

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік
университетінің ғылыми журналы
Научный журнал Павлодарского государственного
университета им. С. Торайғырова

1997 жылы құрылған
Основан в 1997 г.



İ Ì Ó
ÕÀÁÀÐØ ÛÑÛ
ÂÃÑÒÍ ÈÊ Ì ÑÓ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ

Научный журнал Павлодарского государственного университета
им. С. Торайгырова

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет средства массовой информации
№ 4533-Ж

выдано Министерством культуры, информации и общественного согласия
Республики Казахстан
31 декабря 2003 года

Арын Е.М., д-р экон. наук, проф. (главный редактор)
Пфейфер Н.Э., д-р пед. наук, проф. (главный редактор)
Исинова К.С., канд. пед. наук, доцент (отв. секретарь)

Редакционная коллегия:

Ахметова Г.К., д-р пед. наук, проф.;
Булатбаева К.Н., д-р пед. наук, проф.;
Бурдина Е.И., д-р пед. наук, проф.;
Жуматаева Е.О., д-р пед. наук, проф.;
Каримова Р.Б., д-р псих. наук, проф.;
Кертаева Г.М., д-р пед. наук, проф.;
Лигай М.А., д-р пед. наук, проф.;
Менлибекова Г.Ж., д-р пед. наук, проф.;
Айтжанова Д.Н. (тех. редактор).

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели.

Мнение авторов публикаций не всегда совпадает с мнением редакции.

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов.

Рукописи и дискиеты не возвращаются.

При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник ПГУ» обязательна.

МАЗМҰНЫ

Ф.Е. Алимбетова

Қарым-қатынас - болашақ заңгерлердің кәсіби мәдениетінің ең керекті маманының бірі.....9

Э.Ш. Анаева

Жеке тұлғаға бағытталған, құзыретті және дәстүрлі оқытудың парадигмалы негіздерінің салыстырмалы талдауы14

Р.Ж. Аубакирова

Қазақстанда мектепке дейінгі білім берудің тарихи аспектілерінің қалыптасуы20

К.А. Ахетова

XX ғасырдың 20-80 жылдарындағы қазақ мектептерінің даму кезеңдері. ..25

С.Б. Бурбаева

Стратегические и тактические основы управления системой работы с одаренными детьми в Костанайской области32

Г.С. Джарасова

Логико-алгебраические основы технологии программирования.....39

Л.З. Елекенова

Оқушылардың қабілеттерін зерттеу түсінігіне шынайы сипаттама45

С. Кариев, Е.Г. Калмыкова

Инновациялық университетіндегі техника мамандығының студенттері үшін информатика оқу сабағын жүзеге асыру.....55

Ж.Г. Қасымова

Қазіргі мектепте экономикалық білім туралы сұраққа62

С.К. Ксембаева

Мектептен тыс жұмысты ұйымдастыруға болашақ педагогтарды дайындау мазмұны66

А.А. Құдышева

Ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқыту72

А.А. Құдышева

Ағылшын тілін оқытудың негізгі әдістері79

М.Б. Мақамбаев

Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқыту үрдісінде қолданудың негізгі мәселелері.....83

Н.В. Мирза, А.Ю. Гаак

Мектепке дейінгі жастағы балалардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың педагогикалық шарттары88

А.З. Нуржумбаева

Специфика профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов-юристов.....94

Е.Б. Омаров

Дене шынықтыру және спорттық әрекеттер үрдісінде студенттердің психикалық мүмкіншіліктерін жетілдіру102

А.К. Рахимжанова	
Абай қара сөздерінің психологиялық негіздері	109
А.Қ. Рысбаева, С.Т. Иманбаева, Ж.А. Нұрғалиев	
Бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастырудағы үздіксіз білім беру жүйесінің маңызы	115
М.В. Семенова, Н. Забродовская, Л.В. Брацке, К.С. Тебенова	
Бұрынғы замандағы және біздің заманымызға дейін сөйлеу мәселесіне ғылыми-теоретикалық тәсілі	118
М.Т. Смаилова, Б.А. Сугралинова	
Математика сабағында жекелеп оқыту технология тәсілін қолдану мәселесі	127
Б.А. Сугралинова, М.Т. Смаилова	
Математика сабағында қатысушылардың танымдық белсенділігін жоғарлатудың бір әдісі ретінде дидактикалық ойынды қолдану	134
Г.М. Тулекова	
Басқарушылық іс-әрекеттің психологиялық заңдылықтары	139
Г.Р. Рахимжанова	
Астарлы әңгіменің тәрбиелік потенциалы	142
Р.К. Ержанова	
Педагогтың кәсіби-тұлғалық жағын өздігінен жетілу мәселелері (Акмеологиялық тәсіл)	150
Біздің авторлар	156
Авторлар үшін ереже	158

СОДЕРЖАНИЕ

Ф. Е. Алимбетова

Общение - одно из важнейших составляющих профессиональной культуры будущих юристов9

Э.Ш. Анаева

Сравнительный анализ парадигмальных основ личностно-ориентированного, компетентностного и традиционного обучения 14

Р.Ж. Аубакирова

Исторический аспект становления предшкольного образования в Казахстане20

К.А. Ахетова

Этапы развития казахской школы в период с 20-х по 80-ые годы XX века. 25

С.Б. Бурбаева

Стратегические и тактические основы управления системой работы с одаренными детьми в Костанайской области32

Г.С. Джарасова

Логико-алгебраические основы технологии программирования.....39

Л.З. Елекенова

Сущностная характеристика понятия «исследовательские умения школьников».....45

С. Кариев, Е.Г. Калмыкова

Реализация учебных занятий по информатике для студентов технических специальностей в инновационном университете55

Ж.Г. Касимова

К вопросу об экономическом образовании в современной школе62

С.К. Ксембаева

Содержание подготовки будущих педагогов к организации внешкольной работы66

А.А. Кудышева

Обучения английскому языку как иностранному72

А.А. Кудышева

Основные методы обучения английскому языку79

М.Б. Макамбаев

Основные проблемы использования информационно-коммуникационных технологии в учебном процессе83

Н.В. Мирза, А.Ю. Гаак

Педагогические условия формирования здорового образа жизни детей дошкольного возраста.....88

А.З. Нуржумбаева

Специфика профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов-юристов.....94

Е.Б. Омаров

Совершенствование психических возможностей студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности102

ВВЕДЕНИЕ

А.К. Рахимжанова

Психологические аспекты в словах назиданиях Абая.....109

А.Қ. Рысбаева, С.Т. Иманбаева, Ж.А. Нурғалиев

Значение ситемы непрерывного образования при сформировании конкурентноспособного личности115

М.В. Семенова, Н. Забродовская, Л.В. Брацке, К.С. Тебенова

Научно-теоретический подход к проблеме речи со времен глубокой древности и до нашего времени118

М.Т. Смаилова, Б.А. Сугралинова

К вопросу об использовании технологии индивидуализированного способа обучения на уроке математики.....127

Б.А. Сугралинова, М.Т. Смаилова

Использование дидактических игр – как один из методов повышения познавательной активности учащихся на уроках математики134

Г.М. Тулекова

Психологические закономерности управленческой деятельности139

Г.Р. Рахимжанова

Воспитательный потенциал притчи.....142

Р.К. Ержанова

Проблемы профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя (Акмеологический подход).....150

Наши авторы.....156

Правила для авторов158

CONTENT

F. E. Alimbetova	
The comparative analysis paradigm bases lichnostno-focused, competence and traditional training	9
E.Sh. Anaeva	
A comparative analysis of some paradigm bases in personal, competent, and traditional teaching processes.	14
R.Zh. Aubakirova	
A historical aspect of preschool education in Kazakhstan.....	20
K.A. Akhmetova	
The development of Kazakh school from 20th to 80th of XX century..	25
S.B. Burbayeva	
Some strategical and tactical bases of working with gifted children in Kostanay oblast.	32
G.S. Dzharasova	
Logical and algebraical stems of programming technology.....	39
L.E. Elekenova	
Main characteristics of "school children researching skills".....	45
S. Kariev, E.G. Kalmykova	
The class realization on information technologies for technical majors' students in an innovative university.	55
Z.G. Kassimova	
On the question of economic education in the modern school.....	62
S.K. Ksembayeva	
The contents of future teachers' education to the organization of out school activities	66
A.A. Kudysheva	
Teaching english as a foreign language	72
A.A. Kudysheva	
Major methods of foreign language teaching	79
M.B.Makambayev	
The main problems of using information and communication technologies in education process	83
N.V. Myrza, A.Y. Gaak	
Pedagogical conditions in developing healthy lifestyle for children of preschool age.....	88
A.Z. Nurzhumbayeva	
The specific of definite English teaching for lawyers.....	94
E.B. Omarov	
Improvement students' psychological abilities in physical and sport activity.....	102
A.K. Рахимжанова	
Psychological aspects in Abay words.....	109

A.K. Rysbaeva, Zh.A. Nurgaliev, S.T. Imanbaeva	
Value systems of continuous formation at formation competitive persons	115
M.V. Semenova, N. Zabrodovskaya, L. V. Bratske, K. S. Tebenova	
Scientific and theoretical approach to the speaking issue from ancient times to present	118
M.T. Smailova, B.A. Sugralinova	
To the question of the technology usage of an individualized way of teaching on mathematics.....	127
A.A. Sugralinova, M. T. Smailova	
The usage of didactical games as one of the methods in improving of a cognitive schoolchildren activity on mathematics.	134
G.M. Tulekova	
Management activities psychological laws	139
G.R. Pakhimzhanova	
Educator potential of the parable.....	142
R.K. Erzhanova	
Problems of professional and personal self-improvement of a teacher (Acmeological approach).....	150
Our authors.....	156
Rules for authors	158

ОБЩЕНИЕ - ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Ф.Е. Алимбетова

Павлодарский юридический колледж, г. Павлодар

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то прежде всего, имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией.

