген ынтасы, тапсырманы орындаудағы жауапкершілігі, орындаушылығы мен инициативтілігі, өзіне және жолдастарына талап қойғыштығы, қоғамдық тапсырмаларды орындаған кезде басқаларға көмектесуге әзір тұруы, ұйымдастырушылық іскерлігінің болуы осылардың барлығы бірінен-бірі ажырамастай ұштасып жатады. Осылайша адам белсенді өз қажетін қанағаттандыру үрдісінде кезінде көрінеді [5].

Адамзаттың қоғамдық тәжірибесін меңгеруге баланың әрекеті мен мінез-қылығын бағыттайтын белсенді үрдіс оқыту деп аталады. Оқыту белсенділігі жағдайлары дидактиктер — В.Ф.Шмаргун, Л.П.Аристова, Н.А.Плотникова, Р.А.Низамовтың еңбектерінде түрлі-түрлі бағытта түсіндіріледі.

Таным белсенділік проблемасы — педагогиканың мәңгілік проблемасы. Бұрынғы және қазіргі педагогтар мен психологтар: баланың оқығысы келуі үшін қалай, не істеу керек? деген сұраққа үнемі жауап іздейді. Өзінің әлеуметтік, мәдени ерекшеліктеріне қарай әр кезең осы мәселенің шешу жолдарын ұсынып отырған [5].

Әлеуметтік тұрғыда адамның белсенділігі оның еңбегінің жемістілігін айқындайды және тапқырлығының мәнін құрайды. Сондықтан оқушыларда осы қасиеттің пайда болуын тудыру — әрбір ұстаздың негізгі міндеттерінің бірі. Белсенділік принципі оқушылардың оқу әрекетінде жоғары деңгейдегі дербестігін талап етеді. Оқу-тәрбие үрдісіндегі мұғалім мен оқушы арақатынасы жүйесіндегі ұстаздың белсенділігі тек сонда ғана ақталады, егер ол жауап ретінде оқушылардың белсенді реакциясын, шығармашылық ізденіске деген талпынысын тудырса. Оқыту әдістемесінде және дидактикада оқушылардың таным әрекетін белсендіретін жағдайлар мен әдіс-тәсілдер жасалған. Оның көрсеткіші оқу пәніне қызығушылық, көбірек білгісі келуге ұмтылу, білімді қолдана алу біліктілігі, оқу міндетін өздігінен шеше алу қабілеті болып табылады. Оқыту тиімділігін және сапасын арттыруда маңызды болып оқушыларды белсендіретін әдістемелік тәсілдерді қолдану: берілген оқу тапсырмасын жете түсіндіру; деректерді талдау және қорытындылайтын тұжырымдардың негізделуі; шығармашылық сипаттағы дербес жұмыс; сабақтардағы жекелеген,

топтық және жаппай жұмыстардың үйлесімділігі; жеткен нәтиженің педагогикалық және өздік бағалануы жана білім игерудің болашағын алдан ала көру [6].

Психологияда белсенділікті іс-әрекет деп атайды. Жеке тұлғаның белсенділігі оның қажеттіліктерінен туады (материалдық және рухани, жеке немесе қоғамдық қажеттіліктер). Жануарлардан айырмашылығы адамның қажеттіліктері сәби жасынан бастап-ақ қоғамдық қажеттіліктермен реттелінеді. Адамның белсендігі (немесе оның әрекеті) оның себептеріне, мақсат пен міндеттерін дұрыс қоя алуына, оларды орындау тәсілдерін дұрыс таңдай алуына байланысты.

Белсенділіктің өзіне және жеке тұлғаның қоршаған ортамен тәрбиелік (сыртқы) әсерлерге қатысты ішкі ұстанымдарына байланысты ол әр түрлі бағыттарда қалыптасуы мүмкін. Егер оқушының осы әсерлерге деген көзқарасы теріс болса, ол тәрбиешісі қалағанынан қайшы бағытта дамиды. Мысалы, мұғалім оқушылардың білімін тексеру кезінде оқушының бағасын төмендетіп қояды да, оқушы оған ренжіп қалады. Мұндай жағдайда мұғалімнің үлгерімді жақсартуға шақырған әрбір сөзі оқушыда жасырын, кейде тіптен ашық қарсы әрекет тудырады. Тәрбиеші, оның педагогикалық әсері ішкі өрісте, яғни тәрбиеленушінің санасы мен сезіміне, оң әсерін тигізбесе, барлық жағдайларда әрдайым осылай болып отырады.

Осының нәтижесінде, жеке тұлғаның дамуы мен қалыптасуында көрініс табатын барлық әсерлер мен ықпалдар екі топқа — ішкі және сыртқы болып бөлінетін болды. Қоршаған ортаның әсері мен тәрбие жеке тұлғаның дамуының сыртқы факторларына жатады. Табиғи әсерлер — бейімділік пен әуестік, сонымен қатар адамның сезімдері мен күйзелістері, оның сыртқы әсерлердің ықпалымен пайда болатын сылтаулары мен қажеттіліктері — барлығы ішкі факторларға жатады. Жеке тұлғаның дамуы мен қалыптасуы осы екі фактордың өзара байланысының нәтижесі болып табылады.

Егер тәрбие жеке тұлғаның өз-өзімен жұмысы кезіндегі белсенділігіне деген іштей ықпалына әсер ететін болса, онда оның жеке тұлғаның дамуында шешуші рөл атқара алатыны түсінікті. Осы бейімділік пен өсіп келе жатқан адамның жеке тұлға ретінде жетілуіне деген өзіндік ынтасы ғана түбінде оның дамығанын анықтайды. Осылайша бұл процесс, шын мәнісінде, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі тәрбиелеу сипатына ие болады. Л.Н.Толстойдың адамның дамуын жеміс ағашының өсуімен салыстыруы тегін емес. Өйткені сөздің тура мағынасында оны ешкім өсірмейді, ол өздігінен өседі. Адам тек қана топырағын қопсытады, тыңайтқыштар себеді, артық бұтақтарын кеседі, яғни оның өзіндік мүмкіндік беретін қажетті сыртқы жағдайларын жасайды, оған дем береді. Ал өзіндік даму өзінің ішкі заңдары бойынша жүреді.

Баланың, оқушының белсенділігі іс-әрекеттің әр алуан түрлерінде көрінетіні психологияда дәлелденген, өмір барысында қарым-қатынас, таным белсенділіктері, өзін-өзі жетілдіру мен қоршаған өмірді түрлендіру, өзгерту белсенділіктері дамиды. Кішкентай баланың өзі де пассивті емес түрде өмірдің жадайларына бағынады. Ол өзінің талаптарын орындатқанда (үлкендерге) белсенді, ол қоршаған адамдарға қатысты өз түзетулерін енгізеді. Ол адамға деген (ұнату, ұнатпау) және заттарға деген (керек, керек емес, жақсы көретін, жақсы көрмейтін) өзіндік жеке тұлғалық қатынасын көрсетеді. Бұл қатынастар оның іс-әрекетінде жеке тұлғаның өзгешелігін жасай отырып, пайда болады [5].

Қарым-қатынас-генетикалық түрде баланың белсенділігінің ең ерте белгісі. Адамның әлеуметтік тіршілік иесі ретіндегі ерекшеліктері осы қарым-қатынаста көрінеді. Онда адамдарға деген қатынастың көптеген алуан түрлі реңктері бар: ата-анаға, мұғалімдерге, таныстарына, таныс емес адамдарға, құрдастарына, өзінен кішкентайларға, достарына. Бала өзіне дос таңдайды, ол адамдардың белгілі бір шеңберімен қарым-қатынас іздейді, ол басқаларға ықпал етеді. Ұжымда ол кейде ұйымдастырушы, кейде орындаушы болады. Қарым-қатынас белсенділігі жеке тұлғаның ең маңызды жақтарының дамуына жағдай жасайды, олар — адамгершілік, қайырымдылық, қамқорлық, өз өзі үшін, адамдар алдындағы өз істері үшін жауапкершілігі.

Оқушылардың оқу белсенділігін қалыптастырудың бір көзі — сабақта жаңа технологиялар қолдану арқылы түрлендіріп өткізу. Көптеген инновациялар арасында оқушылардың оқу белсенділігін қалыптастыруға аса қолайлы технология — сын тұрғысынан ойлау жобасы. Сын тұрғысынан ойлау — ашық қоғам негізі. Ол — өз алдына сұрақтар қойып және үнемі оларға жауап іздеу, әр мәселеге байланысты өз пікірін айтып, оны дәлелдей алу, сонымен қатар басқалардың пікірлерін дәлірек қарастыруды және сол дәлелдемелердің қисынын зерттеу дегенді білдіреді. Бұл оқыту «қарапайымнан күрделіге» деп аталады [6].

Бағдарлама құрылымы үш деңгейден тұрады:

1. Қызығушылықты ояту. Оқушының тақырып туралы не білетіндігі анықталынады, белсенділігі артады.
2. Мағынаны ажырату. Оқушы жаңа ақпаратты бұрынғы білімімен ұштастыра түседі.
3. Ой толғаныс. Оқушылар өз ойлары мен байқаған ақпараттарды өз сөздерімен айта біліп, өзара алмасады. Өзгелердің ой кестесін үйренеді.

Осы бағдарламаның стратегияларын меңгеріп, тәжірибе жүзінде қолданса, оқушылардың оқу белсенділіктері, сабаққа деген қызығушылықтары артып, олардың бір-бірімен пікір таластырып ашық сөйлеу, еркін сөйлеу дағдылары қалыптасады. Өздеріне сенімсіздік білдіріп, бұйығып отыратын оқушылар да өз ойларын аз да болса жүйелеп еркін айтатын болады.

Ұстаз тұлғасы — баланың жаны мен ойына әсер ететін негізгі тәрбиелеуші күш, сондықтан оның кәсіби шеберлігі бірден-бір маңызды мәселе. Биология пәні мұғалімінің тұлғасы, эрудициясы, өз ісіне берілгендігі мен дарыны шәкірттеріне белгілі бір із қалдырады, өмір жолдарына әсер етеді. Ұстаздың шығармашылық даралығы, шығармашылық белсенділігі өз еңбегінің жемісінің нәтижесінің мәнділігінен туындайды. Даралық барлық адамға тән, бірақ, ол әркімде негізгі қасиет бола бермейді, кез келген адамды айқын көрінетін дара деп айта алмайсың. Даралық, біріншіден, тек жекелеген адамның өзіне ғана тән, қайталанбас бірегей қасиет, екіншіден, тұлғаның өзіндік дамуын көрсететін жинақы қасиет [7].

Қазіргі кезеңдегі түпкілікті өзгеріп отырған жағдайға байланысты, биологиялық білім берудің басты мақсатымен міндеттерінің бірі — оқушыларда биологиялық ойлауды, қарапайым болса да ғылыми болжам құру мен оны тексеруге дәлелдер іздеуді, жоспарлай білуді дамыту [8].

Биологияны оқытуда соңғы кездегі журнал беттерінде көптеп беріліп жүрген сабақ түрлері заман талабының көріністері. Толық мәнді жаңаша білім беру — бала мүмкіндіктерін барынша пайдалануға жағдай жасау. Оның басты әдіснамалық білім беру міндеті — бала қабілетін дамыту, тәрбиелеу.

Ғалымдар білім беру саласында негізді өзгеріс қажет екенін мәлімдейді. Оны әр түрлі дәлелдейді: дағдарыстан шығу жолын іздестіру деп, жаңаша білім беруге «бұзып жара өту» қажеттігі, тіпті, білім берудің классикалық негізі мен идеяларына қайта келу мүмкіндігі деп [9]. Дидактика классигі И.Г. Песталлоцкий шығармашылығында тәрбиелеу өзінің индивидуалдық ерекшеліктерін сезіне отырып, өзін-өзі тудырушы балаға көмек көрсету деген пікір-түсінік айқын байқалған.

Ұстаз бен оқушының субъект-субъектілік қатынасы негізіндегі оқу үрдісінде бірін-бірі толықтыру, қолдау жағдайында өтеді. Жанашыл педагогтардың тәжірибелерінде бұл айқын көрініп тұрады. Бұл кезде ұстаз оқушылардың белсенділігі мен өз бетімен талаптануына, шығармашылық мүмкіндіктеріне сүйеніп, нәтижесін болжайды. Мысалы, Н.П.Гузиктің көзқарасында, білім шығармашылық арқылы жүзеге асырылады [10], ал В.Ф.Шаталовта әуелі білім, сонан соң шығармашылық [11], Е.Н.Ильин сыныпта барлық ұжымның шығармашылықпен жұмыс жасауына қолайлы атмосфера тудырып, әр баланың пікірін тыңдауға көңіл бөледі [12]. Оқытудың белсенді әдістері дегеніміз — оқушының таным белсенділігі дәрежесін барынша көтеретін, талпына оқуға жетелейтін әдістер. Осы әдістермен жүргізілген сабақтар кезінде сынып оқушылары түгел қарқынды, қызығушылық және ерікпен ойлана отырып тыңдайды, бақылайды, оқиды, еңбек етеді.

Оқытуға қойылатын талаптардың бірі — білім беру мен тәрбиенің біртұтас үрдіс ретінде іске асырылуы. Білім бере отырып тәрбиелеу дегенді, екінші сөзбен айтқанда, оқушының ой белсенділігін, жұмыс істеу дағдысын, шығармашылық қабілетін дамыту деген сөз.

Қазіргі кезеңдегі түпкілікті өзгеріп отырған жағдайға байланысты, биологиялық білім берудің басты мақсаты мен міндеттерінің бірі — оқушыларда биологиялық ойлауды, қарапайым болса да, ғылыми болжам құру мен оны тексеруге дәлелдер іздеуді, жоспарлай білуді дамыту.

Қабілеттің дамуы, дағдының қалыптасуы оқушының нақты іс-әрекеті арқылы орындалады.

Кейбір әдістемешілер мен мұғалімдер оқушылардың өздігінен істейтін жұмыстарын проблемалық тапсырмалардан, шығармашылық жұмыстардан өзгеше, бөлек дүние деп қарайды. Бұл дұрыс емес, шынында, проблемалық тапсырма жұмыстар да, шығармашылық жұмыстар да — оқушылардың өздігінен істейтін жұмыстары, оның түрлері, мазмұны сатылап күрделеніп отырады. Мәселе — бұл жұмыстарды мұғалімнің білім бере отырып дамыта тәрбиелеудің құралы етіп ұйымдастыра білуінде.

Әдебиеттер тізімі

1. «Білім туралы» Қазақстан Республикасының 2008 жылғы 28 шілдедегі Заңы. — Астана, 2008.
2. Білім берудің жаңа көкжиегі // Егемен Қазақстан. — 2011. — № 52. — 19 ақп.
3. Мырзабаев А.Б. Биологияны оқыту әдістемесі. — Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2006.
4. Выготский А.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 1.
5. Саданова Ж.К., Макишева Г.К., Сейтахметова Ж.М. Оқу үдерісіндегі дамыта оқытудың мәселелері // Вестник КАСУ. — 2006. — № 1.
6. Жаңабаева Р.А., Шалғынбаева Қ.Қ. Қазіргі жағдайда оқушының танымдық әрекетін белсендірудің әдіс-тәсілдері. — Алматы, 2003.
7. Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога // Народное образование. — 1999. — № 1, 2. — С. 197.
8. Реброва Л. Время ставит проблемы. Решать их нам // Биология в школе. — 1991. — № 6.
9. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. — М.: Просвещение, 1998.
10. Гузик Н.П. Учись учиться. — М.: Просвещение, 1982.
11. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. — М.: Педагогика, 1979.
12. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. — М.: Педагогика, 1991.

УДК 37(574.1)(09)

Развитие системы среднего образования в период Советской власти в Карагандинской области (1917–1991 гг.)

Турсынова Ж.Ж.

Директор Государственного архива Карагандинской области

Мақалада Қарағанды облысындағы кеңес уақытындағы жалпы орта білімнің даму тарихы берілген. Қарағанды облысының мемлекеттік мұрағатының құжаттары негізінде мектеп негізін қалаушылар, бірінші ұстаздар, оқулық авторлары, оқытушылар құрамы және оқушылар туралы мәліметтер берілген. Сонымен қатар Қарағанды облыстық Атқару комитетінің шешімі, Қазақстан Коммунистік партиясының облыстағы білімді жақсарту туралы Облыстық Комитет Пленумының қаулылары пайдаланған.

Article reveal history of development of secondary education during the Soviet authority in Karaganda region. On the basis of archival documents of the State archive of the Karaganda region. First given information about the founders of schools, the first teachers, textbook authors, teachers content, as well as information about students on the region. The article draws on the decision of the Karaganda department executive committee, the decision of Plenum of the Karaganda Regional Committee of the Communist Party of Kazakhstan to improve public education in the area.

В начале XX в. школы (мектебы) перестали удовлетворять возросшие запросы времени. Началось движение за реформирование профессиональной школы, организаторами которого выступили джаддисты. Они предлагали заменить буквослагательный метод обучения звуковым, доказывали необходимость преподавания в мектебах светских дисциплин — арифметики, географии, естествознание, истории и др. Тем не менее новометодные мектебы не получили широкого распространения.