Однако, в коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, но, как минимум, активный обмен ею. Главная «прибавка» в специфически человеческом обмене информацией для каждого участника общения. Характер обмена информацией между людьми, в отличие от кибернетических устройств, определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга. Иными словами, обмен такой информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера, т.е. знак меняет состояние участников коммуникативного процесса. В этом смысле знак в общении подобен орудию в труде. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения. Например, авторитарный тон общения, даже если говорящий и имеет право распоряжаться, вызывает либо протест, либо пассивность.

Далее, коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. На обыденном языке это правило выражается в словах: «все должны говорить на одном языке». Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии интерсубъективности знака, т.е. при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения, известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга.

Наконец, в условиях человеческой коммуникации могут возникнуть совершенно специфические коммуникативные барьеры. Эти барьеры не

связаны с уязвимыми местами в каком-либо канале коммуникации или с погрешностями кодирования и декодирования. Они носят социальный или психологический характер. С одной стороны, такие барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не просто различным «языком», на котором говорят участники коммуникативного процесса, но и различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают различную интерпретацию (истолкование) тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание.

Коммуникация в учебном процессе является важнейшим инструментом в деле формирования личности студента и его мировоззренческих позиций. Являясь носителем информации, преподаватель путем общения и использования личного примера формирует профессиональную культуру будущего специалиста. Однако, в высшем учебном заведении существуют некоторые особенности общения в деле формирования профессиональной культуры. Высшие учебные заведения отличаются от других учебных заведений содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция высшего учебного заведения - формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается, сам факт их приобщения к профессиональной деятельности, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. В системе вузовского общения сочетаются два фактора:

взаимоотношения ведомый - ведущий;

взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего. Именно этот социально-психологический стержень придает

взаимоотношениям в высшем учебном заведении особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности, студентов трудно вовлечь в самостоятельную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный прогресс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

- Основные требования к отношениям «преподаватель-студент», «студент-студент» можно сформулировать следующим образом:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;

- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогом;

ориентации системы общения на взрослого человека с развитым самосознанием и, тем самым, преодоление авторитарного воспитательного воздействия;

- ориентация системы общения на взрослого человека с развитым самосознанием и, тем самым, преодоление авторитарного воспитательного воздействия;

- использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением, и как основы педагогической и воспитательной работы.

Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов:

- увлеченности наукой, предметом;

- стремление превратить область научного поиска в материал профессионального воздействия, так называемого профессионального чувства.

Формирование подобного стиля связано с преодолением типичного для высшего учебного заведения противоречия: наука и преподавание тянут в разные стороны. А они из центробежных должны превратиться в центростремительные силы. [1 (стр. 153)]

Усиление сочетания научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре профессионального общения в высшем учебном заведении. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследование по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в высшем учебном заведении, не сразу становится студентом по своим психолого-педагогическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается (конечно, в определенных случаях) оторванность от семьи, новые бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомысленный перенос школьных отношений между учителем и учеником в высшем учебном заведении серьезно мешает дальнейшему процессу разворачивания отношений студентов и преподавателей, а, порой, и деформирует структуру общения. Студент должен понять, что формирование его личности, как специалиста и человека, обладающего некими мировоззренческими позициями, находится, в первую очередь, именно в его руках, а преподаватель является всего лишь помощником во всем воспитательном процессе. [2 (стр. 16)]

Важной задачей вузовского преподавателя является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

~~ВНЕУЧЕБНО-НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ~~

- включение студентов начальные формы исследовательской деятельности;

- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступлениях в печати и так далее;

- совместная научно-исследовательская работа;

- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах, то есть все то, что называется в вузовской работой;

- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, «круглые столы»). Воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

В стиле находят выражение:

а) особенности коммуникативных возможностей студентов;

б) достигнутый уровень взаимоотношений;

в) творческая индивидуальность студентов;

г) особенности студенческого коллектива.

Стиль общения воплощает социально-этические установки общества, в высшем учебном заведении, он отражает личностный и профессиональный уровень культуры студента, его эмоционально-психологические особенности.

Оптимальный стиль общения - это общение, основывающееся на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью, отражающее саму специфику формирования личности специалиста в высшем учебном заведении и воплощающие в себе взаимодействие социально-этических установок педагога и навыков профессионального общения.

Студенческий поток или группа есть та среда, которая формирует личность будущего специалиста. Вне этой среды не произойдет становления личности специалиста. С целью формирования собственного стиля, навыков и умений оптимального профессионального общения в процессе подготовки может быть использован коммуникативный тренинг, решающий две тесно связанные между собой задачи:

- изучение, осмысление и освоение природы, структуры и закономерностей профессионального общения;

- овладение процедурой и «технологией» коммуникации, развитие коммуникативных способностей, формирование умений и навыков профессионального общения.

Кроме этого преподаватель должен применять тренинги, чтобы привить культуру профессионального общения студентам, а это касается всех ВУЗов вне зависимости от специализации, а то есть:

а) практическое овладение процедурой и «технологией» профессиональной коммуникации на основе отработки ее важнейших элементов;

б) целостное действие - общение в заданной профессиональной ситуации на основе всей структуры деятельности студента.

Эти тесты и тренинги дают возможность студентам получить навыки профессионального общения, что важно для общего становления профессиональной культуры не только для будущей профессиональной деятельности, но и для повседневной практической работы.

Рассмотрим из чего состоят циклы этих тренингов, применительно к студентам юридических ВУЗов и курсантов специальных учебных заведений уголовно-исполнительной системы .

Первый цикл состоит из упражнений на формирование умений последовательно действовать на аудиторию, снимать мышечное напряжение во время профессиональной деятельности, на развитие навыков пристального внимания, наблюдательности и сосредоточения. К ним относится специальная группа упражнений по технике и культуре речи с использованием аудио и видео записи, задания, обеспечивающие развитие мимики и пантомимики, успешно протекающее при применении аудиовизуальной техники.

Второй цикл - педагогический тренинг, включающий в себя обучение общению в типичных ситуациях сообразно с конкретными условиями профессиональной деятельности в данном коллективе, развитие профессионального воображения, интуиции, навыков импровизации, постановки и решения коммуникативных задач. В него входят многообразные задания на действие в типичных ситуациях, включая специально инсценированные педагогические ситуации.

Все эти циклы должны учитываться преподавателем при проведении со студентами тренингов по профессиональному общению и в этой ситуации педагог должен избегать двух крайностей - менторства и панибратства. Педагогу нужны знания психологии студентов, постоянный учет их социологических данных, касающихся особенностей социализации и целевых предпочтений современной молодежи.

Сегодня смена поколений (социализация, ценностные ориентации) происходит каждые пять лет, что обусловлено динамикой социальных и экономических преобразований в нашей стране и темпами развития мирового сообщества в целом.

В связи со всем вышеперечисленным особую роль профессиональном общении, в первую очередь, играет личность педагога и его влияние на целевую студенческую аудиторию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия» 2002 г.
2. Под ред. Журавлева В. И. «Методы педагогического исследования» (Лекции для пединститутов). Москва, «Просвещение», 1972 г.
3. Иванова Н. Д., Хан К. Х. «Формирование у будущих учителей культуры педагогического общения». Алма-Ата, Мин. нар. образ., АГУ, - 1991 г.

Түйіндеме

Мақала авторы қарым-қатынасты болашақ маман ретіндегі студенттің жеке басын және дүниетанымдық ұстанымын қалыптастыру ісіндегі аса маңызды құрал болып табылатын оқыту әдістерінің бірі ретінде қарастырады.

Resume

The author of the article studies the communication as one of the teaching's method, which is an important instrument in the case of formulation of the student's personality and his world-outlooking position as a future specialist.

ӘОЖ: 378.1

ЖЕКЕ ТҰЛҒАҒА БАҒЫТТАЛҒАН, ҚҰЗЫРЕТТІ ЖӘНЕ ДӘСТҮРЛІ ОҚЫТУДЫҢ ПАРАДИГМАЛЫ НЕГІЗДЕРІНІҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ

Э.Ш. Анаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты

Келіс объектерді қарастыру және құрастыру сипаттамаларын анықтайтын идея, концепция, ұйғарымдар жиынтығын енгізеді. Кез келген дидактикалық келістің негізін құрайтын теориялық қағидалар міндетті түрде дидактикалық болмайды, олар философиялық, әдістемелік және тағы басқадай болуы мүмкін. Біз осы келістердің құзіреттілік, жеке тұлғаға бағытталған және дәстүрлі түрлерін қарастырайық.

1. Дәстүрлі келіс.

Дәстүрлі келісте оқыту мақсаты адамның жинақталған білімін оқушыға беру, икем мен дағдының қалыптасуы ретінде тұжырымдалады. Мұғалім мен оқушының арасындағы қарым-қатынас субъект-объекттік. Мұғалім субъект ретінде, ал оқушы объект ретінде болады.

Білім мазмұны білім, икем, дағдыны құрайды.

Дәстүрлі оқытуда жаңа материалды бала игеру үшін сабақтың кез-келген кезеңінде алдымен мұғалімнің шебер басшылығын қажет етеді. Басқаша айтқанда мұғалім оқуды қалай түсіндіруі, қай жерде бақылауы, түзетуі керек екенін айқын білуі шарт. Неғұрлым мұғалім өзінің осы міндеттерін дұрыс орындаса, соғұрлым баланың сабақ материалын игеруі жеңілдей түседі. Екіншіден, жұмыс нәтижелі болуы үшін оқушы мұғалім қойған іс-әрекеттің қатысушылары ғана болып қалады. Нәтижеде оларда тек жақсы орындаушылық қабілеттер қалыптасады. Сондықтан да тіл алғыш, айтқанды бұлжытпай орындайтын оқушы дәстүрлі педагогикалық идеалы, мұраты болып саналады.

Дәстүрлі оқытуда оқу процесіне қатысушылардың «басқарушылар мен орындаушылар» түріндегі рөлдері белгіленген. Басқарушылардың қарым-қатынасы қарапайым басқару түрінен қатал әкімшілікке дейінгі шеңбер ішінде жүзеге асып жатады. Олардың ісінің негізгі мәні – оқушыларды белгіленген нысанға қарай бастау, ал орындаушылар мұғалім соңынан еріп отырулары керек.

Дәстүрлі жүйеде оқушыға орындаушылық қызмет қана беріледі, онда оқушы белсенділігімен өз бетінше шешім қабылдауға жол берілмейді. Сондықтан оқушы өз күшіне сенімсіздікпен қарайды, қателесуге қорқады. Мұғалім өзіне берілген уақытта оқу материалын жеткізуге тырысса да оқушы қызығушылығының белсенділігі төмендейді. Мұндай оқыту әдісі айтқан ойды қайталаушыларды дайындайды, ал қазіргі қоғамға орындаушылар ғана емес, шығармашыл тұлғалар, өз мүмкіндігін жетілдіре алатын, қажетінше дамытатын адамдар қажет.

2. Құзыретті келіс.

Әрбір тарихи дәуір өзінің жеке білімділік моделін жасап шығарады. Бүгінгі таңда білім беру үрдісінде «құзыреттілік» түсініктің қалыптасуы туралы сұрақ жиі туындайды. Білім берудің жаңа парадигмасының құрылуы ақпараттық қоғамның дамуымен байланысты. Қандай да бір анықталған білім санын қоғамның бір мүшесінен екінші мүшесіне беруге бағытталған, ескірген «білімдік» парадигмадан жаңа парадигманың айырмашылығына келетін болсақ, білім берудің жаңа парадигмасы білімнің күнделікті толықтырылуының және жаңартылуының құрылуына бағытталуы керек, сонымен қатар, іскерліктері мен дағдыларын жаңартуға бағытталуы керек, оларды бекіту және құзыреттілікке айналдыруға бағытталуы керек.

Құзыретті келіс білімнің берілуі мен икемнің қалыптасуынан оқушының мүмкіндіктерімен мен потенциалынан тұратын құзыреттіліктер жиынтығын меңгеру үшін жағдай жасауға біртіндеп ауысуды білдіреді.

Құзыретті келіс дегеніміз – білім беру нәтижесіне назар салатын әдіс болып саналады, және де осы білім беру нәтижесі ретінде меңгерілген ақпарат мөлшері ретінде емес, адамның әр түрлі мәселелі жағдай болғанда іс-әрекет жасай алу мүмкіндігінде қарастырылады.

Осы берілген әдістің келесі принциптерін бөліп көрсетуге болады:

1) іскерлікке және тәжірибелік қажеттілікке білімнің бағыну принципі;

2) білім беру тапсырмаларының еңбек нарығы талаптарына икемдену;

3) оқушылардың білім берудің үздіксіздігіне және барлық өмір бойы өзін-өзі оқытуға бағытталуы.

Құзыретті келістің жүзеге асуы – оқу үрдісін ұйымдастырудың, сәйкесінше білім берудің технологияларын құру және пайдаланудың тапсырмасы болып табылады.

Құзыретті келіс білім беру әдісіне тұлғалық мән беру мүмкіндігін жүзеге асыруға тырысады және «білімділік» әдіске қарсы тұрады. Берілген әдісте нақты, тұлғалық білім ақпарат түрінде берілген субъектісіз, бөтен мәліметтерге қарсы қойылады. «Тұлғалық білім тек қана меңгерілгенді қолдану, оқылған қандай да бір «құндылықтың» сапасы емес, сонымен қатар, өз өмірінде білімнің қатысуы».

Әр түрлі авторлар әр түрлі құзыреттіліктерді бөліп көрсетеді:

- бағалылық-мәнділік жете білушілік
- жалпымәдени жете білушілік
- оқу-танымдылық жете білушілік
- ақпараттық жете білушілік
- коммуникативті жете білушілік
- әлеуметтік-еңбектік жете білушілік
- кәсіби жете білушілік

Барлық айтылған құзыреттіліктер студент үшін маңызды, бірақ маман болып қалыптасуы үшін ең маңызды рольді кәсіби жете білушілік атқарады. Кәсіби құзыреттілік тұлғаның кәсіби маңызды сапасын дамытуға бағытталған, ол іс-әрекеттің өнімділігінің деңгейін арттыруға, кәсіби іс-әрекеттің пәнін меңгеруге, білімдерін, дағдыларын жетілдіруге, кәсібінің басты әдістері мен технологияларын меңгеруге, студенттердің кәсіби шеберлігінің негіздерін қалыптастыруға бағытталған. Құзыретті келістің тапсырмасы – көптеген мөлшердегі құзыреттіліктерді және олардың құраушыларын білу болып табылады. Бұл көзқарас технократтық парадигма бойынша. Құзыреттілік келіс тұлға тұрғысынан және мамандық тұрғысынан болуы мүмкін.

3. Жеке тұлғаға бағытталған келіс.

Қазіргі таңдағы өзгерістер қоғамның шығармашыл әрекет пен шығармашыл тұлғаға мұқтаж екенін күнделікті өмірдің өзі дәлелдеп отыр. Бұл өз кезегінде мектептерге үлкен талаптар қояды. Сондай басым бағыттардың бірі – тұлғаға бағытталған білім беру.

Тұлға мәселесін қарастырмайынша білім беру мүмкін емес. Бұл орайда тұлғаның мақсат немесе құрал ретіндегі атқаратын рөлін айқындау маңызды. Адам білімінің функционалдық мақсатын көздейтін дәстүрлі білім беру ісі тұлғаны құрал функциясында пайдаланып, сырттан берілген мақсатқа жетелейді күш тәрізді құнды бағыт – түрткі механизміне сүйенеді. Дәстүрлі білім беру жүйесінде тұлға өзіндік ерекшелігімен емес, үлгерімі, тәртібі, түрткісі тағы басқа функционалды түрде берілген параметрлер арқылы қабылданады.

«Жеке тұлғаға бағытталған оқыту» терминін И.С. Якиманская енгізген, оған деген басты талабын, барлық білім беру процесіндегі басты тұлғаның оқушының іс-әрекетінің ашылуын белгілейді.

Тұлға – осы кеңістікте мінез-құлық ережелері мен жеке қағидаларын жасау арқылы адамның тіршілік кеңістігінде бақылауды іске асыратын өзіндік инстанция. Тұлға – адамның өз тұрмысын, іс-әрекетін, әлеммен қарым-қатынасын құруының өзіндік заңы. Адамның тұлғалық дамуы екі бастама – императив пен еркіндіктің өзіндік тепе-теңдігі сияқты алға шығады. Тұлға үшін императив – бұл басқа да тұлғалар үшін «Мен» бейнесін дәлелдейтін жетістіктерге жету талпынысы болып табылады. Тұлға осы инстанциялардың үйлесімділігін іздейді, ал оның жетекші өмірлік шығармашылығы мен сыртқы нормативтері арасындағы нақты объективті қарама-қайшылықтардың субъективті күйзелісі бар.

Тұлғаға бағытталған оқыту оқушының тұлғасының дамуына бағытталған және принциптік бастамаларда оқушылардың танымдылық қызметін қалыптастыруға мүмкіншілік береді; постиндустриялық әлемнің жағдайында жанарту және модернизациялау үшін болашағы өте зор.

Тұлғаға бағытталған білім келесі әдістерді қарастырады:

- әртүрлі деңгейлі;
- дифференциалдық;
- дара;
- тұлғалық-субъективті.

Тұлғаға бағытталған оқыту оқушылардың танымдылық қызметінің ерекшелігін құрайды.

1 кестеде жеке тұлғаға бағытталған, құзыретті және дәстүрлі келістер арасындағы негізгі ерекшеліктер салыстырылып келтірілген.