В системе религиозного образования большим влиянием пользовались медресе. Они готовили мулл, преподавателей мектебов и функционировали, как правило, при мечетях. В зависимости от типа медресе определялся срок обучения — от трех до четырех лет. Наряду с изучением ислама учащиеся получали сведения по философии, астрономии, истории, лингвистике, медицине, математике.

Из этой среды вышли крупнейшие деятели казахской культуры А.Кунанбаев, С.Торайгыров, М.Жумабаев, Б.Майлин и другие.

Учебные заведения светского характера открылись после присоединения Края к России. Они готовили чиновников для колониального аппарата, переводчиков, учителей, медиков [1].

В дореволюционном Казахстане было свыше 2000 школ, в которых обучались около 100000 учащихся, ни одного высшего учебного заведения. 98 процентов населения было неграмотным. Баснословно низкие ассигнования выделялись на народное образование. Так, например, правительство царской России на нужды просвещения в Казахстане выделяло 6,5 коп. на душу населения. Несмотря на эти трудности, передовая часть казахской интеллигенции в лице первых просветителей Абая Кунанбаева, Ибрая Алтынсарина, Сакена Сейфулина мечтали об освобождении простого казахского народа от гнета и боролись за народное образование, за развитие русско-казахских школ, за распространение русской передовой культуры [2].

В Карагандинской области до Великой Октябрьской социалистической революции существовали так называемые министерские школы. Они были в селах Черниговском, Киевском и Захаровском Нуринского района, в селах Миньковка и Астаховка Тельманского района, в Большой Михайловке, на Спасском заводе, в Каркаралинске.

Еще в 1844 г. царское правительство выработало особую инструкцию, первый параграф которой гласил: «...в состоящую при пограничной комиссии школу должны быть принимаемы на точном основании параграфа 12 высочайше утвержденного положения дети вообще киргиз и преимущественно оказавших услугу правительству и известных по своей надобности». Таким образом, в школах нынешней Карагандинской области обучались около 200 детей, главным образом дети управителей и подрядчиков [3].

Первые школы были открыты в Каркаралинске в 1883 г., в Спасске — в 1906 г., в Нуринске — в 1907 г., в Караганде была одна русско-киргизская школа, открытая в 1909 г., где обучались 45 учеников. К 1914–15 учебному году на территории Карагандинской области имелось 79 школ (4 тыс. учащихся, 110 учителей), в том числе одна семилетняя, остальные — начальные, средних школ не было. По данным 1915 г. в Карагандинской школе обучались 25 русских мальчиков и 9 девочек, казахов было только 9 и ни одной девочки-казашки. Помимо построения новой школы, стояла задача ликвидации неграмотности взрослого населения. Эта проблема к концу 30-х годов в основном была решена (в 1920 г. владеющих грамотой было 3,1 %).

4 октября 1920 г. в Оренбурге учредительный съезд Советов КазАССР принял «Декларацию прав трудящихся АССР». В декларации наряду с основными задачами, стоящими перед Казахской Автономной Республикой, ставилась задача «предоставить рабочим, беднейшим крестьянам и всей массе трудового киргизского народа возможность полного, всестороннего и бесплатного образования, одновременно приступить к ликвидации безграмотности и обеспечения подрастающему поколению условий всестороннего и здорового физического и духовного развития».

Становление новой школы в Казахстане было сопряжено с большими трудностями. Во-первых, в наследие от дореволюционных русско-казахских школ, можно сказать, ничего не было получено, школьных зданий почти не было; во-вторых новых школьных учебников, а также учебно-наглядных пособий было недостаточно; в-третьих, крайне мало было педкадров, в-четвертых, население практически все было безграмотным.

26 декабря 1919 г. был подписан декрет Совнаркома о ликвидации безграмотности. Была создана чрезвычайная комиссия, занимавшаяся этим вопросом, — Громчека. В 1920–1921 учебном году в Казахстане работало 2412 пунктов по ликвидации неграмотности, в которых обучались 72 232 человека. Был объявлен массовой культпоход в аул. Созданы передвижные пункты ликбеза, для работы с женщинами действовали красные юрты. Формировалась система образования, включающая начальное, неполное среднее, среднее. Были открыты школы для подростков, школы-интернаты. Создавались рабфаки. В аулах функционировали карликовые школы, где ученикам давали самые элементарные навыки чтения, письма и счета [4].

В начале 20-х годов отмечался рост стремления казахского населения к открытию новых школ. Население добровольно обязывалось отвести или построить помещение для школы, оборудовать его. Так, к началу занятий 1921–1922 учебного года во многих волостях Каркаралинского уезда строились новые школьные помещения. Почти в каждом крупном населенном пункте начинали работать вновь организованные по инициативе и при активном участии самого населения школы на родном языке.

Но организация казахской школы в кочевом ауле, начиная с низшей ступени школьного образования, и подготовка для нее учителей представляли неимоверную трудность. В это время по направлению из российских пединститутов и педучилищ были направлены добровольцы в Казахстан.

Первыми ветеранами-учителями, приехавшими в Караганду, были Дигтярева-Василенко Ольга Никитична, с 1922 г. работала в Четском районе, Ламако Яков Матвеевич — работал в с. Корнеевка с 1923 г. [5].

«Я прибыл в то самое время, когда жители ждали кого-то из учителей со дня на день. Это законное требование, им обещали в первых числах сентября, а шла вторая половина месяца», — писал в своих воспоминаниях в 1928 г. И.А.Сафронов. Он с шестью девушками-педагогами (О.Янко, К.Шахрина, А.Лушникова и др.) прибыл по распределению в г. Акмолинск, далее — село Бородинское. «Село никогда не имело школы. Для школы было отведено саманное здание, оно блестело свежей побелкой, чисто промытыми окнами, все было покрашено и расставлены парты. Пол в школе земляной, точнее смазанный глиной... Родители выражают к школе и учителю большое уважение. Ездили в райцентр за книгами, тетрадями, мелом, словом, все наглядные пособия и учебные доставали сами.» [6].

27 августа 1930 г. ЦИК и СНК КазАССР приняли постановление о введении всеобщего начального образования в Казахской АССР. Это имело важное значение. Созданы были учебники на казахском языке, их авторами стали А.Байтурсынов, Ж.Аймаутов, С.Сейфуллин. Составителем первого учебника алгебры на казахском языке был К.Сатпаев, географии — А.Букейханов. Здесь следует упомянуть такой немаловажный факт, как перевод казахского алфавита в 1928 г. с арабской графики на латинскую, что являлось отходом от национальных традиций и культуры и нанесло серьезный урон развитию языка [4].

Обязательное бесплатное обучение детей от 8 до 17 лет было узаконено в Казахстане в 1918 г. С 1918 по 1920 гг. идет активное реформирование русско-инородческих школ. Уже в этот период начальным обучением охвачены проживающие на территории Казахстана дети всех национальностей. В 1930 г. одно-, двухгодичные школы были преобразованы в начальные с 4-годовалным сроком обучения, что способствовало массовому обучению детей коренной национальности. Осуществляется издание учебников, усиливается подготовка педагогических кадров. В послевоенные годы получило развитие всеобщее обязательное 7-летнее образование. С 1959 г. вводится 8-летнее всеобщее обучение детей и подростков 7–15 лет, намечается программа полного перехода к всеобщему среднему образованию молодежи.

Одними из основателей школ в будущей Карагандинской области были Кажкен Смаилов, Хасен Байкенов, Нурахмет Бекзатов, с 1917 г. работающие в Егендыбулакском и Каркаралинских районах.

Алимхан Абеуович Ермеков в 1920 г. организовал школу второй степени (и заведовал ею) в Каркаралинске. Всю свою сознательную жизнь он посвятил поднятию и развитию народного образования в Казахстане. Ермеков одним из первых занялся разработкой математической терминологии на казахском языке, составил учебник высшей математики на казахском языке. В 1948 г. был арестован по обвинению в преступлениях, предусмотренных ст. 58. ч.1., ч.2., в 1955 г. реабилитирован и восстановлен в звании профессора [7].

Абжан Хайдаров с 1919 г. работал в Нуринском районе, в годы первых лет после Октябрьской революции создавал новую школу, обучал грамоте крестьян.

И с этого периода мероприятия по внедрению всеобщего начального образования начали приобретать массовый характер: решалась проблема учительских кадров, издавалось большое количество учебников и методической литературы, ширилась сеть учебных заведений.

В начале 30-х годов в Карагандинской области 26995 учащихся обучались в 318 школах. Из них было 16 школ-однолеток и 188 школ-двухлеток. По области имелось 27 интернатов на 3128 учеников. Из 2404 преподавателей только 102 имели высшее образование.

Большие трудности в конце 20-х начале 30-х годов были сопряжены с кочевым образом жизни казахского населения, поэтому в аулах в подавляющем большинстве продолжали работать одно- и двухлетние школы. Такие школы были необходимы для начального обучения. Все это привело к тому, что за период с 1930 по 1934 гг. в Карагандинской области практически повсеместно прошла ликвидация безграмотности.

Постановлением Совета Народных Комиссаров КазССР от 27 января 1932 г. № 4 «О плане социально-культурного обслуживания Караганды на 1932 год» был организован Карагандинский городской отдел народного образования [8].

Школьная система области, как и всего Казахстана, развивалась в соответствии с преобразованиями в республике. Если в 1927–28 учебном году в школах области обучались 13,5 тыс. учащихся и работали 316 учителей, то в 1940–41 учебном году соответственно — 57,2 и 2,4 тысячи.

Создание городского отдела образования решало вопросы ликвидации неграмотности, проведения всеобщего, новой системы образования.

Статус Карагандинского городского отдела образования определялся исходя из принципа двойного подчинения. Городом являлось одним из органов отраслевого управления Карагандинского городского совета народных депутатов и его исполнительного комитета и одновременно подчинялось Карагандинскому областному отделу народного образования.

Основной формой учебных занятий повсеместно была признана классно-урочная система в сочетании с самостоятельной работой учащихся. Справедливо полагая, что «чем глубже проникает грамота в массы, чем демократичнее и доступнее им образование, тем сознательнее их самостоятельное творчество во всех сферах жизни» [9].

В обстановке первых успехов советской системы народного образования, которая выполнила возложенную на нее задачу сплошного охвата обучением всех детей школьного возраста, все явственнее обозначились новые тенденции в развитии школы, вступившей в новый этап.

Постановлением СНК СССР от 8 сентября 1943 г. было введено, начиная с 1944/1945 учебного года, обязательное обучение детей с семилетнего возраста.

В послевоенный период увеличилась сеть школ, высвободились здания, занятые под госпитали и государственные учреждения. Стала укрепляться материальная база начальных, семилетних и средних школ. Школы начали строить по типовым проектам.

В это время возникла острая необходимость в переподготовке педагогических кадров. Для этого решением Карагандинского облисполкома от 6 августа 1948 г. № 416 в г. Караганде на базе методического кабинета Облоно был организован Карагандинский областной институт усовершенствования учителей с подчинением Министерству просвещения КазССР. В задачу Института входило изучение и обобщение опыта передовых школ и учителей, распространение этого опыта среди школ области, оказание систематической помощи школам, районным и городским педагогическим кабинетам и методическим объединениям учителей в организации и проведении методической работы, в повышении квалификации педагогических кадров. При повышении квалификации учителей Институт применял следующие формы работы: длительные и краткосрочные курсы, семинары, практикумы, консультации (устные и письменные), самостоятельная работа учителей над индивидуальными заданиями, методические разработки. Штат Института первоначально состоял из 13 специалистов из числа опытных учителей. В соответствии с положением об Институте было организовано 6 кабинетов: педагогики, истории — географии, казахского языка и литературы, физики — математики, иностранных языков, начальных школ и детских учреждений. Первым директором был назначен Хаким Салмухамметов [10].

В постановлении пленума Карагандинского обкома КП Казахстана от 27 февраля 1951 г. «Об улучшении народного образования в республике» отмечались определенные успехи, в частности в г. Караганде: «... расширилась сеть школ, в 1950 г. вступило в строй 45 новых школ, 35 начальных были преобразованы в семилетние. Значительно повысился качественный состав педагогических кадров.

В 1950 г. в школы области направлены 450 молодых учителей-выпускников педагогических вузов и училищ» [11].

24 декабря 1958 г. в СССР был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». 28 марта 1959 г. Верховный Совет КазССР принял аналогичный закон в республике. Закон вводил всеобщее восьмилетнее образование, которое включало приобретение учащимися прочных основ общеобразовательных и политехнических знаний [12].

Применительно к особенностям экономического и культурного развития Казахстана были установлены основные принципы перестройки, отобраны типы школ, утверждены порядок перехода на новую систему народного образования и мероприятия по укреплению материальной и учебной базы школ, обеспечению их педагогическими кадрами и учебно-методическими пособиями.

После октябрьского и ноябрьского (1964 г.) Пленумов ЦК КПСС были преодолены ошибочные тенденции подмены политехнического обучения в средней школе узкопрофессиональным, 10 ноября 1966 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», где подчеркивалось, что советская школа и впредь должна развиваться как общеобразовательная, трудовая и политехническая, что ее главными задачами является вооружение учащихся прочными знаниями основ наук, формирование в них высокой коммунистической сознательности, подготовка молодежи к жизни, к сознательному выбору профессии.

Для стабилизации работы школы и совершенствования образования вводились новые научно обоснованные учебные планы и программы. Изучение основ наук начиналось не с пятого, а с четвертого класса, который переходил в состав восьмилетней школы. Вводилась профориентационная работа путем ознакомления с различными отраслями народного хозяйства и культуры, предприятиями, колхозами, совхозами, учреждениями и наиболее распространенными профессиями.

Комиссия Академии наук СССР и Академии педагогических наук, созданная по решению правительства, разработала проекты типовых учебных планов и программ по всем учебным предметам. Большая работа велась и над совершенствованием содержания образования, подготовкой новых учебников.

Успешно проходили подготовка к осуществлению всеобщего среднего образования и переход на новые программы обучения и в Казахстане. Республиканская комиссия по определению объема и содержания среднего образования подготовила проект программ по всем предметам для казахских и русских школ. Была разработана программа факультативных занятий и изданы типовые учебные планы, подготовлены графики перехода на новые учебные планы и программы, составлен план издания оригинальных учебников и методических пособий.

И наконец, актом, обобщившим всю нормотворческую деятельность советского государства в области народного образования, явились основы законодательства СССР и союзных республик о народном образовании, принятые в июле 1973 г. [13].

В 1987 г. область располагала большой сетью учреждений просвещения. В 438 общеобразовательных школах обучались 196842 ученика, 22282 рабочих обучались в 64 школах рабочей молодежи. На территории области функционировало 29 интернатов, в которых обучались 7375 учащихся, а в 562 детских дошкольных учреждениях воспитывались 86 тыс. детей дошкольного возраста. Преподавательский состав состоял из 12166 учителей. В конце 80-х годов велась подготовительная работа по созданию необходимых условий для приема в школы детей 6-летнего возраста [14].

Республика Казахстан как суверенное государство должна многое сделать, чтобы восполнить белые пятна исторического развития, что в полной мере относится к истории образования страны. До сегодняшнего дня не включены в активное использование многочисленные архивные материалы, свидетельствующие об этапах развития школы, отражающие основные направления работы строительства социалистической школы, которая, как показало время, достигла хороших результатов.

Список литературы

1. История Казахстана. Очерк. — Алматы: Знание. 1993. — С. 236, 237.
2. Государственный архив Карагандинской области (ГАКО). — Ф. 1346. Оп. 1. Д. 212. — С. 3.
3. Образование в Карагандинской области // Социалистическая Караганда. — 1944. — № 51.
4. Кан Г. История Казахстана. — Алматы: Фолиант, 2002. — С. 184.
5. ГАКО. — Ф. 1487. Оп. 1. Д. 222. — С. 15–22.
6. ГАКО. — Ф. 1346. Оп. 1. Д. 212. — С. 4–7.
7. Сафронов И.А. Первая поездка в Казахстан // Дневник. Рукопись. — Челябинск: 1966. — С. 97.
8. Центральный государственный архив КазССР. — Ф. 5. Оп. 13. Д. 114. — Л. 43, 43.
9. Канатин А.К., Яндаров А.Д. Расцвет культуры казахского народа — Алма-Ата: Знание. — 1977. — С. 92.
10. ГАКО. — Ф. 1346. Оп. 1. Д. 15. — Л. 63, 69, 149.
11. ГАКО. — Ф. 1 п. Оп. 1. Д. 324. — Л. 21.
12. Сулейменов Р.Б., Бисенов Х.И. Социалистический путь культурного прогресса отсталых народов. — Алма-Ата: Изд-во «Алма-Ата», 1967. — С. 102.
13. Государственное управление народным образованием в СССР — Алма-Ата: Изд-во «Алма-Ата», 1980. — С. 242.
14. ГАКО. — Ф. 469. Оп. 2. Д. 1276. — Л. 73, 74.

УДК 37(574.1)(09)

Современная система образования Карагандинской области

Турсынова Ж.Ж.