Мазмұндағы басымдылық			
Педагогикалық процесінің компоненттері	Дәстүрлі оқыту (түсіндірме әдісі)	Құзыретті оқыту	Жеке тұлғалық бағдарлық оқыту
Мақсат	Оқушыларға білім, ептілік, дағды қалыптастыру	Құзыретті тұлға қалыптастыру	Баланың жеке даралылығының дамуына жағдай жасау. Шығармашылық оқу еңбегіне қызықтыру арқылы барлық балаларды оқыту
Бастапқы мазмұны	Факторлық, мысалдар, тақырыптар, дәлелдер	Икемділікті қабылдауға қажетті білімдер	Оқу материалының тұлғалық құндылығы
Оқытудың формалары	Жеке, топтық, фронтальды	Бірлескен ұжымдық әрекет	Оқу шеберханалары, мастер-класс, семинар, тренинг
Оқыту әдістері	Ауызша түсіндіру, көрінектілік, практикалық	Ауызша, жазбаша диалог, полилог	Мұғалім мен оқушының арасындағы диалог, оқушының өздік жұмысы, шығармашылық жұмыстарды орындау
Әрекеттестіктегі қызметтер	Мұғалім-жетектеуші, оқушы-орындаушы	Оқушының өзіндік білім алуы. Мұғалім проблемалы жағдай туғызады	Оқушы мен мұғалімнің біріккен іс-әрекеті арқылы жаңа білімнің алынуы
Бақылау, бағалау	Оқытудың нәтижесін мұғалімнің бақылауы, бағалауы	Мұғалім оқушылармен бірге бағалайды	Ең алдымен оқушының өзімен содан кейін мұғаліммен бағалануы

Қорытынды	Тақырып бойынша қорытындылау	Белгісіз өмір жағдайларында алынған білім мен икемділікті қолдануға дайын болу	Өзінің іс-әрекетіне сапалы көзқарас.
-----------	------------------------------	--	--------------------------------------

Студенттерді дайындаудағы көкейкесті және танымал келістерді талдау және салыстыру жалпы педагогикалық деңгейде, олардың дамуын қолдану тенденциялары белгіленгенін, ал жекеәдістемелік деңгейде олардың принципиалды ерекшеліктерін біле отыра, зерттеу және қолдану керектігін көрсетеді. Оқыту технологиялары жеке әдістемелік болуы керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность. //Сельская школа, №3, 2004. - стр.29-32.

2. Нурумжанова К.А., Бектурганова Э.Ш. Из опытов разработки силлабуса по молекулярной физике на основе компетентностного подхода. Республиканская научно-методическая конференция «Совершенствование качества подготовки педагогических кадров на основании эффективного использования инновационной технологии» г. Чимкент

3. Омарова В.К., Нұрғалиева А.Қ., Жалпы білім беретін мектептің 12-жылдық оқытуға ауысуының мәселелері.

4. Осмоловская И., Формирование вариативной составляющей содержания образования в школе. //Народное образование, 2008. №7. - 188с.

5. Иванова И.Ю. Компетентностный подход в становлении профессионально-педагогической деятельности будущего учителя. //Педагогические науки, №3, 2006. - стр.121-125.

6. Дьяченко Н.В. Личностно-ориентированный урок: научно-методические аспекты внедрения в образовательную практику школы. // Инновации в образовании. 2007. №2. с.30-35.

7. Шкабура Е.А. Методические предпосылки совершенствования образовательного процесса в ВУЗе на основе личностно-ориентированного обучения. //Инновации в образовании. 2006. №6. - с.39-44.

Резюме

В данной статье рассмотрен сравнительный анализ парадигмальных основ личностно ориентированного, компетентностного и традиционного обучения. Даются определения для каждого подхода, цель, методы и формы обучения, результаты приведены в виде таблицы.

Resume

In given article the comparative analysis paradigmal bases lichnostno - focused, competence and traditional training is considered. Definitions for each approach, the purpose, methods and modes of study are given, results are resulted in the form of the table.

УДК 373.2(574) (09)

**ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ
ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

Р.Ж. Аубакирова

*Семипалатинский государственный университет им. Шакарима,
г. Семей*

Модернизация отечественного образования и образовательная политика Республики Казахстан, осуществляемая в последние десятилетия, стимулируют инновационные педагогические процессы. Один из них – внедрение идей дошкольного образования, в котором содержание воспитания и обучения должно обеспечивать специфичные виды деятельности и направления развития ребенка, его последующую адаптацию к школе. В Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года, одобренной Правительством Республики Казахстан от 24 февраля 2004 года (протокол №3), определены цели и задачи дошкольного образования. В качестве приоритетной задачи отмечена «обеспечение полного охвата пятилетних детей дошкольной подготовкой». Безусловно, дошкола – эта форма обязательного образования детей старшего дошкольного возраста. Это система мер, предусмотренных, прежде всего для тех детей, которые не имеют возможности посещать детский сад. К сожалению, до сих пор остаются нерешенными многие проблемы: дефицит свободных мест в дошкольных учреждениях, желание родителей воспитывать ребенка дома, отсутствие у родителей оплаты за детский сад, неполные семьи, педагогически запущенные дети, наличие детей с хроническими и другими заболеваниями, невозможность посещать детский сад в виду невозможности соблюдать режим детского сада. И как следствие, в дошколу приходят дети с разным уровнем подготовленности к школе.

Вопросы дошкольного воспитания неоднократно привлекали к себе внимание педагогов страны. Так, например, были опубликованы материалы Международной конференции «Дошколе – 5 лет: проблемы и перспективы» в г. Костанай. В материалах конференции был обобщен опыт

внедрения дошкольной подготовки. В качестве позитивных изменений было отмечено следующее: обеспечена политическая и законодательная поддержка дошкольного воспитания, остановлено закрытие детских садов, увеличено государственное финансирование дошкольного образования, разработаны и внедряются ГОСО дошкольного воспитания, а также учебно-методические комплексы дошкольной подготовки.

Как отмечено на сайте МОН РК (www.e.gov.kz), создание дошкольной подготовки было обусловлено рядом причин. И в числе основных отмечено массовое закрытие дошкольных учреждений, когда в 1995-1999 годах абсолютное большинство детей стали поступать в школу, не имея определенной подготовки, в том числе общекультурной, психологической, когнитивной и т.д. И это повлекло за собой ряд неудобств: отрицательные эмоции со стороны окружающих, учителей, родителей, травмирование психики первоклассников. В связи с этим, МОН РК в 1998-1999 годах в ходе подготовки проекта нового Закона страны «Об образовании» инициировало разработку новой юридической нормы об обязательной и бесплатной дошкольной подготовке 5-6 летних детей в государственных организациях образования в рамках общеобразовательной программы, так называемой ПРЕДШКОЛЫ. Закон вступил в действие 7 июня 1999 года. Далее государством были предприняты шаги в сторону дальнейшего внедрения механизма открытия дошкольных классов. Так в ноябре 1999 года было принято постановление Правительства Республики Казахстан за №1762 «О вопросах обязательной дошкольной подготовки детей». В соответствии с вышесказанным, одногодичные дошкольные классы для 5-6 летних детей могут открываться в общеобразовательных школах и иных организациях, независимо от их ведомственной подчиненности и формы собственности. Также дошкольные группы было разрешено открывать на базе старших и подготовительных групп в дошкольных организациях.

Таким образом, обеспечение преемственности дошкольного образования и начальной школы – это априори политики государства. Дошкольное образование не может и не должно заменить дошкольное воспитание. Дошкольное воспитание должно помочь ребенку адаптироваться к школе. И в этом реализуется гуманный подход к ребенку.

Большую роль в разработке методических пособий, комплексов учебной литературы сыграла открытая в 1999 году лаборатория дошкольной подготовки на базе кафедры психологии СГУ имени Шакарима под руководством Н.Л. Татауровой. Основное внимание лаборатория сосредоточила на подготовке, апробации и издании методических пособий в помощь дошкольной подготовке. Два учебно-методических комплекса из 19, предусмотренных программой дошкольной подготовки, разработаны авторами научной лаборатории университета. К ним относятся такие комплексы как «Музыка» и «Изобразительное искусство». В

2003 году, наряду с другими учебно-методическими комплексами они были апробированы в 50 дошкольных классах и группах Республики Казахстан. С 2003-2004 учебного года учебно-методические комплексы будут представлены как обязательные для всех педагогов дошколы. В сборнике методических пособий (2003г.), разработанных сотрудниками лаборатории, представлены рекомендации по основным образовательно-воспитательным аспектам деятельности дошкольных групп и классов, организации работы с родителями, диагностики уровней развития детей на разных этапах подготовки к школе. Особое значение в предлагаемых пособиях имеют конкретные направления развития творческих способностей дошкольников через изобразительную деятельность (Р.Ж. Аубакирова, И.Б. Абремская), музыкальные занятия (Е.В. Колбина, Т.Ш. Ахметова), работу театральной группы в детском саду и школе (Р.Ж. Аубакирова). Творческие виды деятельности, безусловно направлены на создание условий для полноценного развития детей дошкольного возраста. На реализацию учебных задач направлены методические пособия по ознакомлению детей с окружающим миром, формирование элементарных математических представлений (И.А. Тирская, Г.А. Курбаева). Представленные фрагменты занятий способствуют развитию познавательной активности детей, обогащению словаря, расширению представлений об окружающих предметах, явлениях общественной жизни и труде взрослых. Особое внимание привлекают предложенные материалы в помощь родителям, позволяющие грамотно организовать подготовку ребенка к школе, сформировать положительную мотивацию к обучению в условиях семьи (Н.Л. Татаурова). Методические указания по созданию развивающей среды адресованы педагогам, руководителям образовательных учреждений, и включают психологические, физиологические параметры планировки и оборудования помещений классов, игровых комнат, спортивных залов (Л.С. Пилипчук).