Директор Государственного архива Карагандинской области

Мақалада Қарағанды облысы ашылғаннан бастап осы күнге дейінгі білім тарихы қарастырылған. Білім жүйесі мектепке дейін білім алу және тәрбиелеу, орта, кәсіби-техникалық, арнайы орта, жоғары білімдерді қосады. Бірінші мектептер, балабақшалар, бірінші арнайы білім мекемелері, облыстағы жоғары білімнің дамуы туралы талдау жасалған.

In this article history education of the Karaganda region, founding of the present time. System of education includes pre-school education, breeding, secondary, vocational, secondary-higher education. Disclosed creation of the first school, kindergartens, first specialized secondary schools, higher education development in the region.

Карагандинская область, расположенная в самом центре Казахстана, представляет собой один из наиболее важных промышленных регионов республики. Численность населения области на 1 января 2010 г., по данным Департамента статистики Карагандинской области, составила 1 352 037 человек, в том числе городского — 1060,3 тыс. (78 %), сельского — 291,7 тыс. человек (22 %).

Образование — это ценность и основа успеха, как отдельного человека, так и всего государства. Глава нашего государства Президент Н.А.Назарбаев выделил образование как стратегически важную сферу жизни казахстанского общества, призванную готовить специалистов, конкурентноспособных на мировом рынке.

В дореволюционном Казахстане было свыше 2000 школ, в которых обучались около 100000 учащихся, ни одного высшего учебного заведения. В Карагандинской области до Великой Октябрьской социалистической революции существовали так называемые министерские школы. Они были в селах Черниговском, Киевском и Захаровском Нуринского района, в селах Миньковка и Астаховка Тельманского района, в Большой Михайловке, на Спасском заводе, в Каркаралинске.

Обязательное бесплатное обучение детей от 8 до 17 лет было узаконено в Казахстане в 1918 г. С 1918 по 1920 гг. идёт активное реформирование русско-инородческих школ, уже в этот период начальным обучением охвачены проживающие на территории Казахстана дети всех национальностей. В 1930 г. одно-, двухгодичные школы были преобразованы в начальные, с 4-годичным сроком обучения, что способствовало массовому обучению детей коренной национальности. Осуществляется издание учебников, усиливается подготовка педагогических кадров. В послевоенные годы получило развитие всеобщее обязательное 7-летнее образование. С 1959 г. вводится 8-летнее всеобщее обучение детей и подростков 7–15 лет, намечается программа полного перехода к всеобщему среднему образованию молодежи. Система образования включает дошкольное обучение и воспитание, среднее, профессионально-техническое, среднеспециальное, высшее образование [1].

Дошкольное обучение и воспитание. Первый детский сад в г. Караганде был открыт в 1927 г., его посещали 49 детей. В 1932 г. садов стало девять: 6 — в городе и 3 — в сельских районах. В 1940 г. в Карагандинской области работали 56 детских садов и 58 яслей, с охватом 4,5 тыс. детей, в 1950 г. соответственно — 88 и 77, с охватом 6,8 тыс. детей, в 1960 г. — 201 и 164, с численностью 24,3 тыс. детей, в 1970 г. — 683, в 1980 — 761 детское дошкольное учреждение [2].

В 1986 г. работало 562 дошкольных учреждения системы Министерства просвещения. В 1990 г. функционировало 573 детских сада с численностью 90,4 тыс. детей. Охват детей дошкольным воспитанием в детских садах области на этот период составлял около 60 %.

В 2000 г. осуществляли дошкольную подготовку детей 126 дошкольных учреждения (из них 5 на государственном языке), в 2004 г. — 133, а в 2005 г. — 141 [3]. Охват детей дошкольными учреждениями увеличился до 84 %.

Среднее образование. Первые школы были открыты в Каркаралинске в 1883 г., в Спасске — в 1906 г., в Нурынске — в 1907 г., в Караганде — в 1909 г. К 1914–15 учебному году на территории Карагандинской области имелось 79 школ (4 тыс. учащихся, 110 учителей), в том числе одна семилетняя, остальные — начальные, средних школ не было. Помимо построения новой школы, стояла задача ликвидации неграмотности взрослого населения. Эта проблема к концу 30-х годов в основном была решена (в 1920 г. владеющие грамотой составляли 3,1 %). Школьная система области, как и всего Казахстана, развивалась в соответствии с преобразованиями в республике. Если в 1927–28 учебном году в школах области обучались 13,5 тыс. учащихся и работали 316 учителей, то в 1940–41 учебном году соответственно 57,2 и 2,4 тысячи [4].

Начиная с 2001 г. возобновлены строительство, реконструкция и капитальный ремонт объектов образования. Произведены строительство и реконструкция 36 объектов образования, в том числе 10 за счет республиканского бюджета, большинство из них находится в сельской местности. Из года в год увеличиваются бюджетные средства на содержание и развитие системы образования области. В сравнении с 2000 г. расходы на образование увеличились почти в 7 раз.

В области ликвидированы трехсменные занятия, продолжается работа по обновлению содержания образования, укреплению материально-технической базы организаций образования, внедряются инновационные, информационные образовательные технологии.

В настоящее время в области 567 государственных общеобразовательных школ, в том числе 11 вечерних школ и 49 учебно-консультативных пунктов (УКП). В области 3 межшкольных учебно-производственных комбината (г. Темиртау, г. Шахтинск, Шетский район), в которых оборудовано 681 рабочее место. В УПК обучаются 2758 учащихся 10–11 классов из 34 общеобразовательных школ. В школах области обучаются 209 543 учащихся, в школах нового типа — 30180 человек. С каждым годом растет число участников экспериментальных площадок инновационных проектов. На сегодняшний день в области реализуется 14 инновационных проектов, из которых 7 получили республиканское признание, в том числе полиязычное образование, ресурсные центры.

Качество знаний на современном этапе невозможно без информатизации системы образования, без доступа к новым информационным технологиям. Сейчас на 1 компьютер приходится 8 человек, 16, 65 % школ области имеют широкополосный доступ к Интернету.

Укрепляется материально-техническая база организаций образования. Оборудованы 402 кабинета новой модификации физики, химии, биологии, 265 лингафонно-мультимедийных кабинетов, установлено 970 интерактивных досок в 293 школах.

Одним из показателей качества образования являются результаты республиканских, международных олимпиад и научных соревнований школьников: на республиканской предметной олимпиаде команда области в 2011 г. заняла призовые места, им присуждено звание «Лучшая олимпийская команда 2011 года». 2 золотые, 3 серебряные, 8 бронзовых медалей и грамоты внесены в копилку достижений учеников школ области.

В своем Послании народу Казахстана «Новое десятилетие — новый экономический подъем — новые возможности Казахстана» Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев поставил перед Правительством задачу по принятию всех необходимых мер для того, чтобы к 2020 г. в среднем образовании успешно функционировала 12-летняя модель обучения. Переход Казахстана на 12-летнее образование позволит успешно решить стратегическую задачу проектирования новой национальной модели образования. Одно из приоритетных направлений образовательной политики — переориентация образовательного процесса на компетентностный подход. Переход на 12-летнее образование — это, по существу, реформа всей национальной системы образования, предполагающая формирование и развитие высокообразованной творческой, компетентной личности, способной жить в динамично развивающейся среде, готовой к саморазвитию, самовыражению и максимальной самореализации как в своих собственных интересах, так и в интересах общества.

В области с 2002–2003 учебного года продолжается эксперимент по внедрению 12-летнего среднего общего образования. В эксперименте принимают участие 9 школ, в том числе сельских — 4,

городских — 5, из них 2 гимназии, 1 лицей, 2 ресурсных центра, с общим охватом обучающихся 608 чел. [5].

Профессиональное педагогическое сообщество все более осознает, что новые переходы к оценке качества образования в форме Единого национального тестирования (ЕНТ) и ПГК оправданны. При Карагандинском областном акимате создан Координационный совет по организации и проведению ЕНТ. В настоящее время в области (на базе вузов и школ) функционирует 14 пунктов проведения Единого национального тестирования. Так, школами совместно с пунктами проведения ЕНТ на базе вузов КарГУ, КарГТУ, КЭУ, КарМТИ, ЖезУ, БГТИ ежегодно проводится контрольное, тренировочное, пробное тестирование. В школах области учителями и учащимися активно ведётся научно-исследовательская работа. Учителя общеобразовательных школ занимаются самообразованием, разрабатывают и публикуют методические пособия и программы [6].

Профессионально-техническое образование. В связи с необходимостью подготовки рабочих кадров в г. Караганде в 1932 г. было открыто первое профессионально-техническое учебное заведение — городское промышленное училище (реорганизовано в 1949 г. в СГТУ-2 — специальное горно-техническое училище, с 1963 г. — ПТУ № 2), выпускавшее электромехаников и мастеров очистного забоя [7].

В 1941 г. в области работало три ремесленных училища, в них по 17 рабочим профессиям обучались 1405 человек. В годы войны быстрое развитие получила сеть ФЗО (фабрично-заводское обучение), которая готовила рабочих массовых профессий средней квалификации для угольной, металлургической промышленности и для строительства. В 1941–1949 гг. ремесленные училища и школы ФЗО области подготовили и выпустили 21389 квалифицированных рабочих и рабочих массовых профессий по десяткам специальностей, что составило более 20 % всех выпускников учебных заведений трудовых резервов республики. В 1959 г. школы ФЗО и ремесленные училища системы трудовых резервов были преобразованы в профессионально-технические училища (ПТУ), в которых стали обучаться лица, окончившие 8–10 классов. После 1970 г. в области резко возросло число средних профессионально-технических училищ (с 1971 по 1981 гг. их количество увеличилось с 7 до 35, в 1984–1985 учебном году достигло 40) [3].

В настоящее время в области насчитывается 34 профессиональные школы (лицей): 7 городских и 27 сельских, в которых обучаются свыше 12 тыс. учащихся по 47 специальностям [8].

Среднее специальное образование. Создание средних специальных учебных заведений области связано с открытием в 1922 г. Каркаралинского педагогического техникума (реорганизован в 1937 г. в Каркаралинское педагогическое училище им. Абая, а в 1952 г. объединен с Карагандинским педагогическим училищем). В 1953 г. Карагандинское педагогическое училище им. Абая переводят в г. Сарань (Саранское педагогическое училище им. Абая). В 1931 г. открывается горный техникум, в 1932 г. — Каркаралинский зооветеринарный техникум, в 1935 г. — Медицинское училище, созданное на базе Акушерско-фельдшерской школы, в 1942 г. — Балхашский химико-металлургический техникум. В 50-х годах по области были открыты 8 средних специальных учебных заведений — Карагандинский индустриально-педагогический техникум (1951 г.), Карагандинское музыкальное училище им. Таттимбета (1952 г.), Темиртауское медицинское училище (1952 г.), Балхашское медицинское училище (1952 г.), Жезказганский строительный техникум (1953 г.), Темиртауский химико-технологический техникум (1955 г.), Темиртауский химико-механический техникум (1956 г.), Актауский индустриальный техникум (1957 г.). В 60-х годах организовывается еще 10 средних специальных учебных заведений — Жезказганское медицинское училище (1961 г.), Шахтинский энергостроительный техникум (1962 г.), Темиртауское музыкальное училище (1963 г.), Шахтинский технологический техникум (1964 г.), Рудниковский горно-строительный техникум (1964 г.), Абайский горный техникум, Мичуринский совхоз-техникум (1965 г.), Карагандинский торгово-кулинарный техникум и Карагандинский техникум физической культуры и спорта (1966 г.), Карагандинское культурно-просветительное училище (1968 г.) [8].

В 1976–1978 гг. были открыты Карагандинское педагогическое училище, Карагандинский учетно-кредитный техникум, Темиртауский металлургический и Темиртауский строительный техникумы. В 1981 г. открыто Жезказганское музыкальное училище, в 1983 г. — Темиртауское педагогическое училище [9].

С начала 80-х годов в Карагандинской области стало функционировать 32 средних специальных учебных заведения, в них обучались свыше 25 тыс. учащихся. Подготовка кадров велась по 64

специальностям. Средние специальные учебные заведения ежегодно выпускали 7,5–8 тыс. человек. Подготовкой специалистов были заняты свыше 1800 преподавателей.

В 1993 г. все техникумы были переименованы в колледжи. Согласно приказу Министерства образования и культуры Республики Казахстан от 03.06.1997 № 200 и Решению акима Карагандинской области от 11.06.1997 г. № 331 в 1997 г. была проведена реорганизация колледжей. В настоящее время в области функционирует 43 специальных учебных заведения (колледжей), в которых обучаются более 30 тысяч учащихся [3].

В области большая сеть организаций технического и профессионального образования. Подготовку кадров технического и обслуживающего труда по 128 специальностям, востребованным на рынке труда, ведут 35 профессиональных лицеев и 54 колледжа. Из года в год увеличивается государственный заказ на подготовку специалистов. Акимом области подписаны меморандумы с крупными предприятиями АО «АрселорМиттал Темиртау», корпорацией «Казахмыс», ТОО «ENRC» по обучению детей за рубежом, предоставлением места практики на производствах. В ряде колледжей и профессиональных лицеев области приобретены лаборатории и кабинеты с современным обучающим оборудованием и с числовым программным управлением, приближенные к условиям производства.

Высшее образование. Развитие высшего образования в области началось с открытия в г. Караганде в 1938 г. Учительского института (в 1952 г. реорганизован в Педагогический институт). В последующие годы в Караганде были открыты: институты усовершенствования учителей (1948 г.), медицинский (1950 г., в 1997 г. преобразован в академию, ныне — Карагандинский государственный медицинский университет), горный (1953 г., в 1958 г. преобразован в политехнический, в 1996 г. — в технический университет), Завод-втуз при Карметкомбинате (1963 г., в 1998 г. преобразован в Metallургический институт), кооперативный (1966 г., преобразован в Казахский институт потребительской кооперации, в 1997 г. — в Экономический университет Казпотребсоюза), Карагандинский юридический институт МВД РК им. Б. Бейсенова (1969 г. — высшая школа МВД СССР, с 1992 г. — КВШ МВД РК, в 1996–97 гг. — КВШ Государственного следственного комитета РК, в 1998–1999 гг. — Карагандинский юридический институт КНБ РК; с 2000 г. — современное наименование), Педагогический институт физического воспитания (1970 г., в 1984 г. преобразован в Педагогический институт). Событием в общественной и культурной жизни Казахстана стало открытие в 1972 г. на базе Педагогического института второго в республике университета, которому в 1991 г. было присвоено имя его первого ректора — академика Е. А. Букетова. В 1996 г. в состав КарГУ им. Е.А.Букетова вошел Карагандинский педагогический институт. В настоящее время в Карагандинском государственном университете готовят высококвалифицированных специалистов, по 74 специальностям 1 178 преподавателей, в том числе 73 доктора наук, 390 кандидатов наук (контингент студентов 17 800 чел.). В 1996 г. был открыт Жезгазганский университет им. О.А.Байконурова, в 2003 г. — Балхашский гуманитарно-технический университет [10].

Крупнейшие государственные высшие учебные заведения Карагандинской области: Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова; Карагандинский государственный медицинский университет; Карагандинский государственный технический университет; Карагандинский юридический институт МВД РК им. Б.Бейсенова. Вузы Караганды готовят специалистов по медицинскому, техническому, гуманитарному, естественному направлениям.

В вузах функционируют диссертационные советы, проблемные и отраслевые лаборатории, в которых выполняются исследования в соответствии со стратегическими планами развития республики, осуществляется подготовка аспирантов и магистрантов.

Таким образом, можно констатировать, что рост школ Карагандинской области, связанный с интенсивным экономическим развитием региона, сопровождался масштабной работой по искоренению выявляемых недостатков следующим по направлениям: улучшение материальной базы школ, обеспечение образовательных учреждений педагогическими кадрами, совершенствования учебно-методической работы.

Список литературы

1. *Балахметов К.Б.* Расцвет народного образования в Казахстане. — Алма-Ата, Знание, 1980. — 134 с.
2. Государственный архив Карагандинской области (ГАКО). — Ф. 22. Оп. 1., Д. 28. — Л. 17–19.
3. Караганда. Карагандинская область. Энциклопедия. — Алматы: Атамұра, 2008. — 528 с.

4. ЦГА КазССР. — Ф.5.Оп.13.Д.114. — Л.43,43 об.
5. Социально-экономический паспорт Карагандинской области на 2010 г. — Караганда, 2011.
6. ГАКО. — Ф.341.Оп.14.Д.1. — Л. 48.
7. ГАКО. — Ф.716.Оп.1.Д.2. — Л.1 — 3, 37; Д.75. — Л.23; Д.377. — Л.6.
8. ГАКО. — Ф.716.Оп.1.Д.1152. — Л.1–9.
9. ГАКО. Путеводитель. Ч. 1 // Караганда, 2010 — 374 с.
10. ГАКО. Редакционная коллегия и рабочая группа по подготовке и изданию энциклопедии «Караганда и Карагандинская область». 2011 г. Справки о развитии системы высшего образования в Карагандинской области. — Караганда, 2011.