На Республиканском совещании работников образования «Проблемы апробации, корректировки и внедрения учебно-методических комплексов дошкольной подготовки» в 2003 году в г. Талдыкоргане была отмечена актуальность проблемы дошкольной подготовки детей 5-6 лет в системе образования Республики Казахстан. С целью определения нормативных, психолого-педагогических основ педагогического процесса дошкольных классов и групп внедрены Основные положения государственного стандарта дошкольного воспитания и обучения, Концепция дошкольной подготовки детей, общеобразовательные программы дошкольной подготовки детей в детском саду и школе на государственном и русском языках. Для дидактико-методического обеспечения разработаны, апробированы 19 учебно-методических комплексов (82 наименований на государственном и русском языках). Фактически, впервые в истории дошкольного воспитания Республики

Казахстан появились яркие, эстетичные, интересные, содержательные учебно-методические комплексы для детей дошкольного возраста, педагогов и родителей. Участники совещания пришли к единому мнению, что проблема предшкольной подготовки, связанная сегодня с внедрением учебников в практику работы детского сада и школы, требует пристального внимания центральных, местных органов образования, ученых, авторов учебников, практиков, родителей, общественности и будет решена положительно только при их совместных действиях. Вместе с тем, республиканское совещание отметило, что не во всех областях на тот момент созданы необходимые условия для предшкольной подготовки детей. В частности, было отмечено, что слабо развивается сеть одногодичных предшкольных классов в Алматинской, Кызылординской, Западно-Казахстанской областях. Во многих школах предшкольная подготовка носит формальный характер, воспитатели не имеют соответствующего образования. Также участники республиканского совещания считают, что многие департаменты образования, институты повышения квалификации не провели широкомасштабную, информационно-разъяснительную работу среди педагогов, родителей по пропаганде новых учебников.

Более позднее в 2006 году авторским коллективом в составе Н.Л. Татауровой, И.А. Тирской, А.Ж. Едигеновой, Г.А. Курбаевой, С.И. Шелиповой был подготовлен сборник, посвященный альтернативным образовательным системам в практике работы современного детского сада. Составители методического сборника, не претендуя на авторство, попытались систематизировать имеющийся в педагогической литературе материал по организации всестороннего обучения и воспитания ребенка. Составители обращаются к начальному периоду становления системы развития и воспитания детей дошкольного возраста, к созданным в начале 20 века педагогическим системам Рудольфа Штайнера, Марии Монтессори и разработанной во второй половине прошлого столетия методологии «Step by step». Описанные в сборнике системы отражают личностно-ориентированный подход к воспитанию детей, создания условий для саморазвития и самосовершенствования детей дошкольного возраста. Педагогические идеи Р. Штайнера нашли отражение в материнской школе Вальдорфского движения, ориентированного на духовное развитие ученика. Особый акцент сделан на терапевтический аспект педагогики, на художественный, эстетический элемент в преподавании, совместную работу родителей и учителей. Все эти инновации Штайнер выдвинул как требования к современной школе и практически осуществил их в Вальдорфской школе. Не менее интересной является система М. Монтессори, в которой главным является создание особой дидактической окружающей среды, интерес ребенка, индивидуальный подход к нему, развитие самостоятельности, гуманизм. Эта система смогла реализовать идеи свободного воспитания. Также составителями

описана система «Step by step», особенностями которой являются активное участие семьи, индивидуализация для каждого ребенка.

Наряду с творческим коллективом лаборатории дошкольной подготовки на базе кафедры психологии СГУ имени Шакарима проблемы дошколы активно решают Центр развивающего обучения «Восток», Экспериментальная площадка «Арина», авторские коллективы передовых дошкольных учреждений Восточно-Казахстанской области и других областей Республики Казахстан.

О том, что казахстанский опыт создания организационно-правовой базы реформы дошкольного образования достоин внимания свидетельствуют материалы средств массовой информации. Как отмечается в материалах, представленных В. Кудрявцевым на сайте [http:// www.tovievich.ru](http://www.tovievich.ru), весьма важно, что «дальнейшее развитие «предшколы» предполагается осуществлять в контексте, в рамках и средствами усиления дошкольной ступени в целом». Он считает, что именно дошкольное образование, а не его «предшкольный фрагмент» рассматривается в Казахстане как исходная ступень дошкольной системы. Причем он отмечает, что является сам противником идеи введения «предшкольного образования» в российском варианте. В. Кудрявцев считает, что «реализация этой идеи предполагает, как минимум, радикальную реформу школы, всей системы образования, которая пока не готова к подобному нововведению и едва ли будет готова в ближайшее время». Автор обращает внимание на проблему обеспечения преемственности дошколы как ступени дошкольного образования к начальной школе.

В настоящее время основными направлениями Республики Казахстан в области обеспечения преемственности дошколы к начальной ступени среднего общего образования являются:

- внедрение и дальнейшее совершенствование государственной образовательной программы с учетом концепции 12-летнего образования;
- совершенствование УМК дошколы с учетом перехода на 12-летнее образование;
- разработка модельных комплексных классов, включающее компьютерное и дидактическое оснащение на основе требований международных стандартов;
- дальнейшее совершенствование и внедрение в практику дошкольных учреждений показателей готовности детей к школьному обучению;
- отработка механизмов, смягчающих противоречия дошкольной и начальной школьной подготовки, обеспечение психологического и физического здоровья детей;
- введение в педагогический процесс дошколы и начальной школы разных видов детской творческой деятельности; усиление нравственно-эстетической подготовки детей как средства самовыражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. [http:// www.tovievich.ru](http://www.tovievich.ru)
2. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста на основе конструктивной и трудовой деятельности. Методическое пособие Семипалатинский государственный университет им. Шакарима.-Семипалатинск, 2002. 50 с (В соавторстве с Татауровой Н.Л, Абремской И.Б.)
3. Уровневая характеристика базовых знаний, умений и навыков детей дошкольного возраста Методическое пособие, Семипалатинск, 2002, 75 с. (В соавторстве Татаурова Н.Л., Тирская И.А., Абдуллина Г.К.)

Түйіндеме

Мақалада Қазақстандағы мектепке дейінгі білімнің тарихи аспектісі қарастырылады.

Resume

The article is devoted to the question of a historical aspect of preschool education in Kazakhstan.

УДК 37 (574)(09)

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ КАЗАХСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД С 20-Х ПО 80-ЫЕ ГОДЫ ХХ ВЕКА.

К.А. Ахетова

г. Алмата

Республика Казахстан вступила в эпоху инновационных преобразований всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. Модернизация национальной системы многоуровневого образования на основе приоритетов стратегического плана развития Республики до 2010 года имеет конечной целью повышение качества подготовки человеческих ресурсов, удовлетворение потребностей личности и общества, что в свое время было предопределено в Послании Президента страны народу Казахстана «Казахстан-2030. Процветание благосостояния всех казахстанцев» [1]. Государственная политика страны в области образования адекватно отвечает вызовам временем, тем самым, способствуя гармоничному вхождению в мировое образовательное пространство конкурентноспособного государства с конкурентоспособными специалистами. Деятельность организаций образования сегодня регламентируется «Государственной программой развития образования на 2005-2010 г.г.» [2], Законом Республики Казахстан

«Об образовании», где в статье 11 в качестве одной из задач системы образования определено «приобщение к достижениям отечественной и мировой культуры; изучение истории, обычаев и традиций казахского и других народов республики; овладение государственным, русским и иностранным языками» [3]. В связи с этим крайне важно исследовать историю образования в стране с тем, чтобы восполнить пробел становления и развития школ в регионах Казахстана. До сих пор многие архивные материалы не введены в активный оборот историко-педагогической науки. Понятно, что смутное время установления советской власти не способствовало сбору упорядоченных сведений в сфере образования, однако имеющиеся данные необходимо осмыслить с тем, чтобы представить реальную картину развития образования и образованности народа от ликвидации массовой неграмотности до исполнения Закона о всеобщем обязательном среднем образовании.

Социально-экономические условия рыночных отношений существенно отличаются от социалистической системы. Тоталитарность коммунистической идеологии канула в лету, однако прошлый опыт организации народного образования, реализации задач ликвидации массовой неграмотности, всеобщ должны учитываться современной педагогической наукой в поисках оптимального пути модернизации образования. Скрупулезное изучение исторического опыта, его научное осмысление позволит восстановить пробелы в становлении национальной системы образования, даст возможность обнаружить результаты творческого развития прогрессивного педагогического наследия, и таким образом в известной мере прогнозировать дальнейшее направление развития школы и педагогической науки. Подобного рода исследования будут способствовать одной из важнейших задач воспитания - патриотического – в связи с исполнением Программы «Культурное наследие» и Указа Президента Республики Казахстан «Об утверждении государственной программы патриотического воспитания граждан Республики Казахстан» [4]. Для полноценного воспитания Республика Казахстан как суверенное государство должна многое сделать, чтобы исключить белые пятна исторического развития, что в полной мере относится к истории образования страны. Недостаточно исследованы архивные материалы, свидетельствующие об этапах развития школы, отражающие основные направления работы строительства социалистической школы, которая, как показало время, достигла хороших результатов. Развитию просвещения в регионах Казахстана посвящено незначительное количество работ, поэтому представляет интерес деятельность органов народного образования в становлении и развитии общеобразовательной школы. Процессы, происходящие в общеобразовательных школах, отражают как динамику развития просвещения и образования, так и миграционные процессы, которым был подвержен Казахстан.

В статье нами предпринята попытка исследования этапов развития казахской школы в периоды с 20-х до конца 70-х годов XX столетия.

Школьное строительство 20-х годов XX столетия в новых условиях опиралось на научно-педагогические достижения, которые определяли облик нового гражданина. В это время в педагогике сложилось два полярных направления: концепция коммунистического воспитания и концепция воспитания личности, свободной от идеологического насилия, выступавшей против внедрения в школу принципа партийности и утверждавшей, что воспитание должно быть основано на общечеловеческих ценностях, а не догматах и ценностях какой-либо партии [5, 23]. Доминирование первой концепции привело к постепенному диктату коллективного над индивидуальным, приказному методу управления вместо творческой активности отдельных личностей. Все это способствовало развитию бюрократизма и формализма в системе образования. Излишняя идеологизация жизни вызвала у молодого поколения недовольство, протест и стремление создавать альтернативные неформальные объединения для удовлетворения индивидуально-личных потребностей. Деятельность подобного рода кружков, союзов, групп по выпуску рукописных газет и журналов объявлялась антисоветской и имела серьезные последствия для самих активистов [5, 22].

Кочевой и полукочевой быт казахов выдвинул на первое место школы – коммуны. Организованные в составе начальных 4-х классов они перерастали в 7- и 9-летние. Эти школы считались опорными, именно на их базе проводилась методическая работа с учителями. Первой опытно-показательной школой- коммуной была краевая казахская школа-коммуна, открытая в Оренбурге в 1920 году, именно она ставила и разрешала педагогические и организационные вопросы. Помимо школ-коммун организовались школы I ступени со сроком обучения 2 и 4 года, школы II ступени (десятилетние), школы подростков с интернатами, где молодежь из батрацких семей, сироты в возрасте 14-17 лет жили на полном государственном обеспечении.

По отчету Правительства КазАССР V Всеказахскому съезду Советов (Кызыл-Орда, 1925г.) к началу 1924 - 1925 учебного года насчитывалось 2351 школ первой ступени, из них 747 – казахских (25 школ-коммун, 24 казахских и 698 семейных школ). По национальному составу учащиеся распределились следующим образом: русские – 63%, казахи – 89% - мальчики, 11% - девочки; узбеки – 91% - мальчики, 9% - девочки; уйгуры – 80% - мальчики, 20% - девочки; дунгане – 99,4% - мальчики, 0,6% - девочки [6], национальному составу учащихся соответствовал и язык преподавания, что в полной мере отвечало интересам народа.

Сведения о школах по языку преподавания представлены в таблице 1.

Отчет правительства КазАССР. Кызыл-Орда. 1925 год
(количество школ, язык преподавания)

Таблица 1

Всего школ	Язык преподавания											
	русский	казахский	узбекский	немецкий	эстонский	уйгурский	русско-тагарский	русско-казахский	русско-узбекский	русско-немецкий	казахско-тагарский	казахско-узбекский
2009	1183	649	33	24	2	3	17	78	2	14	2	2

Самой острой проблемой того времени было женское образование, решением этой проблемы в основном занимались работники женотделов республики. Некоторые семьи не считали нужным учить девочек, и аульные школы в силу своей слабости не способствовали этому. Многие родители требовали открытие отдельных женских школ, выступая тем самым против совместного обучения. Учитывая местные особенности, допускалось открытие отдельных школ для девочек в аулах. В гг. Уральске, Чимкенте, Каркаралинске, Павлодаре были открыты школы для казахских девочек-подростков с контингентом учащихся 30 человек в каждой школе. В Петропавловске начали работу курсы по подготовке женщин-казашек в педагогические техникумы, в Кызыл-Орде открылись двухгодичные курсы по подготовке учителей.

В годы войны школы претерпели громадные трудности. Многие помещения были отведены под оборонные предприятия. Школы и вузы перешли на двух- и трехмесячное обучение. Закрылись некоторые педагогические училища и учительские институты. Многие педагоги, старшеклассники и студенты были призваны в армию, что вызвало нехватку педагогических кадров, значительная часть подростков ушла на производство. Однако, не смотря на трудности военного времени, необходимые материальные средства выделяются на просвещение, в частности освобождаются от платы за обучение с 1942 года (январь) учащиеся казахи и представители других восточных национальностей. Принимаются меры по расширению сети вечерних школ рабочей молодежи, поднимаются вопросы о подготовке учительских кадров в системе Наркомпроса, о порядке возвращения школьных зданий, используемых не по их прямому назначению. Большое внимание уделяется преподаванию общественных дисциплин, в том числе русскому языку.

Для улучшения качества обучения с 1944 года в начальных и семилетних школах вводятся переводные экзамены, а в средних школах – экзамены на аттестат зрелости. В школах налажена военная и физическая подготовка,

суровые условия войны потребовали обязательного участия без отрыва от учебы школьников и студентов в общественном производстве. В школах возросло число военных и физкультурных кружков, развернулось тимуровское движение, шефская работа в госпиталях.

В целом в годы войны было приостановлено осуществление всеобщего семилетнего образования на селе и десятилетнего образования в городе.

В 50-е годы особенности состава населения и его расселения, активные миграционные процессы, связанные с послевоенной эвакуацией населения и новым его притоком в период освоения целины ставили сложные задачи перед народным образованием [7,9]. В течение 1951-55 годов колхозы построили 700 школ на 82,7 тыс. мест, что напрямую было связано с освоением целинных земель, в 1954 году было открыто 84 школы, по комсомольским путевкам прибыло 1078 учителей.

В 50-е годы в обеспечении республики учительскими кадрами произошли серьезные качественные и количественные изменения. Педагогические институты полностью заменили 2-х годичные учительские институты. Расширилась сеть институтов усовершенствования учителей, нацеленных на подготовку учителей к работе в условиях политехнического обучения.

Уже в 1955/56 учебном году число школ в республике достигло 8240, из них семилетних было 3022, средних – 1117. Увеличился выпуск учеников, так в 1956г. казахские средние школы выпустили 17 тыс. человек, что значительно, в 22 раза больше, чем в 1941 году. Сведения о количестве функционировавших школ в республике на 1956 год представлены в таблице 2.

Количество школ на 1956 год

Таблица 2

Всего	Язык обучения				
	казахский	русский	узбекский	уйгурский	таджикский
8240	3855	3998	194	154	39

С целью развития национальных советских школ вводилось изучение дополнительных предметов (русского языка, истории и географии республик).

В условиях нового времени, когда школьное образование стало повсеместным, а вузы вводили конкурс абитуриентов, встал вопрос об осуществлении политехнического обучения, выдвинутого в свое время Марксом, а затем и Лениным в качестве основного принципа народного образования. XIX съезд Коммунистической партии выдвинул задачу политехнического обучения в средней школе, а XX съезд КПСС уделил внимание анализу положения дел в школе, отметил отрыв учебно-воспитательной работы от жизни. В резолюции съезда было сказано: «Для быстрейшего осуществления политехнизации школы необходимо

не только ввести новые предметы, дающие основы знаний по вопросам агропромышленного и сельскохозяйственного производства, но и практически приобщать учащихся к труду на предприятиях, в колхозах и совхозах, на основных участках и школьных мастерских» [8, 108].

В Казахстане были созданы опытные школы, изучались основы промышленного и сельскохозяйственного производства, проводилась производственная практика учащихся 9-10 классов на предприятиях, возникли ученические, учебно-производственные бригады для работы в сельском хозяйстве.

В 1958 году был принят «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», аналогичный закон в Казахстане был принят в 1959 году. По закону вместо 7-летки создавалась восьмилетняя школа, вместо 10-летней – одиннадцатилетняя общеобразовательная трудовая политехническая школа, где обучение должно было осуществляться на основе соединения обучения с производственным трудом.

10 ноября 1966 года ЦК КПСС и Совет министров СССР приняли постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» [9, 219], преодолевшее наметившуюся тенденцию подмены политехнического обучения узко профильным. Задачей школы определяется вооружение учащихся прочными знаниями основ наук, формирование высокой коммунистической сознательности, подготовка молодежи к жизни, к сознательному выбору профессии. Для стабилизации работы школы и совершенствования образования не с пятого, а с четвертого класса, который переходил в состав восьмилетней школы, вводилась профориентационная работа посредством ознакомления с различными отраслями народного хозяйства и культуры, предприятиями, колхозами, совхозами, учреждениями и наиболее распространенными профессиями. С учетом интересов учащихся и местных потребностей разрешалось иметь некоторое количество школ и отдельных классов с углубленным теоретическим и практическим изучением в старших классах математики, вычислительной техники, физики, радиотехники, химии, биологии и гуманитарных предметов. Запрещалось привлекать учащихся к сельскохозяйственным работам, не связанным с учебным предметом.

В 1972 году в республике начался завершающий этап перехода к всеобщему среднему образованию. К решению этой задачи были привлечены все партийные и государственные органы, планирующие и научно-исследовательские учреждения, Госплан республики и Академия наук, а также сельские, совхозно-колхозные партийные, советские, профсоюзные и административно-хозяйственные организации и предприятия.

Восьмая сессия Верховного Совета КазССР 27 декабря 1974 года утвердила Закон КазССР о народном образовании. В нем были закреплены

завоевания трудящихся республики в деле развития советской системы просвещения от дошкольных учреждений до высшей школы.

Основные принципы народного образования, в частности принцип обязательного всеобщего среднего образования, были закреплены в статье 45 Конституции СССР 1977 года. В Казахстане в 1977 году в 9237 общеобразовательных школах обучалось 3 млн. 266,1 тыс. детей [85, 188].