УДК 37.013

Особенности подготовки социальных работников к гендерной работе с семьей

Баймуканова М.Т., Боброва В.В., Кендирбекова Ж.Х., Сакаева А.Н.

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

«Гендерология және феминология» курсы әлеуметтік салаға кәсіби мамандарды дайындауға бағытталған. Арнайы курс мазмұнында гендерология мен феминологияның ғылымның әлеуметтік-педагогикалық бағытында жеке сала болып қалыптасуының алғышарттары айқындалған. Курсты оқу нәтижесінде болашақ әлеуметтік қызметкерлер әйелдер мен отбасында гендерлік жұмыстарды жүргізудегі білімдер мен әдістерді игеріп, дискриминация мен зорлық жағдайларында дұрыс шешім қабылдап және қиын өмір жағдайына душар болған әйелдерге әлеуметтік көмекті көрсетуді қамтамасыз ету әдістерін меңгереді.

The proposed course in the article «Genderology and feminology» is intended for professional training of specialists of social sphere. Special course content reflects the social-historical preconditions of the origin of genderology and feminology as independent social and educational directions in science. As a result of studying the course, the future social workers will possess the knowledge, skills and abilities that allow to carry out gender work with women and family, properly evaluate and qualify the facts and circumstances of discrimination and violence, make the right decisions and professionally carry out social assistance to women in difficult life situations.

Одним из важных направлений существующей социальной политики является формирование кадрового потенциала, способного к ее реализации. Кадровое обеспечение государственной социальной политики представляет собой систему мер по выявлению, отбору, подготовке, повышению квалификации, переподготовке и созданию кадрового резерва работников, занятых в данной сфере. В настоящее время в Казахстане динамично развивается новый вид профессиональной деятельности в социальной сфере, одновременно являющийся специальностью в системе высшего образования, — социальная работа.

Как отдельное направление общественной практики и самостоятельный вид профессиональной деятельности социальная работа конституировалась только в 1991 г., когда Постановлением Госкомтруда СССР от 23 апреля 1991 г. № 92 Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих был дополнен квалификационной характеристикой «специалист по социальной работе» [1]. Эта должность стала эквивалентом принятой во всем мире должности «социальный работник». Подготовка таких специалистов в Казахстане началась с 1992 г., первые дипломы социальных работников были выданы в 1996 г. За прошедшее десятилетие система подготовки социальных работников в нашей стране, опираясь на опыт развитых стран и России, достаточно окрепла и заняла стабильное место в системе высшего профессионального образования.

Специалисты по социальной работе на сегодняшний день имеются в различного рода центрах социального обслуживания, центрах социальной помощи семье и детям, центрах психолого-педагогической помощи населению и экстренной психологической помощи по телефону, социальных приютах для детей и подростков, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями и других учреждениях. Исходя из специфики работы

этих учреждений очевидно, что женщины и семья, их социальные проблемы и проблемы их ближайшего окружения являются одними из приоритетных направлений в работе служб. Однако целенаправленной подготовки социальных работников к социально-гендерной деятельности с женщинами и семьей в микросреде, по месту жительства не ведется. Объем знаний, получаемых студентами за время обучения социальной работе с семьей, явно недостаточно для профессиональной организации и качественного исполнения такой работы.

Между тем анализ показывает, что большинство специалистов, занимающихся социально-гендерной деятельностью с семьей, имеют, в лучшем случае, педагогическое образование, учительский опыт работы, и профессионально не готовы к социально-гендерной деятельности. Кроме того, зачастую они имеют ограниченные возможности для профессионального самосовершенствования: отсутствуют курсы переподготовки кадров, существует дефицит учебно-методических материалов.

Решение данной проблемы требует, с одной стороны, переподготовки уже имеющегося кадрового потенциала и обеспечения возможностей для дальнейшего профессионального роста, с другой — подготовка профессионалов для осуществления социально-гендерной работы с женщинами и семьей в системе высшего образования.

В целях подготовки квалифицированных кадров для осуществления социально-гендерной деятельности с женщинами и семьей в качестве эксперимента на кафедре социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова для специальности «Социальная работа» разработан и внедрен специальный курс «Гендерология и феминология».

Теоретическим базисом для формирования всех видов деятельности в рамках учебной дисциплины выступает программа знаний. Это перечень основных теоретических положений, раскрывающих основные понятия об объектах, процессах и методах в конкретной научной области, являющейся основой формирования учебно-профессиональной деятельности.

Независимо от специализации специалист по социальной работе оказывает гражданам социальную поддержку, воспитательное влияние, помогает социализироваться независимо от структуры, в которой он работает.

В последние сто лет интерес к полу стал всемирным: никогда еще в искусстве, науке, публичной жизни он не находил такого общественного признания. В условиях демократических преобразований главным принципом общественного развития выступает социальная справедливость, а это предполагает соблюдение и преодоление всех видов дискриминации, в том числе по признаку пола. Понятие «гендер» передает смысл социальных ожиданий от мужчин и женщин в конкретном обществе, в определенных экономических, социокультурных и политических условиях. Выражение «применять гендерный подход» означает учитывать различия в социальном положении мужчин и женщин [2].

Социальная работа — специфическая форма государственного и негосударственного воздействия на человека с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц.

Проблемы социальной работы и гендера тесно взаимосвязаны. Большинство клиентов социальной службы — это женщины (бедные, одинокие престарелые, матери-одиночки, многодетные матери, матери детей-инвалидов, безработные). От того, распознают ли социальные работники гендерное неравенство на индивидуальном уровне в непосредственном взаимодействии с клиентами или на структурном уровне в организационных, социальных и политических отношениях, зависят перспективы антидискриминационного обслуживания, социальной справедливости. Повседневная коммуникация, реализуемая в процессе социальной работы, и прикладной характер профессии служат одновременно обоснованием необходимости и важности работы для осуществления принципов гендерного равенства.

С какими бы проблемами ни взаимодействовали социальные работники, — бедностью наркомагний, вопросами охраны детства или молодежными вопросами, проблемами престарелых, одиноких матерей, многодетных семей или семей с инвалидами, семейным насилием, — так или иначе они сталкиваются с патриархатными отношениями, где фактор пола играет весьма существенную роль, усиливая проявления несправедливости, связанной с такими характеристиками, как возраст, этничность, социально-экономическое положение человека. Социальные работники реализуют свою профессиональную деятельность в условиях, когда на уровне принятия решений в органах представительной и исполнительной власти проблемы неравенства по признаку пола игнорируются. Гендерно-чувствительная практика опирается на принципы феминистской социальной работы в процессе взаимодействия с клиентом, группой или социальными сетями.

Как и повсюду в мире, в отечественных социальных службах преобладают женщины, и хотя их достаточно много среди администраторов, руководство управлений и министерств этой сферы представлено мужчинами. Являясь частью вторичного рынка труда, где в низкостатусных эшелонах сконцентрированы женщины, социальная работа представлена в организациях и СМИ как «женская работа», требующая не столько профессиональных знаний и навыков, сколько «женских качеств» — доброты, эмпатии, ответственности, терпения, якобы, от природы присущих женскому полу [3].

По словам президента Международной федерации социальных работников Лены Доминелли, «социальная работа — это профессия, где мужчины руководят женщинами, занятыми на переднем крае делами клиентов, большинство из которых также являются женщинами». В Западной Европе и Америке образовательные программы и школы, конференции по социальной работе обязательно включают перспективу гендера, поскольку иначе невозможно обсуждать способы решения социальных проблем, формы и причины неравенства. Конференции и школы исследования на Западе, в государствах Восточной Европы и в тех странах третьего мира, где существуют подобные проекты, также включают секции, где обсуждаются проблемы гендерной работы, а главное, работы кризисных центров для женщин. Феминистская социальная деятельность вносит ценности эгалитаризма в отношения между работниками социальных служб и их клиентами, выступая альтернативой патерналистским отношениям между клиентом и специалистом, нацелена на активное изменение отношений, процессов и институтов социального, в том числе гендерного неравенства. Большинство современных моделей социальной работы испытывало влияние теории и практики феминизма. Эмансипация, эмпауэрмент (усиление и активизации ресурсов) сегодня становятся неотъемлемыми признаками такой работы во всем мире, когда речь идет о сопротивлении бедности, насилию против женщин и детей, жестокому обращению с детьми, изоляции пожилых людей, преступности и проституции.

Лена Доминелли предполагает несколько практических принципов феминистской социальной работы с женщинами:

- признавать разнообразие женщин, ценить их сильные стороны; избегать привилегий одним группам женщин в ущерб другим, поскольку это воспроизводит властные иерархии в обществе;
- относиться к женщинам как к активным агентам изменений, способным самостоятельно принимать решения во всех аспектах их жизни; предоставлять женщинам возможность высказаться, поведать о своих потребностях и способах решения проблем;
- рассматривать индивидуальные проблемы женщин не сами по себе, а в контексте социальных ситуаций и признавать взаимосвязи между конкретными людьми и группами, имеющими отношение к проблеме, убеждаться в том, что потребности женщин удовлетворяются в системе их взаимодействия с другими людьми; группами и сообществами;
- признать взаимозависимый характер человеческих отношений, вследствие чего все то, что происходит с одним человеком или с группой, имеют воздействие на любого другого человека;
- признать, что проблемы каждой женщины имеют социальные причины, и работать как на индивидуальном, так и социальном уровнях в каждом случае интервенции, определять частные, индивидуальные невзгоды как публичные социальные проблемы, признать принцип «личное есть политическое» на макро-, мезо-, микроуровнях практики, стремиться находить коллективные решения для индивидуальных проблем.

Эти проблемы выдвинула перед человечеством сама история. И с этим можно согласиться, поскольку, спрашивая о том, кто такая женщина, мы одновременно всегда имеем в виду, явно или неявно, и другой вопрос: кто же такой мужчина? Ведь именно их взаимодействие — едва ли не главная интрига истории.

Существует несколько подходов в восприятии мужчин и женщин как субъектов общества. Восточная мудрость всегда подчеркивала принципиальную целостность бытия как единства Инь и Ян (женского и мужского начала). Они бинарны, преувеличение в культуре роли Инь или Ян искажает природу сущего. Эти два начала, скорее, дополняют друг друга как в природе, так и в культуре. Сущность бытия не в женщине и не в мужчине самих по себе, а в богатстве их отношений.

Другое мнение — в противопоставлении мужчины и женщины. Двойственность укоренена в самой природе. Она данность, с которой человек должен считаться в своей деятельности. Глубина проникновения в «непостижимую тайну» разделения человечества на мужчин и женщин — один из существенных уровней постижения человеком себя и своего положения в мире. Они взаимопредполагают и взаимоисключают друг друга. Взаимопредполагают от природы, взаимоисключают в силу той

же природы, психологических особенностей, характера мировосприятия. Вот почему женщина и мужчина — отдельные, самостоятельные, но не самодостаточные сущности.

Сложность восприятия мужчин и женщин как субъектов общества породила ряд дискурсов (тип мышления и общественного обсуждения проблемы) и научных подходов к их изучению. В свою очередь, осуществляя социальную работу с мужчинами, важно помнить следующие закономерности:

- гендерные отношения связаны с властью и играют большую роль в жизни мужчин; маскулинность объяснима в аспекте динамики властных отношений, в которых более сильные стремятся доминировать над теми, кто считается социально подчиненным или слабым;
- существует связь между структурными ограничениями, индивидуальным поведением и недостатками эмоционального развития;
- мужчины имеют привилегированные позиции над женщинами в силу особой организации общества и отвечают за собственное поведение в практике угнетения;
- мужчины различаются между собой, это разнообразие отражает различную степень привилегированности как отдельных индивидов, так и групп;
- существует системное сходство между мужчинами, которые упражняются во власти, угнетая женщин и детей, демонстрируя неподконтрольное и агрессивное поведение, и теми, кто хотя и не совершает насильственных действий, но уверен в справедливости социальных отношений, порождающих подобное поведение;
- необходимо приветствовать переопределение мужественности, чтобы оно основывалось на отношениях поддержки и равенства, а не на угнетении и доминировании.

Как показывают исследования, социальные работники порой следуют ошибочным ожиданиям и предубеждениям, воспринимая женщин-клиентов как носителей исключительно семейных ролей и функций, сквозь призму житейского и «женского» опыта. Как правило, в официальных документах, которые регламентируют деятельность службы, отсутствует принцип гендерного равенства, не артикулированы механизмы его реализации. В существующей системе социальной помощи и поддержки очевидна недооценка мужчин как отцов, основные просители и получатели помощи для детей — это их матери. Даже в названии социальных служб заложена программа действий для членов семьи: «Центр помощи женщинам, семье и детям». Прочитав такое название, молодой человек или одинокий пожилой мужчина, супруг или отец вряд ли решится обратиться с каким-либо вопросом, заявить о своей собственной потребности в консультации, о проблемах своих детей и семьи в целом. Современным профессионалам в области социальной работы свойственно стремление рефлексировать, т.е. подвергать осмыслению собственную деятельность, ее результаты, те способы, которыми удалось достигнуть поставленную цель. Для гендерно-чувствительной практики характерно подобное рефлексивное отношение к повседневной работе, ведь это ведет к профессиональному развитию и позволяет не только изменить культуру социального обслуживания, но и по-новому посмотреть на систему подготовки социальных работников. Инновации в обучении, в частности, подразумевают включение пользователей услуг в их подготовку, в изменения в практике социального обслуживания, подразумевают переход на принципы партнерства между специалистами и общественными организациями, волонтерами и студентами [4].

В настоящем спецкурсе отображаются различные подходы к гендерной работе с мужчинами и женщинами. Учебный курс по гендерологии и феминологии рассчитан на студентов специальности 5В090500—Социальная работа. Проблемы гендера и пола наиболее целесообразно изучать как логически связанный цикл философских, культурологических и социологических знаний, что будет способствовать лучшему пониманию гендерных аспектов социальной работы и поможет будущим специалистам справиться со сложными проблемами в практической деятельности.

Мы определили, что разработанный курс должен изучаться на 3 году обучения. Курс «Гендерология и феминология» является составной частью психолого-педагогической подготовки студентов и включает теоретическую и практическую подготовку по этому направлению.

Содержание спецкурса «Гендерология и феминология» отражает социально-исторические предпосылки зарождения гендерологии и феминологии как самостоятельных социально-педагогических направлений в науке. Изучение основных концепций, направлений и факторов позволяет студентам не только пользоваться полученными знаниями в области защиты интересов семьи и женщин, но и участвовать в создании новых стереотипов о роли и положении женщин в современном обществе.

Целью курса «Гендерология и феминология» является формирование у студентов знаний о гендерных исследованиях и гендерных отношениях, расширение сферы применения знаний и умений в области гендерных отношений в обществе.

Задачи изучения дисциплины:

- формировать диалектическое мировоззрение на проблему положения семьи, женщин в обществе;
- обеспечить непрерывность и преемственность гендерного образования на стадиях общеобразовательной и профессиональной подготовки;
- повысить уровень профессиональной компетентности студентов посредством установления системы межпредметных связей содержания курса с содержанием профилирующих дисциплин;
- формировать представление о гендерной социализации и значении гендерного воспитания подрастающего поколения.

Изучение курса рассчитано на 90 часов в течение учебного семестра. 30 часов отводится на аудиторные занятия (лекции и семинары) по очной форме обучения, 60 — на самостоятельную работу студентов и самостоятельную работу под руководством преподавателя. Самостоятельная работа включает в себя индивидуальное изучение содержания учебной программы и выполнение контрольных заданий по рекомендуемой литературе, список которой дается в конце каждого занятия. В учебно-методический комплекс включены тестовые задания для проверки собственных знаний и самоконтроля.

Формы работы в ходе изучения курса разнообразны: лекции, семинарские и практические занятия, игровые упражнения, творческие задания, создание проектов. По его окончании студенты сдают экзамен в форме тестирования. Кроме того, студенты могут реализовывать приобретенные на занятиях теоретические знания и практические навыки в ходе учебной практики, проводимой на 3 курсе.

Учебный курс раскрывает основные методологические подходы к исследованию проблем пола и гендера. Рассматриваются стереотипы маскулинности и фемининности в обществе, мифы и предрассудки о женщине. Обсуждаются вопросы особенностей гендерно-ориентированной социальной работы с различными категориями мужчин и женщин, попавших в трудную жизненную ситуацию. Разбираются конкретные ситуативные случаи.

В ходе изучения курса студенты должны развить в себе такие профессионально важные для всех работников социальной сферы качества, как общительность, тактичность, ориентация на взаимодействие с людьми, доброта, любознательность, старательность, ответственность и др. Гендерная работа с женщинами и семьей многопрофильна и многоаспектна. Поэтому профессиональная компетентность социального работника будет определяться не только набором сформированных перечисленных выше качеств, но и особенностями нервной системы: эмоциональной устойчивостью, повышенной работоспособностью в процессе общения, преобладанием положительных эмоций, способностью переносить психологические стрессы, что учитывается в ходе изучения курса.