Наметились сдвиги в осуществлении всеобщего среднего образования в аулах и селах республики. В 1973-77 годы в сельской местности было открыто 408 средних школ. Проблему среднего всеобщего обучения решали вечерние (сменные) и средние профессионально-технические училища.

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента страны народу Казахстана «Казахстан – 2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев» – Астана, 1997. – 39 с.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005 – 2010 годы. – Астана, 2004. – 24 с.
3. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании» Алматы: - ЮРИСТ, 2007 – 149 с.
4. Указ президента Республики Казахстан от 10 октября 2006 г. №200 «Об утверждении Государственной программы патриотического воспитания граждан РК на 2006 – 2008 годы».
5. Клитин С. Общественно полезная работа в школах водного транспорта// Просвещение на транспорте. – 1926. – С.20-27.
6. ЦГА РК. ф.81, оп.1, д.2, л.11.
7. Пискунов А.И. История марксистской педагогики. Некоторые итоги и перспективы. //Советская педагогика. – 1977. – п.11 С. 57- 66
8. Аристов В. Общественно полезный труд в современной школе// Просвещение Сибири. – Новосибирск. – 1927. - № 6-7. –С.48
9. Егоров И. Общественно полезная работа городской школы// Просвещение. – 1929. - № 10. –С.73.

Түйіндеме

Бұл мақалада ХХ-ғасырдың 20 – 80 жылдарындағы қазақ мектептерінің дам - у кезеңдері қарастырылған.

Resume

The article is devoted to the development of Kazakh school from 20th to 80th of XX century.

УДК 371.212.2/3(0)574.21

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ И ТАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

С.Б. Бурбаева

*Управление образования акимата Костанайской области,
г. Костанай*

Сегодня особое место в системе национального образования занимает элитарное образование – образование одаренных детей. Одаренные дети – это наш интеллектуальный и творческий потенциал, это наше национальное достояние, это наше безопасное и процветающее будущее. Стратегическая задача современной школы – воспитать их гибкими, мобильными, предприимчивыми; помочь им занять достойное место в политической, экономической, социальной, культурной сферах общества.

Исходя из этого, в образовательном пространстве Костанайской области реализуется региональная стратегия развития и поддержки одаренных детей и подростков. Многогранность и сложность феномена одаренности определяет целесообразность существования в области разнообразных направлений, форм и методов работы с интеллектуально одаренными детьми – это деятельность специализированных и инновационных образовательных учреждений, областной школы олимпийского резерва, школьных научных обществ, организация и проведение летних профильных лагерей, различных интеллектуальных состязаний.

Вся работа с одаренными детьми в образовательном пространстве Костанайской области строится на общих принципах обучения детей школьного возраста – принципах развивающего и воспитывающего обучения, индивидуализации и дифференциации обучения, учета возрастных возможностей.

Под целью в педагогике всегда и, сегодня в том числе, понимается образ желаемого результата. Существуют цели разного уровня: ближайшие, перспективные, личностные, на самом веру этой иерархии – стратегические, это главные мотивы, цели – векторы; для достижения этих целей не устанавливается определенный срок, они трудно диагностируемы (во всяком случае, с помощью количественного анализа).

Но именно они, стратегические цели, на протяжении всей истории образования составляли и составляют смысл педагогической деятельности. Они были и остаются стержнем образования. Образование же, являясь той

частью общества, которая определяет потенциал развития государства и его граждан, безусловно, определяет свои стратегические цели с ориентиром на государственные, соотнося их и подчиняя общей стратегии.

Стратегические цели работы с одаренными детьми сформулированы в Государственной стратегии поддержки и развития одаренных детей и молодежи. Это расширение сети организаций по работе с одаренными детьми и совершенствование их материальной базы; расширение спектра мероприятий по выявлению одаренности (олимпиад, конкурсов, интеллектуальных игр, конференций), ориентация их на приоритетные направления развития науки и культуры в Казахстане и увеличение объемов финансирования данных мероприятий; развитие системы подготовки и переподготовки педагогов, работающих с одаренными детьми; создание единой системы информационно-методического обеспечения образовательной политики в сфере выявления и поддержки одаренных детей; предотвращение «утечки» одаренных детей за рубеж, создание системы социальной поддержки одаренных детей.

В качестве приоритетных целей обучения способных и талантливых школьников нами определены следующие цели:

- развитие духовно-нравственных основ личности одаренного ребенка, его высших духовных ценностей;

- создание качественных условий для развития творческой личности;

- развитие индивидуальности, самобытности одаренного ребенка;

- обеспечение широкой общеобразовательной подготовки высокого уровня, обуславливающей развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знаний в соответствии с индивидуальными потребностями и склонностями учащихся;

- социально-педагогическая поддержка одаренных детей и продвижение их к успеху.

Ведущими направлениями деятельности образовательной системы нашего региона в работе с одаренными детьми являются следующие направления:

- выявление и поддержка одаренных детей;

- создание специализированных школ, классов для одаренных детей;

- создание экспериментальных площадок по проблеме обучения и воспитания одаренных детей;

- внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс специализированных и инновационных школ для одаренных детей;

- организация и проведение интеллектуальных конкурсов, олимпиад, соревнований научных проектов;

- проведение семинаров, конференций, конкурсов для педагогов, работающих в системе элитарного образования;

оказание методической помощи учителям, руководителям в проведении эксперимента, внедрении инновационных технологий, в создании программ, планов и т.д.;

иницирование социально-экономических и педагогических проектов, направленных на поддержку и развитие одаренности.

С целью качественной реализации Государственной стратегии поддержки и развития одаренных детей в образовательном пространстве Костанайской области создана эффективная система работы с одаренными детьми. Приоритетным направлением деятельности этой системы является продвижение одаренных детей - от семьи, школы до специализированных образовательных учреждений, олимпиад, научных конференций, конкурсов, высших учебных заведений. Основными функциями системы признаны следующие:

- элитарное образование одаренных и способных детей;
- воспитание и социализация личности одаренного ребенка;
- здоровьесбережение и привитие детям здорового образа жизни;
- развитие природосообразных качеств одаренных детей через учебу и творчество.

Эта система представлена сегодня 12 гимназиями и школами-гимназиями, физико-математическим лицеем, 3 специализированными школами-интернатами для одаренных детей, начальной школой-гимназией.

В целях совершенствования научно-методического сопровождения работы педагогического сообщества области с одаренными детьми, формирования благоприятной методической среды, способствующей развитию профессиональной компетентности педагогов инновационных и специализированных образовательных учреждений, в 2007 году был открыт региональный научно-практический центр «Костанай дарыны». Свою миссию РНПЦ «Костанай дарыны» видит в создании системы выявления, поддержки и обучения одаренных детей, способствующей предоставлению качественных образовательных и дополнительных услуг данной категории детей.

Одним из приоритетов образовательной политики региона является создание равных стартовых возможностей для одаренных детей как городов, так и отдаленных сельских регионов, в части получения качественного элитарного образования. В 3-х областных специализированных образовательных учреждениях обучается 929 одаренных учащихся, из них более 50% – дети из сельских округов. В 3-х сельских районах области функционируют школы-гимназии.

Воспитание и обучение одаренных детей стало одной из ключевых задач сферы образования области. Общепринятой ценностью признана непреклонная воля общества – осуществлять образование и воспитание граждан Казахстана выше уровня мировых достижений. Исходя из важности данного направления работы, по-новому решается вопрос о

системе финансирования. Управление образования отстаивает позиции по финансированию специализированных и инновационных образовательных учреждений, олимпиад и научных соревнований, школы олимпийского резерва и круглогодичного интеллектуального лагеря, исходя из повышенных нормативов.

В образовательном пространстве области создаются оптимальные условия для обучения интеллектуально одаренных детей. Для них в школах и учреждениях дополнительного образования разрабатываются индивидуальные образовательные программы, открываются профильные классы, классы с углубленным изучением отдельных предметов, различные творческие объединения, привлекаются преподаватели вузов Казахстана и России, реализуются значимые социально-педагогические проекты, проводятся разноплановые мероприятия.

В условиях форсированного индустриально-инновационного развития страны первоочередной становится задача повышения качества обучения одаренных детей по математике, физике, химии, биологии. С этого учебного года в области запущен новый социально-педагогический проект – интеллектуальная эстафета «Дарын – в регионы», предполагающая поэтапное проведение учебно-тренировочных сборов для одаренных учащихся 8-11 классов по математике, физике, химии, биологии и географии. Уже в сентябре на базе санатория «Джайляу» прошли первые учебно-тренировочные сборы юных математиков. Подготовку ста одаренных школьников к олимпиаде по математике осуществляли лучшие преподаватели вузов Алматы, Челябинска и Костаная. В перспективе мы работаем над установлением тесного сотрудничества с учеными вузов Астаны, Москвы, Санкт-Петербурга и Новосибирска в деле подготовки одаренных школьников к предметным олимпиадам и научным соревнованиям.

На современном этапе в нашей области создана качественная развивающая образовательная среда, характеризующаяся широким диапазоном ниш, предоставляющих возможности самореализации одаренного ребенка на различных уровнях – школьном, районном (городском), областном, республиканском, международном. Большим потенциалом в развитии интеллектуальной одаренности обладает исследовательская деятельность, обеспечивающая более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Школьные научные общества предоставляют учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете.