Понятие «профессиональная компетентность» социального работника в сфере гендерной работы с женщинами и семьей включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социальной деятельности с данной категорией населения. Она заключается в умениях:

- оказать социально-педагогическую помощь, направленную на создание необходимых условий для реализации прав и свобод женщин;
- преодолевать гендерные ошибки и конфликтные ситуации во взаимоотношениях полов;
- предупреждать конфликтные ситуации, порождающие насилие и дискриминацию.

Кроме того, профессиональные знания включают знание:

- социально-гендерных основ деятельности социального работника в микросреде, а также системы учреждений, оказывающих помощь женщине и семье;
- методики и технологии гендерной работы с женщинами и семьей;

К профессиональным умениям относятся:

- аналитические умения (анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих влияние на состояние и развитие семьи);
- прогностические умения (прогнозирование решения проблемы женщин и семьи посредством методов и технологий гендерной работы);
- проективные умения (создание социально-гендерной программы деятельности для конкретной женщины и семьи);
- коммуникативные умения (владение культурой межличностного, межполового общения) [3].

Исходя из перечисленного выше будущий специалист по социальной работе должен в результате изучения данного курса знать систему общественных и государственных организаций, занимающихся гендерной работой с женщинами и семьей, их возможности по организации такой деятельности в среде; правильно оценивать и квалифицировать факты и обстоятельства в сфере дискриминации и насилия; принимать профессионально верные решения и уметь осуществлять социальную помощь женщинам, попавшим в трудную жизненную ситуацию. «Гендерология и феминология» является междисциплинарной дисциплиной. Для ее успешного освоения требуются знания по многим научным дисциплинам, таким как гендерная философия, социальная антропология, психология личности и гендерная психология, гендерная педагогика, культурология и др.

Изучение курса «Гендерология и феминология» необходимо для работы в системе социальных служб по месту жительства, социальных центрах различной направленности, кризисных центрах, учреждениях психологической помощи. В процессе обучения студенты получают систематизированные знания из различных областей науки: философии, социологии, культурологии, педагогики, психологии и социальной работы, касающиеся социально-гендерной деятельности с женщинами и семьей в микросреде; приобретают навыки работы с документами, анализа и оценки конкретных ситуаций. Приобретенные знания, умения и навыки могут быть использованы в работе как с женщиной индивидуально, так и с группой женщин, а также в совместной деятельности с различными службами и организациями по оказанию социально-гендерной помощи женщине в трудной ситуации.

Список литературы

1. Государственная система социальной помощи семье и детям: Официальные документы и материалы. — Вып. 1. — М.: Минсоцзащиты РФ, 1991. — С. 49–53.
2. *Кожамкулова Л.* Гендерно-чувствительная модель социальной работы // Мысль. — 2003. — № 10. — С. 3–7.
3. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб пособие / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. — М.: Гуманит.-изд. центр ВЛАДОС, 2001. — С. 32–33.
4. *Москвина Е.В.* Обусловленность профессиональной подготовки специалиста по работе с молодежью в современном вузе // Университеты и современная образовательная политика: Материалы междунар. науч.-практ. конф. — Курган: РИЦ КГУ, 2005. — С. 134–136.

Развитие мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на уроках математики

Тебенова К.С., Ахметова Н.Ш., Туганбекова К.М., Боброва В.В., Сакаева А.Н.

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Мақалада математика сабағында психологиялық дамуы тежелген төменгі сынып балаларының ойлау қабілеттерін дамыту бойынша жүргізілген эксперименттік жұмыстың қорытындысы берілген. Аталмыш категориядағы балалардың ойлау қабілеттерінің ерекшеліктері мен математика сабағына үлгермеушіліктерінің себептері айқындалған. Зерттеу кезеңдерінің мазмұны ашылған, психикалық дамуы тежелген төменгі сынып оқушыларының математика сабағындағы үлгерімін тиімді жақсарту жағдайлары анықталып, күрделілік дәрежесі әр түрлі тапсырмалардың мысалдары беріліп, түзете-білім беру үдерісінде маңызды математикалық материалдарды қолданудың тиімділігі көрсетілген.

The article presents the results of experimental work on the development of cognitive activity of primary school age children with mental retardation at mathematics lessons. The peculiarities of the intellectual activity of the school children with mental retardation are distinguished. The content of the stages of the experiment is disclosed, there are examples of tasks at different levels of complexity, the effectiveness of correctional education process of various entertaining mathematical material. The reasons of specific backwardness in mathematics and mental activity of schoolchildren of the considered category are shown. There is disclosure of the stages of the experiment, the optimal conditions for the development of thinking of primary school age children with mental retardation at mathematics lessons, examples of tasks of different levels of complexity, the effectiveness of a remedial education process of various entertaining mathematical material.

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. Как отмечал Л.С.Выготский, с началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием приобретают произвольный характер. Кроме этого, на данном возрастном этапе у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программой.

Исследования детей с задержкой психического развития свидетельствуют о недостатках развития мыслительной деятельности. В исследовании З.П.Жуковой было показано, что только 20,5 % первоклассников с задержкой психического развития (ЗПР) выполняют простейшие математические операции на уровне, соответствующем низким показателям нормально развивающихся сверстников [1].

Вследствие низкой познавательной активности в дошкольном возрасте опыт решения различных мыслительных задач, операций и действий у детей указанной категории очень ограничен. В значительной мере это является причиной неумения использовать даже сформированные мыслительные операции. Обнаруживается также и недостаточная избирательность, т.е. умение из имеющегося «арсенала» выбрать операцию, необходимую в данном конкретном случае. Использованию мыслительных операций, т.е. собственно решению задачи, предшествует весьма важный этап — ориентировка в условиях задачи. Этот этап также оказывается дефектным. Он формируется у младших школьников рассматриваемой группы со значительным отставанием от того, как это происходит у нормально развивающихся детей, которые владеют предварительной ориентировкой в задании уже в старшем дошкольном возрасте.

Экспериментальное изучение всех видов мышления детей с ЗПР младшего, среднего и старшего школьного возраста, проведенное Т.В.Егоровой и другими исследователями (Н.Л.Цыпиной, Н.Ю.Боряковой, З.А.Михайловой), показывает, что к концу младшего школьного возраста наиболее близким к уровню сформированности, соответствующему средней норме, оказывается наглядно-действенное мышление [2–6]. С решением простых задач соответствующего типа младшие школьники с ЗПР справляются также успешно, как и нормально развивающиеся сверстники, а более сложные задачи решают при условии оказания им одного, двух видов помощи (например, после дополнительной стимуляции и демонстрации детализированного образца).

Решение задач наглядно-образного характера, хотя и значительно улучшается по сравнению со старшим дошкольным возрастом, по уровню успешности значительно отличается от того, как это происходит у нормально развивающихся сверстников. Уровень же словесно-логического мышления остается значительно более низким, чем свойственный нормально развивающимся школьникам. Не-

которое отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников по средним показателям сохраняется до окончания ими основной школы. Это отставание неравномерно выражено при решении мыслительных задач разного типа. У большинства школьников с ЗПР, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи (У.В.Ульенкова, Т.Д.Пускаева). Аналогичная картина обнаруживается при изучении процесса обобщения [7–9].

Известно, что математика как учебный предмет требует от ребенка наличия определенных способностей: умения анализировать и обобщать материал; мыслить отвлеченно, абстрактными категориями; гибкости мышления; наличия специфической математической памяти. Указанные способности, необходимые для успешного овладения математическими знаниями, у детей с ЗПР развиты недостаточно. Психолого-педагогические исследования (С.Г.Шевченко, О.В.Тарасова), а также практика обучения детей с ЗПР свидетельствуют о том, что математика является для них наиболее трудным учебным предметом. Эти трудности объясняются как особенностями мыслительной деятельности учащихся, так и спецификой самого предмета. Показано, что специфическое отставание по математике детей рассматриваемой категории вызвано различными причинами, среди которых особое значение имеют недостаточное развитие способности к обобщению, ригидность мыслительных действий, недостаточное развитие способности к логическому мышлению [10–12].

Изучение математики должно быть направлено не только на усвоение системы знаний, умений и навыков, но и на формирование мыслительной деятельности, повышение общего развития школьников рассматриваемой категории. Занимательный математический материал, составленный на основе законов мышления, является одним из дидактических средств, способствующих формированию математических представлений детей и развитию приемов умственной деятельности. В этой связи представляется актуальным определение оптимальных условий для развития мышления младших школьников с задержкой психического развития на уроках математики.

С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование, на начальном этапе которого выявлялся уровень сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР различного генеза. Как известно, младшие школьники с задержкой психического развития обладают рядом психологических и поведенческих характеристик, знание которых необходимо для получения достоверных результатов обследования, например, произвольность психических процессов, непостоянство произвольного внимания, повышенная утомляемость. Кроме этого, школьники с ЗПР могут демонстрировать свои способности, когда сами задания будут вызывать и поддерживать интерес на протяжении всего времени обследования. Для определения уровня сформированности мышления использовались доказавшие свою валидность и объективность методики, адаптированные для детей с ЗПР младшего школьного возраста. Для качественного и количественного анализа результатов обследования были определены уровни (низкий, средний, высокий), разработан набор критериев и показателей, характеризующих уровень развития мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития:

- умение классифицировать;
- умение производить умственные операции обобщения, усвоение обобщающих названий предметов;
- умение устанавливать логические связи и отношения между явлениями и предметами окружающей действительности;
- умение устанавливать последовательность событий.

Для фиксации результатов обследования использовалась запись в форме разработанного протокола, в котором, кроме личных данных ребенка, указывались наименования методик («Назови одним словом», «Четвертый лишний», «Нелепицы», «Установи последовательность», «Времена года», «Кому чего не хватает?»), а также результаты, выраженные в баллах.

Как показали результаты исследований, 40 % учащихся составили группу со средним уровнем развития мыслительной деятельности. Учащиеся данной группы устанавливали простейшие взаимосвязи между предметами, но с повышением сложности задания испытывали достаточные трудности в использовании имеющихся мыслительных операций. Для них была характерна недостаточная сформированность умений классифицировать и производить обобщения. Обобщающие понятия носили диффузный, плохо дифференцированный характер. Кроме того, у отмеченных детей затруднение вызывало установление логических связей и отношений, последовательности событий. При этом другие 40 % учащихся были отнесены к группе с низким уровнем развития мышления, для которых была

характерна несформированность умений по всем параметрам и критериям оценки уровня мыслительной деятельности.

Таким образом, недостатки развития мыслительной деятельности у младших школьников с ЗПР выражались, в первую очередь, в недостаточной готовности к решению мыслительных задач. Несформированность основных мыслительных операций проявлялась как в полном неумении использовать некоторые мыслительные операции, так и в нестойкости, зависимости от сложности задачи тех операций и умственных действий, которыми они, казалось бы, уже умеют пользоваться. Недостатки развития мышления проявлялись в неумении выражать существенные признаки предметов и делать обобщения; обобщающие понятия у детей рассматриваемой категории носили диффузный, плохо дифференцированный характер. Вместе с тем для младших школьников с ЗПР вполне характерен низкий уровень абстрактного мышления.

На следующем обучающем этапе исследования были проведены мероприятия, направленные на определение оптимальных условий для развития мышления младших школьников с задержкой психического развития на уроках математики, с применением различных математических приемов и заданий.

Известно, что одним из видов занимательного математического материала, способствующего развитию приемов мыслительной деятельности, являются логические задачи и упражнения. Логические задачи направлены на развитие умения мыслить последовательно, обобщать изображенные предметы по признакам или находить отличия. Это задачи на продолжение ряда, нахождение ошибки, устные задачи на поиск ответа путем рассуждений, задачи на поиск недостающей в ряду фигуры или на признак отличия одной группы фигур от другой и т.д. При их решении наиболее полно проявляются такие приемы, как сравнение, обобщение, абстрагирование. Для их решения во вторую часть урока математики был включен дополнительный этап — «занимательная математика».

Первыми в обучении детей с задержкой психического развития использовались задачи на поиск недостающей в ряду фигуры как наиболее простой. Ребенку предлагалось рассмотреть нарисованные по горизонтальным рядам фигуры. Из фигур, изображенных внизу и пронумерованных, надо найти ту, которую необходимо поместить на место недостающей. В ответ на поставленную задачу дети указывали на несколько фигур. Как правило, вначале они ошибались, не обнаруживали и не анализировали самостоятельно закономерности, лежащие в основе построения ряда фигур, как по горизонтали, так и по вертикали. При решении данного вида задач мы требовали от учащихся доказательства выбора нужной фигуры. На начальных этапах учащихся учили приводить доказательства: анализ имеющихся фигур в первом ряду, их характерные особенности (форма, цвет), затем обращалось внимание на второй ряд, на имеющиеся в нем фигуры. Учащиеся должны были убедиться в том, что нарисованы фигуры с набором свойственных им признаков. Наконец, дети подводились к выбору нужной фигуры в третьем ряду. Таким образом, анализировались фигуры по горизонтальным рядам, выявляя закономерности повторяемых признаков. Кроме фигур, были использованы цифровые элементы.

В процессе решения логических задач у детей развивалось умение анализировать (выделять признаки фигуре признаки), сопоставлять (видеть отличия в изображенных фигурах внутри ряда или столбца), обобщать (выделять закономерности, на основе которых построен ряд фигур и цифр). Усвоив способы поиска недостающей фигуры, цифры, учащиеся самостоятельно применяли их при решении аналогичных задач и придумывали свои варианты.

Помимо этого, на уроках математики были применены другие виды занимательных задач, в частности, головоломки с палочками, которые развивают у учащихся умение самостоятельно осуществлять поиск, способы решения. Головоломки с палочками содержат задания на преобразование одних фигур в другие. Для их решения надо составить фигуру по отдельным условиям или видоизменить ее: переложить, убрать указанное количество палочек с целью получения новой фигуры или фигуры той же структуры, но с другим количеством квадратов, треугольников. Головоломки относятся к нестандартному, нетиповому математическому материалу. Их нельзя решить на основе усвоенного способа решения. Решение каждой из таких задач осуществляется в процессе активного поиска, длительность которого зависит от накопленного опыта. Этим же определяется и характер поисковых действий, его уровень развития у обучающихся.

В процессе использования занимательных форм математического материала использовалась определенная последовательность, поэтапность в развитии поисковых действий. На первом этапе у детей необходимо сформировать умение воспринимать задачу (что сделать), в результате практических поисков приходиться к решению (составить, видоизменить фигуру), видеть и называть получившиеся фигуры, понимать значение слова «общая» по отношению к стороне, смежной для двух фигур,

а также слова «присоединил», говоря о способе составления. Для этого использовались задачи на составление фигур (квадрата из 7 палочек), на видоизменение в домике, составленном из 6 палочек (переложить две так, чтобы получился флажок). На данном этапе учащимся предлагалось предварительно подумать и наметить возможное построение, преобразование, обучая детей частичному планированию поиска в уме. У школьников должна возникнуть идея решения (как решать), способ (какие палочки и куда переложить). Такие элементарные проявления предвидения решения возникали у учащихся в ходе самих практических действий или опережали их. На этом этапе учащиеся научились осуществлять осознанные практические действия, отбрасывать способы, не приводящие к правильному решению. Таким образом, можно сказать, что у учащихся с задержкой психического развития воспитывалась гибкость, подвижность мышления.

На следующем этапе необходимо было научить учащихся рациональному способу решения задач (преобразованию). Постепенно способ решения задач путем проб и ошибок заменялся более эффективным, основанным на предварительном обдумывании: выдвижении предположения. В отличие от первого этапа, когда мы поощряли пробные ориентировочные действия детей, на втором этапе им предлагалось проанализировать задачу, высказать предположение, прежде чем действовать практически. Анализ состоял в пересчитывании фигур, из которых составлена задача, самостоятельном выделении необходимых преобразований. Руководство поиском организовывалось таким образом, чтобы при анализе задачи, практических проб учащиеся пришли к идее решения и высказали ее.

На третьем этапе осуществлялось подведение учащихся к решению задач в уме. Учащихся на данном этапе постоянно стимулировали к проведению поисковых проб, направленных на нахождение правильного пути решения. В ходе осознанных поисковых действий учащиеся предусматривали возможные варианты в случае неправильного решения, а идея возникает обычно в виде догадки. Как правило, для развития творческой мыслительной деятельности надо учить детей догадываться о решении. Это возможно при накопленном опыте и глубоком понимании задачи. На данном этапе школьникам с задержкой психического развития давались задачи на более сложное преобразование путем перекладывания палочек.

На уроках математики необходимо большое внимание уделять упражнениям по преобразованию геометрических фигур, составлению узоров, орнаментов, направленным на уточнение знаний о геометрических фигурах и их свойствах, на развитие сенсорных и мыслительных способностей, усвоение способов преобразования соединения. С этой целью нами использовались игры на составление фигур-силуэтов, геометрических фигур из специальных наборов, предназначенные для развития у детей пространственного воображения, логического и интуитивного мышления. Они вызывают у учащихся с задержкой психического развития интерес к конечному результату, желание решить задачу самостоятельно, проявляя настойчивость, смекалку, сообразительность. Игры такого типа совершенствуют наглядно-образное мышление школьников, создают условия для развития логических компонентов мышления.

Следующим в разработке занимательного математического материала являлся подбор заданий на формирование мыслительных операций и умственных действий, предназначенных для самостоятельной работы учащихся с задержкой психического развития. Данные задания предлагались детям на этапе вторичного закрепления материала.

Третья группа заданий была направлена на развитие логического мышления, умения размышлять, определять закономерности, делать выводы и умозаключения, способствовала формированию умения планировать последовательность действий для достижения какой-либо цели. Способность планирования проявлялась в том, что учащиеся могли определить, какие действия выполняются раньше, а какие позже. К примеру, как в представленном задании: «Расположи числа 1, 2, 3, 4, 5, 6, чтобы их сумма по сторонам треугольника равнялась 12».

Четвертая группа заданий направлена на формирование у учащихся мыслительных процессов: анализ, синтез, сравнение, классификация. Данные задания предусматривают умение объединять отдельные предметы в группу с общим названием, выделять общие признаки.

Пятая группа представлена задачами-шутками, считалочками, ребусами. В задачах-шутках имеются числовые данные, но производить с ними арифметических действий не надо. Их не следует решать как обычные арифметические задачи, используя то или иное арифметическое действие, они должны побуждать учащихся к рассуждению, научить их мыслить, находить ответ, используя уже имеющиеся знания.

Кроме того, были использованы считалочки в стихотворной форме, направленные на развитие мыслительных процессов, внимательности и сообразительности. Вместе с тем использование математических ребусов также способствовало развитию сравнения, анализа и синтеза, мышления в целом у школьников с задержкой психического развития. При этом ребусы подбирались с опорой на знания учащихся о геометрических формах, их видоизменениях, называние числительных.

Занимательный математический материал включался на каждом уроке в этап устного счета и в специально отведенное время — на «Минутке занимательной математики».

На заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика уровня мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Анализ результатов экспериментальной работы показал, что число учащихся с высоким уровнем развития мышления возросло на 40 %. Школьники со средним уровнем развития составили 20 %, что свидетельствовало о снижении их числа на 20 %. Значительно уменьшилась группа учащихся с низким уровнем развития мыслительной деятельности (на 20 %). Это свидетельствует о том, что использование разнообразного занимательного математического материала создает благоприятные условия для развития мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, а именно развивает математическое мышление, активизирует познавательную деятельность, способствует повышению интереса и положительной мотивации к математике.

Список литературы

1. Жукова З.П. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в ходе игры // Начальная школа. — 2006. — № 5. — С. 23–27.
2. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. — М.: Педагогика, 2006. — 273 с.
3. Цыпина Н.Л. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. — М.: Просвещение, 2008. — 316 с.
4. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития // Обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии. — 2007. — № 1. — С. 34–37.
5. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению детей с задержкой психического развития. — М.: Академия, 2008. — 325 с.
6. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. — М.: Просвещение, 2009. — 244 с.
7. Ульяновка У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Просвещение, 2007. — 299 с.
8. Ульяновка У.В. Психологические особенности дошкольников с ЗПР и коррекционно-педагогическая работа с ними. — М.: Просвещение, 2008. — 316 с.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? — М.: Просвещение, 2009. — 299 с.
10. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М.: ВЛАДОС, 2008. — 399 с.
11. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. — М.: Школьная пресса, 2007. — 266 с.
12. Тарасова О.В., Шамарина Е.В. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики // Коррекционная педагогика. — 2008. — № 2. — С. 12–16.

Этносоциальный аспект социальной работы

Баймуканова М.Т., Боброва В.В., Кендирбекова Ж.Х., Сакаева А.Н.

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Мақалада мәдени ортаға индивидтің қосылуы тұлғаның этноәлеуметтену процесінде маңызды бөлігі ретінде қарастырылады. Асоциалды мінез-құлықта этножағымсыз құбылыстың қабілетін және этноортада әлеуметтік жұмысқа қарым-қатынасын анықтайтын басты мәселелері жеке зерттелген. Өз ортасында қалыптасқан шарттарға, оның мәдениетаралық және ішкі мәдени этнобайланысына, әрбір жеке тұлғаның отбасылық тәрбиесіне этноәлеуметтік тәуелділігі көрсетілген. Белсенді этникааралық өзара қарым-қатынасы және этникалық құбылысқа қарамастан, азаматтың әлеуметтік қорғалуы бойынша этноәлеуметтік жұмыстың ерекшеліктері сипатталған.

The article consider how ethnic socialization of personality as important part of the individual's inclusion into the culture of society. the main issues determined the possibility of ethnonegative phenomena of anti-social nature and caused the appeal to social work in ethnic environment are distinguished. the dependence of the ethnic socialization of individual from conditions created by the society itself and its attitude to intercultural and intracultural ethnic contacts, family education of each separate individual are shown the peculiarities of ethnic-social work for the effective interethnic interaction and social protection of citizens regardless of their ethnic origin.

Процесс этносоциализации личности как важная часть включения индивида в культуру общества зависит от условий, создаваемых самим обществом, определением его позиции по отношению к межкультурным и внутрикультурным этноконтактам его членов. Характер этносоциализации отдельного индивида при этом во многом определяется и закладывается содержанием, в первую очередь, семейного воспитания. Обнаруживается тесная связь последнего с состоянием этносоциальных процессов в обществе, реальными межэтническими отношениями, что также диктует выявление спектра этносоциальной проблематики и особенностей соответствующих направлений работы, способствующих эффективному межэтническому взаимодействию и социальной защищенности граждан независимо от их этнического происхождения.

Выделение социальной работы как особого вида деятельности, обеспечивающего «лечение» и профилактику социальных проблем личности, подчеркивает возможность решения на основе индивидуального подхода представителями данной профессиональной категории проблем, связанных с включением индивида в широкие этносоциальные связи, с оказанием максимального содействия их успешности. Социально-педагогическое направление социальной работы позволяет оказать значительное воздействие на социальную микросреду личности; ее расширение либо сужение посредством активного влияния на ее агентов и их максимального использования в социально-позитивном плане, параллельно содействуя процессу социализации данных агентов. Это подтверждается следующими положениями

Исследователи (Ю.В.Сычев, Л.И.Буева, В.Г.Бочарова, Г.Сатканова, Е.А.Мясоедова, А.С.Ахиезер, Н.Р.Маликова, Ю.С.Мануйлов, А.Г.Харчев) подчеркивают, что сложность взаимодействия личности с обществом зависит от характера ее микросредовых связей с ним. Принимая во внимание данные позиции, есть основание полагать, что микросреда представляет собой объективную актуальную социальную реальность взаимодействия личности и определенных сторон социальной действительности, опосредованную субъективным уровнем личностного развития и объективными условиями влияния среды. Сущность микросредового влияния, в том числе его этносоциального сегмента, как части целостной системы общественных отношений, заключается в потенциальной возможности создания через него максимально целесообразных деятельности и общения, соответствующих индивидуальной социальной ситуации развития и опосредованных потребностно-мотивационной сферой личности, при условии выбора социально-позитивного ее компонента.

Следовательно, этнокультурную микросреду индивида составляет его ближайшее этническое окружение, с которым он в силу необходимости удовлетворения культурных потребностей вступает в социальные взаимоотношения. Ей также свойственна подвижность, в зависимости от состояния личностно-средовых отношений, детерминируемых характером взаимного воздействия личности и среды.

Среди основных проблем, определяющих возможность этнонегативных явлений асоциального характера и обуславливающих обращение к социальной работе в этносреде, необходимо особенно выделить: 1) характер миграций; 2) состояние этнонастроения молодежи как гаранта перспективного социального развития.

Для современного общества характерны проявления широких волн миграций, где в этносоциальном плане особую категорию представляют реэмигранты и беженцы, поскольку они характеризуются противоречивыми тенденциями поведения и требуют детального анализа при выявлении содержания социальной работы с ними.

Беженцы, как лица, вынужденно покинувшие место постоянного жительства, на территории другого государства, чаще всего в силу совершенного в отношении них насилия либо реальной опасности подвергнуться насилию или иному преследованию, независимо от признака, не являются гражданами страны переселения [1]. Находясь в ситуации стресса, отражающейся в социальной дезориентации, раздражительности и эмоциональной выключенности (А.Тоффлер), в психологическом плане характеризуются повышенной внимательностью (чаще негативным отношением) к лицам дискриминирующей группы, в том числе на месте переселения. Потенциально подвержены как этнокультурной маргинализации в силу утраты первичных этносоциальных связей, так и проявлениям этноцентристской направленности поведения на основе повышения остроты чувства этнической идентичности и консолидации группы в пределах нового места жительства. Одновременная маргинальность от социально-экономической и духовной жизни несет в себе потенциал дестабилизации межэтнических отношений.

Особую категорию представляют реэмигранты, социальное настроение которых зачастую маргинализировано, в том числе в этнокультурном плане. Это объясняется психологической неудовлетворенностью выбором среды эмиграции, связанной с различными причинами, чаще всего экономического характера. Для этнокультурной ситуации они представляют угрозу этнокультурной целостности и дальнейшего развития последней.

При этом важно отметить, что отсутствие адаптирующих действий со стороны новой культурной среды потенциально провоцирует рост преступности среди всех категорий мигрантов.

В современном обществе страна как макрофактор социализации (А.В.Мудрик) несколько утратила роль воздействия на формирование чувства причастности личности к конкретной географически-культурной среде. Сложность ситуации усугубляется крупными социально-экономическими переменами. Последние вызывают негативные последствия в сфере определения нравственно-ценностных ориентиров, имеющих направленность в современной ситуации на введение личности в общественные связи на основе парадигмы культуры полезности (при наблюдающемся дефиците духовности). Обстановка осложняется общим фоном глобальных социально-экономических изменений, несущих настроения неустойчивости существующего положения. Их влияние отражено в росте уровня аддитивных форм девиантности.

А.И.Долгова отмечает, что означенные выше категории миграции негативно воздействуют на уровень гражданской идентификации с одновременным усложнением сферы межэтнического взаимодействия. Кроме того, систематическое нарушение установившихся взаимоотношений с определенной социально-культурной средой, влияя на психологическое состояние, требует постоянной социально-психологической переадаптации (Ш.Омаров). Возникает отчуждение мигрантов от традиций и ценностей новой культурной среды, проявляющееся в неприятии ее содержания. Проблема напрямую воздействует на формирование центричности и маргинальности этноповедения и позволяет судить об этнокультурном риске данной социальной группы. Опасность заключается в проявлении жестких дискриминирующих действий (иногда внутри одной и той же этнической группы), а также деградации духовности общества, особенно его молодежной прослойки. Это способствует взаимному отдалению «принимающей» и иммигрирующей сторон. В данной связи Б.Абдыгалиев указывает на решающую роль социальной защиты мигрантов, которая была бы направлена на создание условий, реально способствующих становлению адекватного восприятия иноэтнического окружения и чувства гражданственности. Наличие осознанной гражданской позиции, по его мнению, проявляется в непреложном осуществлении возможности процесса развития культуры и содействует стабилизации общественных отношений, в том числе и межэтнических. Основное содержание должно быть связано с решением проблемы создания среды, отвечающей интересам сохранения и развития на единой территории исконной и «вливаемых» этнокультур, что способствовало бы снижению беспорядочного процесса эмиграции и реэмиграции.

Отмечается наличие реальной потребности общества в центрах социальной адаптации и реабилитации рассмотренных выше категорий, обеспечивающих постепенность включения в сферу новых для личности социальных взаимоотношений. Наблюдающаяся сложность процесса в силу сопровождающегося увеличением беспорядочного потока миграций требует определения четких ориентиров социальной работы с мигрантами.

Мигрантов характеризует тот же комплекс социальных проблем, что и коренное население: безработица, невысокие размеры пенсий и пособий, все формы инвалидности и т.д. Положение усугубляется жесткой социально-экономической конкуренцией с местным населением, сопровождающейся эмоциональным неприятием последними всех групп мигрантов и их активное игнорирование.

Опыт в области социальной работы с мигрантами показывает состоятельность таких объединений, как службы социальной поддержки беженцев и вынужденных переселенцев (Россия), бюро по реализации программ для беженцев, управление по проблемам переселения беженцев, добровольческие организации по оказанию помощи беженцам и эмигрантам (США). При этом практически незатронутыми остаются группы реэмигрантов и репатриантов. В Казахстане наблюдается наличие системы работы с мигрантами в контексте взаимодействия служб социальной защиты населения и миграционной полиции. Вместе с тем анализ имеющегося опыта подчеркивает необходимость организации комплексной работы по созданию психологически адаптирующей среды с целью выявления и конкретизации социальных проблем мигрантов и оказания им действенной оперативной помощи.

В этой связи имеющийся опыт национально-культурных объединений, определяемых в качестве стратегического звена этнополитики современного Казахстана, по содержанию своей деятельности способствует созданию условий для развития этнических культур, представленных на его территории. Ситуация реального внутриэтнического общения в них направлена на реализацию объединения этногрупп, возможность наиболее полного транслирования молодому поколению традиций, обычаев, родного языка через предоставляемую ими возможность содержательного удовлетворения этнокультурных интересов и потребностей. Вместе с тем становится важной согласованность их деятельности, как этносоциально адаптирующего звена, с деятельностью органов социальной защиты.

Акцентированность внимания на проблеме этнонастроения молодежи связана с представительностью последней в обществе в качестве социально-культурного потенциала с одновременным проявлением таких черт, как высокая степень динамичности и восприимчивости к инновациям, низкий объем социального опыта, несовершенство личностной позиции, конформность, которые указывают на возможность развития при соответствующих условиях внеинституционально-микросредового воздействия, этнокультурной маргинальности либо этноцентричности поведения личности и неблагоприятной межэтнической обстановки в обществе.

Итоги экспериментальных исследований (Ж.Кендирбекова) указывают на возможность решающего воздействия на результативность позитивного включения молодежи в систему открытых этносоциальных связей социально-педагогического направления социальной работы на основе диагностики интересов молодых людей и интеграции деятельности общественных объединений, в частности, национально-культурных центров (НКЦ), институтов культуры и образования. При этом интеграция направлений социальной работы с мигрантами и социально-педагогическое направление этнокультурно-образовательной работы с молодежью могли бы во многом способствовать развитию адекватного внутри- и межэтнического взаимодействия, что позволит взаимно адаптировать «прибывающих» и «принимающих». Включение мигрантов в работу НКЦ как общественных объединений, осуществляющих заботу о сохранении и развитии этнической культуры и способных представлять культурно-адаптирующую среду для данной категории, может обеспечить снижение этноцентристских настроений и привлечь к работе центров этнокультурно-маргинализированные группы молодежи. НКЦ могут также содействовать мигрантам в преодолении социальных проблем посредством собственных усилий и связи со службами социальной защиты и миграции. Однако работа в НКЦ показывает отсутствие таких видов деятельности, которые бы способствовали расширению возможностей этно- и межкультурной адаптации через:

- совместное обсуждение и решение таких социальных проблем, как правовые основы гражданства и проживания в Республике Казахстан, возможности получения медицинской помощи, образования, в том числе переквалификации, обучение на родном языке и т.д.;
- формирование постоянных связей с другими общественными объединениями, в том числе и вне НКЦ (например, комитетами по делам молодежи при вузах, дворовыми клубами в социальной инфраструктуре микрорайонов и т.д.);

- организацию контактов с миграционными службами по выявлению иммигрантов (беженцев, реэмигрантов и др.) с целью создания адаптирующей среды и социальной защищенности [1].

В этой связи, подчеркивая особую роль НКЦ в решении проблем мигрантов, как среды, способствующей наиболее комфортной ре- и адаптации к новым культурным условиям, а также содействующей становлению адекватной этнокультурной позиции молодежи, необходимо указать на проявление актуальности и важности социальной работы в них. Социальная работа в НКЦ в области социальной защиты мигрантов и этносоциальной адаптации молодежи видится в следующих направлениях:

- организация системного воздействия условий этнокультурного образовательного пространства с опорой на диагностируемые интересы личности; ее включение в деятельность этнокультурно-группового объединения; выявление микросредового этнокультуротворческого потенциала личности и его активизация;
- организация социально-психологической помощи по преодолению негативных этнических стереотипов; социально-групповая терапия по профилактике межэтнических конфликтов (деловые игры, тренинги);
- помощь в этно- и межкультурной адаптации; пропаганда деятельности этнокультурно-образовательных институтов и объединений; организация и проведение групповых культурно-досуговых мероприятий этнокультурно-образовательной направленности через установление и координацию связи институтов социума; координация связи социальных институтов и этнокультурных объединений;
- представление и защита этнокультурных интересов и потребностей членов НКЦ в правовых и общественных организациях;
- выявление групп этнокультурного «риска», связь со службами миграции, занятости;
- содействие становлению правовой и этнополитической образованности;
- контроль за соблюдением прав и социальных гарантий мигрантов;
- содействие в приеме и размещении иммигрантов;
- диагностика материального и социального положения мигрантов с учетом всего спектра проблем, оказание единовременной материальной помощи и различных видов социальных услуг;
- помощь в трудоустройстве, получении медицинских и образовательных услуг.

Таким образом, анализ этносоциальных проблем современного казахстанского общества, характера их влияния на процесс межэтнического взаимодействия обнаруживает решающую роль социальной работы в поиске путей эффективной реализации политики межнационального согласия и сохранения стабильного развития общества.

Список литературы

1. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В.И.Филоненко. — М.: Контур, 1998. — 480 с.

Коммуникативтік айтылымдарды оқыту мәселесі

Шүнкеева С.А., Ахметова Б.Б.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье рассматриваются вопросы методики преподавания иностранных языков, а именно коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Авторы затрагивают проблему обучения метакоммуникативным высказываниям, направленным на формирование аргументационно-полемиических умений обучающихся, необходимых в процессе бесед, дискуссий и т.п. и представляющих определенные трудности при изучении иностранного языка. В статье авторы раскрывают особенности метакоммуникации на материале немецкого языка и, основываясь на собственном опыте, предлагают способы и методы, способствующие формированию и развитию навыков метакоммуникативных высказываний.

In the article the issues of foreign language teaching methods particularly communicative approach in foreign languages teaching are considered. The authors touch upon the problem of teaching metacommunicative statements directed to students' argument polemic skills forming which is necessary in the talking process, discussions etc and representing some difficulties in foreign language learning, reveal the features of meta-communication on the material of German language and based on their experience suggest ways and methods contributing the formation and development of metacommunicative statements skills.

Әр ғылым сияқты, әдістеме ғылымы да бір орында тұрмайды. Оқыту мақсатының және оқыту тәжірибесінің дамуы әдістемеді жаңа үрдістердің пайда болуына және бекітілуіне, сол және басқа да тәсілдердің жүзеге асырылуына, нақты мақсаттардың енгізілуіне апарып соғады. Сондықтан да, шетел тілін оқыту әдістемесінде негізгі кезең — коммуникативті тәсілдің бекітілу мәселесі әбден заңды болып табылуында. Қазіргі оқыту үрдісінің ерекше белгісі және онымен жетекші бағыт беретін қағидалары қатынас мақсатында, жазбаша және ауызша білім алмасуда, хабарламаларда және т.б. тілді белсенді қолдану болып табылады. Қарым-қатынас қағидасы әр түрлі мақсатта шетел тілін меңгерудің тәжірибелік дағдыларын дамытуды және тіл үйренушілердің пәнге деген қызығушылықтарын арттыруды қамтамасыз етеді. Коммуникативтілік қарым-қатынастың нақты мақсаттары мен міндеттерінде оқытудың ең бастапқы сатыларынан бастап үйреніп отырған тілді қолдануды болжайды.

Коммуникативті сөйлеу, яғни ойды айту, денесіз емес, ол нақты материалдық сөз саптаудан тұрады. Сөз мазмұны көрсетілген форма қатынасқа қатысатындар үшін бәрібір емес. Сондықтан тілдік құралдар мен коммуниканттардың оларға бет бұруының өзі сөз болатын нысанға жиі айналады. Мысалы: *Айтқаныңды қайтала! Осы жайында үндемей-ақ қояйын. Үндеме! Айтуға мұрсат бер! Сөзімді бөлме! Жай сөйле!* және т.б. Бұл метакоммуникативті сөйлеу. Метакоммуникация — бұл коммуникация туралы коммуникация, яғни ойды айтудың тәсілі туралы сөйлеу, баяндау түрі туралы, тандалған сөзді көркемдеуге әңгімелесушінің қарым-қатынасы, әңгіме тақырыбы туралы, өзара түсінушілік жетістіктері туралы және басқалар да жайында [1].

Метакоммуникативті сөйлеу өзара түсінушілік жетістіктері үшін, хабар алмасу кезінде үздіксіздікті, сенімділікті және дәлдікті қамтамасыз ету үшін керек. Олардың мағынасы мынада: тілді меңгеру үшін, мәдени тіл үшін, адамшылық әрекеттің толып жатқан алуан түрлеріндегі практикалық мұқтаждықтары үшін.

Метакоммуникативті сөйлеу меңгеруде үлкен қиындық туындайды. Метакоммуникативті сөздің тұтас немесе оның элементтері болуы мүмкін. Осы түрдің мысалдары: *Жалғастыр! Келесі сұраққа көш!* және т.б.

Метакоммуникативті сөйлеуге оқыту кезінде сөйлеу түріне сәйкес оларды нақты топтарға бөлу орынды. Мысалы, метакоммуникативті сөйлеу ортасында мынадай түрлерін атап кетуге болады: күмәнді, бағалауды, дәлелдеуді, тағайындауды және т.б. Неміс тілінің күнделікті сөйлеу материалдарында метакоммуникация ерекшеліктерін қарап шығайық. Көбінесе қолданыста жүрген мынадай пікірлер:

– күмәнді білдіру үшін:

Hätte ich keine Zweifel, würde ich mich schon dazu äußern. — Мен күдіктенбесем, бұған өз ойымды білдіреп едім.

Warum so unsicher? — Неге бұлай болды?

Du schweigst, weil du zweifelst? — Сен күдіктенгендіктен үндемей тұрсың ба?

Kaum zu glauben, dass es seine Schuld ist. — Оның кінәсі екенін түсіну өте қиын және т.б.;

– бағалауды, дәлелдеуді білдіру үшін:

Was ich zu sagen habe, ist nicht neu (ist schon bekannt, habe ich schon vorher erwähnt, will betonen..., beweisen..., zeigen..., deutlich machen..., klären...). — Менің айтайын дегенім жаңалық емес (мәлім, алдында атап өттім,... білдіргім,... дәлелдегім,... көрсеткім,... түсіндіргім,... анықтағым келеді).

Ich möchte eine Bemerkung machen. — Мен ескерту жасайын деп едім.

Ich müsste noch eigentlich dazu Stellung nehmen. — Бұған мен де шынында өз пікірімді білдіргім келіп еді.

Ich weiß, du wirst dagegen sein, aber trotzdem erwähne ich.... — Мен сіздің қарсы болатыныңызды білемін, бірақ бұған қарамастан... еске саламын.

Unter uns kann ich das offen sagen. — Мұны өз арамызда ашық айта аламын.

Was ich jetzt sage, bleibt unter uns. — Қазір айтатыным өз арамызда қалсын.

Kannst ruhig weiter erzählen, was ich jetzt sage, ist kein Geheimnis. — Қазір айтатыным құпия емес, ары қарай асықпай әңгімелей аласың және т.б.;

Сөйлеу ережесінің дәлелділігі, олардың дәлелдемелері, яғни сөздің мазмұнды жағына қарай қатысы бойынша бағалау, сол сөздің фактісіне әр түрлі субъективті қатынастар таныту қарама-қарсы қойылған (тілегін айтуға, әңгімелесушінің үндемеуіне, екеуара сөйлесу барысында бастаманы қағып әкетуге, әңгімеден шығуға және т.б.):

Ich kann mich auch kürzer fassen, wenn du das willst. — Егер қаласаң, қысқарақ айта аламын.

Ich mische mich ein, weil.... — Мен сөзге араласамын, өйткені....

Entschuldigung, aber ich muss Stellung dazu nehmen. — Кешіріңіз, бірақ менің бұған өз пікірімді білдіргім келеді.

Verzeih bitte, zu diesen Vorwürfen kann ich nicht weiter schweigen. — Кешір, бұл кінәға мен әрі қарай үндемей қала алмаймын.

Du schweigst auch auf diese Frage, aus Angst, Höflichkeit? — Сен бұл мәселеге ешнәрсе айтпай тұрсың ғой, қорыққаннан ба, сыпайлықтан ба?

Wenn ich so was höre, dann verstumme ich. — Мен сол існетті бірдеңе естісем, ләм демеймін.

Du redest große Worte, Böses, Schlechtes, Gutes über ihn. — Сен ол туралы бөсіп, ашулы, жаман, жақсы айттың.

Du redest Unsinn, Quatsch. — Сен қайдағы жоқты, бос сөз айтып кеттің.

Du hast heute überlegt, klug, überzeugend, dumm, wie ein Kind, wie ein Papagei gesprochen. — Сен бүгін орынды, көңілге қонымды, орынсыз, бала сияқты, тоты құс сияқты сөйледің.

Оқыту процесінде тіл үйренушілер өз ойларын қолда бар материалмен (мәтінмен, диалогпен, жаттығулармен және т.б.) ғана шектеліп жиі салғырт білдіреді. Сондықтан оқытушыға оларды метакоммуникативті сөйлеуге итермелеуге тура келеді. Бұл ретте сөйлеуге итермелеу жанама, ерік білдірмейтін түрлерімен, қарапайым фактіні анықтау көмегімен болуы мүмкін: *Естілмейді (Қайтадан айтыңызшы)*. Тақырып үшін бұл ұзақ (тұжырымдаманы қысқартуға ынталандырма) және басқалары.

Метакоммуникативті сөйлеу коммуникативті мақсаттардың жетістіктері үшін олардың рөлі маңыздылық дәрежесі бойынша бөлінеді. Функционалдық біршама жүктелген метакоммуникативті сөйлеу мынадай тақырыптарды сөз қылады:

а) тақырыптың мақсаттылығын:

Dieses Problem ist längst diskussionsfrei. — Бұл мәселе бұрыннан еркін пікірталаста.

Man darf nicht länger darüber schweigen. — Бұл жайында ұзақ уақыт ешнәрсе айтпай қалмау керек.

Reden wir über.... -... жайында айтайық.

Klären wir.... -... анықтайық.

Es ist gut, dass wir auf... zu sprechen gekommen sind — Біз... айта бастағанымыз жақсы;

ә) сөз сабағына әңгімелесушінің қатысын:

Das ist dein Lieblingsthema. — Бұл сенің сүйікті тақырыбың.

Dazu hast du bestimmt viel zu sagen. — Бұған сенің айтатының көп екені анық.

Ich weiss, du sprichst über... nicht gern, aber.... — Сенің ... туралы айтқанды ұнатпайтыныңды білемін, бірақ....

Die anderen interessiert das kaum — Басқаларын бұл түк қызықтырмайды;

б) әңгіме кезіндегі қызығушылығын:

Dein Standpunkt interessiert mich sehr. — Сенің көзқарасың мені қатты қызықтырады.

Das betrifft uns alle. — Бұл бәрімізге қатысты.

Darüber lässt sich reden. — Бұл туралы айту керек.

Das geht mich nichts an. — Мұнда менің шаруам жоқ.

Ich will davon nichts wissen. — Бұл жайында ештеңе білгім келмейді;

в) берілген жағдай үшін әңгіменің орындылығын:

Nun ist es höchste Zeit, darüber zu sprechen. — Енді осы жайында айтудың нағыз уақыты келді.

Hier ist es so gemütlich, zu sitzen und zu plaudern. — Мұнда отырып сұхбаттасу ыңғайлы екен.

Reden wir darüber ein anderes Mal. — Осы туралы басқа кезде айтайық;

г) әңгіме ахуалына сөздің физикалық параметрлерінің сәйкестігін:

Sprich bitte lauter! — Қаттырақ сөйлеші!

Schrei nicht so, wir sind doch nicht taub! — Керең емеспіз, айғайлама!

Sprich bitte deutlicher! — Анық сөйле!

Bitte etwas langsamer, ich dir kaum folgen. — Илесе алмай қалдым, кішкене жайырақ айтыңызшы.

Wozu diese Aufregung? — Не үшін толқып тұрсыңдар?

ғ) сөйлеу мәнеріне және эмоциялық күйге қатысы:

Verschluck nicht die Worte. — Сөзіңді күмілжімей айт!

Ich bin zu aufgeregt, das Reden fällt mir schwer — Мен қатты толқып тұрмын, маған сөйлеу қиынға соғады;

д) мәлімет дерекнамаларын:

Das stand doch in der Zeitung. — Бұл тінті газет бетінде жарияланған.

Im Rundfunk war die Rede davon. — Радиода осы жайында сөз болды.

Alle reden darüber. — Барлығы осы туралы айтып жүр.

Gerüchte sind im Umlauf. — Лақап (қаңқу сөз) тарап кетті.

Ich weiß, dass von... -... туралы... білемін;

е) құпиялылығын сақтау:

Das bleibt unter uns. — Бұл арамызда қалсын.

Wir können auch hier darüber sprechen, ich habe keine Geheimnisse. — Мұнда біз осы жайында айта аламыз, менің құпия сырым жоқ.

Hier können wir belauscht werden. — Осы жерден бізді тыңдай алады.

Du darfst aber niemandem etwas davon erzählen! — Бірақ сенің осы туралы ешкімге ештеңе айтуыңа болмайды!

Екеуара сөйлеуді басқару сөйлеуге қозғау салатын, әңгімелесушінің сөзін бөлетін, коммуникация бойынша серіктесін белсендіретін метакоммуникативті сөйлеудің болуын болжайды:

Schweig doch nicht! — Шығар үніңді!

Willst du dazu äußern? — Бұған ойыңдағыны айтқың келеді ме?

Bitte, ich kann sagen, was ich dazu denke. — Бұған мен өз ойымды айта аламын.

Moment mal. Entschuldige, dass ich dich unterbreche. — Бір сәтке. Сөзіңді бөлгеніме кешір.

Nun hör aber, was ich dazu zu sagen habe. — Ал осыған не айтатынымды тыңда.

Ist das alles, was du davon weißt? — Осы жайында бар білетінің осы-ақ па?

Die Antwort fällt mir schwer. — Жауап маған қиынға соғып тұр.

Frag lieber jemand anders. — Басқа біреуден сұрашы.

Мәлімдеменің маңыздылығын реттейтін метакоммуникативті сөйлеу:

Darüber bitte ausführlicher. — Осы жайында толығырақ айт.

Das brauchst du jetzt nicht zu erwähnen. — Қазір мұны еске түсірудің қажеті жоқ.

Was extra hervorgehoben werden muss, ist... — Нені ерекше көрсету керек болса, сол... болып табылады.

Diese Einzelheiten interessieren uns nicht. — Мұның егжей-текжейлілігі бізді қызықтырмайды.

Айтушы мен тыңдаушы жағынан коммуникативті ниет немесе қарым-қатынасы бар сөз саптау:

a) *Ich möchte dich etwas fragen.* — Сенен бір нәрсе сұрайын деп едім.

Was würdest du dazu sagen? — Сен бұған не айтасың?

Wie wäre hier deine Meinung? — Бұған сенің пікірің қалай болар еді?

Ich erkläre dir, wie ich dazu stehe. — Мұны қандай қатысымның барын түсіндірейін.

а) *Du hast mich totgefragt.* — Сұрақтың астына алдың ғой.
Bitte frag weiter, wenn du willst. — Егер сұрағың келсе, әрі қарай сұрай бер.
Ich will davon nichts wissen. — Бұл жайында ештеңе білгім келмейді.
Bist du aber neugierig? — Сен әуесқой адам ба едің?

Коммуникативті ниет жариялануы, нақтылануы, толықтырылуы, бағалануы, қабылдануы, жоққа шығарылуы және т.б. мүмкін. Арнайы қайта сұрау, дәлсіздік, шегіну, түсіндірме, толықтыру, үлгі, дәлелдеме, контраргумент, ойды жеткізуді түрлендіру және т.б. енгізілуі және ескертілуі мүмкін:

Bitte? Wie war es? Genauer gesagt.... Präziser ausgedrückt.... das bringt mich auf den Gedanken.... Darüber lieber ein andermal. Das sei nur am Rande erwähnt. Um es kurz zu sagen.... Mach es kurz. Hinzugefügt wäre... dazu wäre noch... zu erwähnen. Und das will ich beweisen. Anders gesagt...Mit anderen Worten. Damit ist nichts Neues gesagt. Das bringt uns weiter. Im Grunde genommen... Besser ausgedrückt....

Метакоммуникативті сөйлеусіз қиынға түсетін мынадай кезеңдер сөйлеудің тілдік құралдарын қозғауы мүмкін:

а) этикалық нормаларды сақтау:

Das klingt beleidigend. — Бұл тіл тигізгендей естіледі.

Du bist aber grob. — Бірақ сен дөрекісің.

War das ein Kompliment? — Бұл комплимент пе?

Darf man denn so eine ältere Dame anreden? — Егде жастағы әйел сияқты сөйлесуіме болады ма?

Deine Ausdrucksweise ist sehr vulgar. — Сенің айтқаның өте ерсі.

Das ist nicht für zarte Ohren. — Бұл нәзік жандарға арналмаған.

ә) сөйлеу мәнері:

Du beschreibst das sehr bildlich. — Сен мұны тым көркем суреттедің.

Du sprichst aber heute so gewählt! — Сен бүгін сондай талғап сөйлеп тұрсың.

Wie kann man nur über diese Schönheiten so trocken reden? — Қалай ғана осы сұлулық жайында

қызықсыз айту мүмкін.

б) сөздің әдебилігі және дұрыстығы:

Gebrauche lieber keine Fremdwörter, die du schlecht kannst. Nicht «Strase», sondern «Straße». — Өзің білмейтін басқа сөздерді қолданба. «Жаза» емес, «көше».

в) суреттеу құралдарының тапшылығы:

Wie hieß er gleich? — Оны қалай атап еді?

Wie war Ihr Name? — Аты-жөні кім еді?

Wie war es? — Қалай болып еді?

Jetzt habe ich es! — Менде қазір ол бар.

Das wäre nicht passendes Wort dazu. — Бұл осыған келісті сөз емес еді.

Lieber würde ich es... nennen. — Ең жақсысы мен оны... атап едім.

Was bedeutet dieser Terminus? — Бұл термин нені білдіреді?

Метакоммуникативті сөйлеуді белгілеу баяндаудың ойға қонымдылығымен, дәйектілігімен және айқындылығымен, ойды білдірудің анықтығымен және түсініктілігімен толық ақталды:

Du widersprichst dir selbst.

Deinen Ausführungen kann ich nicht folgen, du bringst alles durcheinander.

Ohne Belege diese Ausdrucksweise nicht zugänglich.

Das klingt zu abstrakt.

Метакоммуникативті сөйлеу әлеуметтік сипатта болады:

Wie die Jugendlichen das heute nennen...

Wie die Journalisten sich ausdrücken...

Im Funktionär deutsch heißt es...

Um mit Kraftfahrern zu sprechen....

Міндеті аз метакоммуникативті сөйлеу хабарланатын тақырып атауына, хабарды берудің жоспарланған құрылысына, маңыздылығына көңіл аударуды ұстанады. Ұсынылған тақырыпты былайша енгізуге болады:

Ich erzähle über...

Jetzt erfahren sie...

Habt ihr schon gehört...

Kennst du den Witz?

Weiter im Text.

Дегенмен хабарды осы іспетті алдын ала ескертілген сөз орамынсыз бастауға болады. Құрылымына қарай бастамаға, аяқтауға, баяндаудың жүйелілігін қамтамасыз етуге, ілікпе сөздердің дайындығына және енгізілуіне байланысты метакоммуникативті сөйлеу жатады [2]. Айтушы өзінің негізгі хабарын өзіндік жоспар-бағдарламасымен алдын алуы жоқ емес.

Hat euch meine Freundin von... schon erzählt? Nein?

Dann beginne ich mit..., weiter kommen..., dann... und schließlich...

Anfangen von... Gemessen an... Ausgehend von... Verglichen mit... Zusammenfassend....

Әңгімені аяқтау ерекше «ақтық ілікпе сөзбен» белгіленуі мүмкін.

Das wäre es.

Soweit zur ganzen Sachlage.

Das wäre alles.

Ich habe nichts weiter zu sagen.

Zusammenfassend....

Сөйлеудің коммуникативті-мағыналы бөліктеріне көңіл бөлу дауыс ырғағының, сөз тәртібінің, етістің түрінің, демеулік шылаулардың, ерекше лексика-грамматикалық құралдардың көмегімен болады:

Ich möchte besonders betonen, hervorheben...

Besonders beachtet werden muss... was dürfen wir keinesfalls vergessen? — Das ist... Nun was muss dazu gesagt werden? — Es sind...

Тұжырымдаманы өңдеу және қатені түзету жақсартылған нұсқада айтылған сөзге жай қабысу жолымен немесе түсіндірме жолымен болады.

Genauer gesagt... Lieber... Wissenschaftlich gesehen, müsste dass... heißen. Mit anderen Worten... Jüngere Generation würde das... nennen. Ach so — das hätte ich bald vergessen. Kurz gesagt... Anders gesagt... Im Großen und Ganzen gesehen... Von außen gesehen....

Осындай метакоммуникативті сөйлеу факультативті. Көбінесе түсінгенін тексеретін қауіпсіздендірілген сөз орамдары мазмұндылау:

Hast du mich verstanden?

Ist es klar?

Hast du das begriffen?

Habe ich das deutlich genug ausgedrückt?

немесе назарын қолдайтын:

Siehst du.

Verstehst du.

Nicht wahr?

Ich rede ja in den Wind.

Ich habe es doch deutlich erklärt, wo hast du denn deine Ohren?

Метакоммуникативті сөйлеудің әдеттегі жеңілдетілген хабарландыратын құндылығының жанында олардың кейбіреуі әшейін артық:

Sag mal... Weiß't du... Kannst du mir sagen... Wie meinst du... Ich will dich fragen.

Олар тыңдаушыны жауап беруге, назарын аудартуға, екпін алуға дайындайды. Монолог түрінде сөйлеуде сұрақ-жауап түрі де жоқ емес.

Wie ich dazu stehe? Ganz negativ. Was bleibt uns in dieser sache? Warten und Tee trinken.

Бұл асқан тапқырлықтан немесе ойлау үшін уақытты ұтамын деген тілекпен дайындықсыз жауаптан шыққан пайымдаудан болады. Артық деп танылған *ich glaube, meine, denke, bin der Meinung, weiß* сөзді модальді көмкеруге пайдаланылады, тиянақтылықты жұмсартады, өзіндік пен ептіліктің аздаған дәрежесін береді. Ұқсас *offen, ehrlich gesagt, Hand aufs Herz* және т.б. мәні аз модальдік жүйе реңкін түзеді. Метакоммуникативтерді бүкпе мәнді ұғыну сиректік болып табылмайды. *Unter anderem, übrigens* кейде мынаны тұспалдайды: *ескер, біл, ұмытып қалма, тап басқасы маңызды; ойлама. Мен нені ескермедім...; мен саған осы жайында жай болмайшы ретінде хабарлаймын, саған маңызды екенін біле тұра, менің сөздерімнің кекесінін үдейту үшін және т.б.*

Ең ақырында барлық метакоммуникация мазмұнға әрекет етуі және сөздің ақпараттылығын жетілдіруге қызмет етуі керек. Безендіру рөлінен мағыналы рөлге ауыспалы метакоммуникативті сөйлеу де бар:

— sag, was du willst, er ist doch talentiert (мүмкін қарсылықты болдырмау, өз ойының әділеттігіне назар аударту).

- *Mir fehlen die Worte!* (Мүмкін емес, гажан).
- *Dein Wort in Gottes Ohr!* (Сеніңше болсын, қалауың білсін).
- *Hast du da noch Worte!* (Ерсі, өрескел).
- *Du hast mir das Wort aus dem Munde genommen* (әңгімелесушімен толық келісім: сен мені басып оздың, мен де соны айтпақшы едім).
- *Ich habe noch ein Wörtchen mit ihm zu reden!* — Ол маған осы үшін жауап береді.
- *Er lässt mit sich reden* — Оны көндіруге болады.
- *Das spricht für sich selbst* — Өзі айтқандай, бұған қосарымыз жоқ.

Аталған жағдайда коммуникация ішіндегі ақпараттың негізгі бөлігіне сөзсіз енгізу өрбиді.

Тіл зерттеу әдебиеті бойынша қаншалықты пікір айтуға болады, метакоммуникативті сөйлеу көбінесе құрылымдық жағынан емес, функционалдық жағынан сипатталады. Метакоммуникацияның кейбір өзіндік ресурстары: құрылымдық стереотиптер жиынтығымен, перформатипті етістіктермен, олардың синонимдарымен жеке функционалдық арнайы бірліктермен орналастырылады [3]. Негізінде метакоммуникативті сөйлеу сөздің құрылысының жалпы заңдылықтарына бағынады. Метакоммуникативті сөйлеуді бөлу сөз сөйлеу мақсаты бойынша, құрылымы бойынша тиісті сипат бойынша немесе семантикалық синтаксис ережелері бойынша тиесілі түрлерді береді.

Метакоммуникативті сөйлеу ынталылыққа және әрекетке бөлінеді. Әрекет өз кезегінде жаңа ынталылық болуы мүмкін. Синтаксистік, сонымен қатар басқа да — констатация, пиғыл, мәселелер. Осы коммуникативті түрлер әрекетке қарағанда стимул үшін сипаттырақ.

Сезінетін ілікпе сөз не ауызша құпталған сұралған орындауды:

Was sagst du dazu? — *Ich sage folgendes...*

не стимулды қабылдамауды, бас тартуды, ауытқуды, дәлелдемені, «кейінге қалдыруды» және басқаларды қамтиды:

Dir bin ich keine Antwort schuldig.

Das ist meine Sache.

Das muss ich mir überlegen.

Warte mal. Das hört sich wie ein Krimi an.

Метакоммуникативті сөйлеудің әр түрлі бағыты бар: өз ойын білдіру, тұспалдау, әңгімелесушіні бағдарлау, үшінші адамға, әңгіме ахуалына және т.б. Осыған сәйкес тепе-теңдік жауап түрленеді: *Ich rede ganz durcheinander.*

Айтушының өзіне қатысты метакоммуникативті сөйлеу коммуникативті ниетті, түзетуді, ұмытшақтық, аңғырттық, дәлсіздік туралы өзіндік сынды қамтиды [4]. Шетел тілін оқыту әдістемесі бағытымен метакоммуникативті сөйлеу олардың жан-жақтылығының арқасында едәуір қызығушылықты көрсетеді. Олар кез келген тақырыптағы әңгімеде және кез келген ортада, сонымен қатар әр түрлі қолданыстағы жазбаша тілде кездеседі. Мысалы, телефонмен сөйлескенде:

Hier ist Meier — *Майер сөйлеп тұр.*

Gib mir mal Uwe! — *Увені шақыр!*

Ich verstehe dich schlecht. — *Сені нашар естіп тұрмын.*

Bist du da? — *Тыңдап тұрсың ба?*

Was darf ich ihr ausrichten? — *Оған не айтайын?*

Метакоммуникация аса маңызды мағынаға ие болатын тілді қолданудың салалары бар: лингвистика, тілді оқыту, тілдік байланыстар, заңтану, дипломатия, әкімшілік-төрешіл тәжірибе, баспа ісі, драма театры және т.б. Бұған қоса метакоммуникация әсіресе тілдің қызмет етуінің ерекше аясы үшін маңызды, оның рөлі маңызды болатын кейбір нақты жағдаяттар бар: емтихан, тергеу, анықтау, нұсқау, түсінік.

Тиісінше жоғары айтылғандардан, метакоммуникативті сөйлеу типологиясы мынадай: міндеттілік және мамандандырылған дәреже сияқты, функционалдық бағытты тағайындау, коммуниканттардың рөлінің өзара әрекеттестігі сияқты, синтаксистік және ырғақтық құрылым сияқты, стилистикалық, этикалық және эстетикалық тіркелім, тақырыптық-жанрлық тиістілік сияқты және кейбір басқа да фактілерге байланысты көп қалыпты және бөлшектелген болып көрінеді.

Әдебиеттер тізімі

1. *Девкин В.Д.* Метакоммуникация. Теоретические вопросы обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1988. — № 5. — С. 31–36.
2. *Леонтьев А.А.* Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 2. — С. 22–24.
3. О дифференцированном подходе при обучении говорению на немецком языке // Иностранные языки в школе. — 1988. — № 3. — С. 35–37.
4. *Попряник Л.В.* Практикум по переводу с немецкого языка на русский текстов экономического содержания. — М.: НВИ-Тезаурус, 2000. — С. 19–20.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аданов Қ.Б.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Ахметова Б.Б.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Ахметова Н.Ш.** — к.м.н., профессор, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Әбішев Ж.Б.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Баймуканова М.Т.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Баязова Б.Т.** — преподаватель, Саранский гуманитарно-технический колледж.
- Беркімбаев К.М.** — п.ғ.д., профессор, Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан.
- Боброва В.В.** — старший преподаватель к.п.н., Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Дандыбаева А.С.** — аға оқытушы, Қарағанды «Болашақ» университеті.
- Дуанбекова Г.Б.** — к.м.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Жанарбек Г.** — студент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Иманбетов А.Н.** — п.ғ.к., доцент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Исаева К.Р.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Кендирбекова Ж.Х.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Кутеева В.П.** — профессор кафедры прикладной психологии к.п.н., Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского, Россия.
- Қожиков Ж.А.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Құсайынов Д.А.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Мырзабаев А.Б.** — п.ғ.к., доцент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Назарова Ю.М.** — магистрант, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Нышанова С.Т.** — п.ғ.к., доцент, Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан.
- Өтемісов Е.Е.** — магистрант, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Рабаданова Р.С.** — доцент кафедры педагогики к.п.н., Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского, Россия.
- Рамашов Н.Р.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Рамашова Г.Н.** — п.ғ.к., доцент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Сабанбаев Н.И.** — магистрант, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Сакаева А.Н.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Тебеннова К.С.** — д.м.н., профессор, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Тоқтаубай П.** — студент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Туганбекова К.М.** — к.п.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова.
- Турсынова Ж.Ж.** — директор к.п.н., Государственный архив Карагандинской области.
- Хасенов М.М.** — п.ғ.к., доцент, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Шүнкеева С.А.** — аға оқытушы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті.
- Юлина Г.Н.** — д.п.н., профессор, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского, Россия.

Правила оформления статей

Для публикации в журнале «Вестник Карагандинского университета» принимаются статьи на казахском, русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и прикладных исследований в области естественных и гуманитарных наук.

Объем статьи, включая библиографию, не должен превышать 10 страниц текста, набранного на компьютере (редактор Microsoft Word), минимальный объем статьи для гуманитарных направлений 6 страниц, естественных — 4 страницы. В издательство необходимо представить электронную версию статьи в полном соответствии с распечаткой. Страницы статьи должны быть пронумерованы.

К оформлению статей предъявляются следующие требования:

Поля рукописи должны быть: верхнее и нижнее — 25 мм, левое и правое — 20 мм; шрифт — Times New Roman, размер — 11 пт; межстрочный интервал — одинарный; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 0,8 см.

В верхнем левом углу дается УДК статьи.

По центру приводятся:

- название статьи (полуужирное написание) на русском и казахском языках. Для серий «Математика», «Физика», «Химия» дополнительно дается название на английском языке.
- фамилии и инициалы авторов;
- полное название учреждения, которое представляет автор (с указанием города). Если авторы из разных учреждений, то соответствие между автором и учреждением устанавливается надстрочными индексами, например:

Иванов И.В.¹, Крылов С.П.²

¹Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова;

²ТОО «Институт органического синтеза и углехимии НАН РК», Караганда

– электронный адрес;

– аннотации на казахском, русском и английском языках, отвечающие требованиям информативности, содержательности и качества перевода (7–8 строк).

Далее идет текст статьи, в конце которой — список использованной литературы с полным библиографическим описанием.

Список использованной литературы для серий «Математика», «Физика», «Химия» оформляется на английском языке (обязательно).

Например:

Для книг: Фамилии и инициалы авторов. Заглавие. — Сведения о повторности издания. — Место издания: Издательство, Год издания. — Количество страниц.

Например: Ильин В.А., Позняк Э.Г. Линейная алгебра. — 3-е изд. — М.: Наука, 1984. — 294 с.

Для статей из журналов: Фамилии и инициалы авторов. Название статьи // Заглавие издания. Серия. — Год издания. — Том. — Номер. — Страницы.

Например:

Панчук Д.А., Садакбаева Ж.К., Пуклина Е.А. и др. О структуре межфазного слоя на границе металлосоединение-полимерная подложка // Российские нанотехнологии. — 2009. — Т. 4. — № 5–6. — С. 114–120.

Омарова Г.К. Влияние деформирования на скорость отверждения олигомеров // Вестн. Карагандинского ун-та. Сер. Химия. — 2010. — № 2(58). — С. 17–20.

Для материалов конференций, сборников трудов и т.д.: Фамилии и инициалы авторов. Название статьи // Заглавие издания: Вид издания. — Место, год издания. — Том. — Номер. — Страницы.

Например:

Бакиров Ж.Б. Исследование закритического прогиба пластин с учетом случайных факторов // Строительство: Тр. КарГТУ. — Вып. 1. — Караганда: Изд. КарГТУ, 1996. — С. 171–174.

Касенов Б.К., Ашляева И.В. О термодинамических свойствах арсенатов щелочноземельных металлов // Физико-химические исследования строения и реакционной способности вещества. — Караганда, 1988. — С. 124–131.

Иностранная литература оформляется по тем же правилам.

Первая ссылка в тексте на литературу должна иметь номер [1], вторая — [2] и т.д. по порядку. При ссылках на результат из книги указывается ее номер из списка литературы и (через точку с запятой) номер страницы, на которой опубликован этот результат. Например: [8; 325]. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

В статье нумеруются лишь те формулы, на которые по тексту есть ссылки.

В таблицах, рисунках, формулах не должно быть разночтений в обозначении символов, знаков. Рисунки должны быть четкими, чистыми. На рисунки и таблицы в тексте должны быть ссылки.

Сведения о каждом из авторов включают следующую информацию: Фамилия Имя Отчество (полностью), должность, звание, ученая степень, место работы, город. Для серий «Математика», «Физика», «Химия» сведения об авторах даются на английском языке.

Обязательно приводятся контактные данные (телефон, e-mail) автора (или авторов).

При наличии источника финансирования исследования по направлениям «Математика», «Физика», «Химия» (гранты, госбюджетные программы) указывается информация о нем.