Проблема, успешному решению которой должно способствовать научное общество учащихся, предоставляется важной не только для системы образования, но и для общества в целом. В настоящее время конкурентоспособность национальных экономик на мировом рынке все в

большей мере зависит от достижений в области передовых технологий, которые в свою очередь требуют интеллектуальной инфраструктуры, гарантированного обеспечения квалифицированными специалистами. Необходимость создания адекватных условий для развития талантливой молодежи диктуется осознанием того факта, что возникновение демократических институтов и жизнь в условиях открытого общества невозможны без наличия компетентных, талантливых, нестандартно мыслящих людей.

У нас накоплен положительный опыт работы в данном направлении. Кроме традиционных форм и мероприятий, на базе вузов Костаная проводятся региональные научно-практические конференции для учащихся школ, в каникулярное время организуются учебно-тренировочные сборы для юных исследователей, налажено сотрудничество с Южно-Уральским государственным университетом (город Челябинск) по вопросу научного сопровождения исследовательской деятельности наших школьников. Впервые в этом году одаренные учащиеся школ области приняли участие в VI-ой Межрегиональной Южно-Уральской конференции юных исследователей «Интеллектуалы XXI века» в Челябинске и из 8 представленных проектов 4 - заняли призовые (одно 1-е, два 2-х и одно 3-е) места. Мы полагаем, что наше сотрудничество в данном направлении будет расширяться и откроет перед костанайскими школьниками новые возможности выхода на международные научные форумы.

Одним из проектов, направленных на развитие детской одаренности, является интеллектуальная игра «Эрудит», организуемая региональным центром новых технологий в образовании. Цель проекта - выявление и продвижение одаренных учащихся к новым вершинам познания. Уже более 10 лет одаренные учащиеся 5-11 классов школ области принимают активное участие в дистанционной интеллектуальной викторине «Эрудит» и региональной интеллектуальной игре «Эрудит». В течение учебного года проводится 8 игр. История развития данного интеллектуального проекта пополнилась участием в нем студентов колледжей и вузов, учителей и родителей. Сегодня игра «Эрудит» - это две лиги, объединяющие продвинутые и начинающие команды. Каждый год в апреле на финальную игру собираются 15 лучших команд эрудитов. Лучшие из лучших награждаются дипломами и ценными призами – энциклопедиями. По аналогии наша игра «Эрудит» схожа с телевизионными проектами «Своя игра» на канале НТВ и «Самый умный» на канале СТС, но имеет свои неповторимые особенности (это игра командная, все имеют равные стартовые возможности для участия, отсутствуют ограничения для участия в игре).

Третий год в летнее время работает профильный учебно-тренировочный лагерь для одаренных учащихся школ области. За 3 года обучено и оздоровлено более 450 одаренных детей. В данный момент управлением образования

прорабатывается вопрос открытия круглогодичного интеллектуального лагеря для подготовки юных олимпийцев и авторов научных проектов.

Существенную роль в индивидуализации обучения одаренных детей и достижении качества играет наставник. Личность учителя является ведущим фактором обучения вышеназванной категории детства. Поэтому профессионально-личностная подготовка педагогов для работы с одаренными детьми является одним из приоритетов нашей образовательной политики. Вся работа с учителями в педагогическом сообществе строится на следующих принципах:

- единство и дифференциация общего и специального обучения, в рамках которого специальное обучение строится с учетом специфики работы с одаренными детьми;
- этапность обучения (вуз, магистратура, курсы повышения квалификации, межкурсовая подготовка, самообразование);
- единство теоретической и практической подготовки, предполагающей адекватное сочетание путей и способов совершенствования методологической, исследовательской, технологической готовности учителя к работе с одаренными детьми.

В системе повышения квалификации одним из направлений является проведение тематических курсов для педагогов специализированных и инновационных образовательных учреждений, научно-теоретических семинаров по проблеме выявления, обучения и воспитания одаренных учащихся с приглашением ученых вузов Казахстана и России. Важным блоком представлены курсы для учителей-предметников естественно-математического цикла по проблеме решения олимпиадных задач. Определенную лепту в подготовку учителей, работающих в системе элитарного образования, вносят ведущие вузы Костаная. На базе Костанайского государственного университета имени А.Байтурсынова, Костанайского государственного педагогического института организуются научно-практические семинары и конференции по проблеме обучения одаренных детей.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что управление, как целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивает оптимальное функционирование и развитие управляемой системы и перевод ее на новый, качественно более высокий уровень. Управление системой работы с одаренными детьми - это непрерывная последовательность действий, осуществляемых управлением образования, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, в данном случае система работы педагогического сообщества области со способными и талантливыми учащимися.

Управление развитием системы работы с одаренными детьми, т.е. внесение субъектом управления качественных изменений в переменные

компоненты данной системы, позволяет надеяться на достижение оптимума в развитии интеллектуального потенциала нашей области, потому что все, что сегодня делается в образовательном пространстве Костанайской области, делается во имя и благо одаренных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корневская М.Е. Деятельность Центра «Дар» в муниципальном образовательном пространстве: поиск оптимальной модели психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. // Одаренный ребенок – 2008. – №3 – С.24-39.
2. Одаренный ребенок: Особенности обучения: Пособие для учителя / под ред. Шумаковой Н.Б. – М.: Просвещение, 2006. – 239с.
3. Тоболкина И.Н., Черепанова Т.Б. Значение разработок комплексных целевых программ по развитию одаренности детей для реализации концептуальных положений Федеральной целевой программы «Одаренные дети». // Одаренный ребенок – 2008. – №2 – С.6-15.
4. Тоболкина И.Н., Черепанова Т.Б. о специфике индивидуального развития личности в лицее для одаренных детей. // Одаренный ребенок – 2008. – №2 – С.123-128.
5. Уваровский А.П. Системная поддержка одаренного детства: Закон, наука, образование // Одаренный ребенок – 2008. – №3 – С.54-58.
6. Федотова О.Д., Пусева О.Н., Хапланова Н.Л. Школа успешности – реализация прроекта «Одаренные дети». // Одаренный ребенок – 2008. – №3 – С.106-112.

Түйіндеме

Бұл мақалада Қостанай облысының дарынды балалармен жұмысы қарастырылған.

Resume

The article is devoted to the strategical and tactical basis of working with gifted children in Kostanay oblast.

ЛОГИКО-АЛГЕБРАИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Г.С. Джарасова

Павлодарский государственный университет им.С.Торайгырова

Основой глубокого понимания знаний в области программирования является формальный аппарат, основанный на четких правилах оперирования с ними, т.е. в общем случае логическое исчисление. Логическое исчисление определяется такими составляющими как алфавит, множество формул, множество аксиом, совокупность правил вывода.

Логическое исчисление строится на базе некоторого формализованного языка. Построение формализованного языка осуществляется следующим образом (по Черчу) [1]:

выписываются единые неделимые исходные символы, которые будут употребляться в языке (алфавит);

конечная линейная последовательность исходных символов образуют формулу (множество формул);

из числа всех формул по определенным правилам выделяются правильно построенные формулы, из которых некоторые являются аксиомами (множество аксиом);

устанавливаются правила вывода, по которым из соответствующих правильно построенных формул как из посылок непосредственно следует как заключение некоторая правильно построенная формула (совокупность правил вывода).

Построенный формализованный язык должен отвечать требованиям эффективности. Правила пользования формализованным языком должны быть изложены на языке, хорошо понятном человеку (такой язык называется метаязыком).

Формализованный язык является основой языков программирования. Формально язык программирования – это открытое для пополнения множество текстов, записанных с помощью некоторого набора символов (алфавита языка). Структура любого языка (естественного, формализованного, программирования) предполагает выделение синтаксической и семантической составляющих.

Синтаксический разбор программы осуществляется путем указания из каких составных частей и каким способом могут быть построены программы, определяется, какие именно последовательности символов считаются программами в данном языке программирования.

Через методологии построения формализованного языка, изучение его синтаксических особенностей и выразительных возможностей познаются специфика индуктивных определений и их роль в обеспечении алгоритмической природы определяемых объектов.

В частности, индуктивный анализ синтаксического строения слов (последовательностей слов) в базовых исчислениях (исчисление высказываний и исчисление предикатов) дает:

алгоритм определения, по данному слову, является ли это слово формулой;

алгоритм выписывания всех подформул данной формулы;

алгоритм выяснения, по конечной последовательности формул, является ли эта последовательность выводом.

Одной из важнейших задач при изучении этих и им подобных алгоритмов синтаксического характера является выявление основных механизмов, обеспечивающих наличие разрешающих процедур. Именно по этому пути происходит осознание алгоритмической природы синтаксических конструкций.

С интуитивной точки зрения под алгоритмом для некоторого (потенциально бесконечного) класса однотипных задач понимается точное предписание, состоящее из конечного числа определенных инструкций, исполнение которых приводит к решению любой задачи из этого класса.

Кроме этого, в связи с тем, что алгоритм описывается конечным набором инструкций конечного размера, а число шагов вычисления не ограничено, то, как правило, в алгоритмах дается общее описание одного или нескольких шагов, которые в процессе исполнения алгоритма могут многократно (циклически) повторяться. Для организации пошагового процесса вычисления, алгоритм должен также содержать информацию о том, как начинается этот процесс, как осуществляется переход от одного шага работы к другому и что считать результатом исполнения алгоритма.

Данные виды алгоритмов позволяют более глубоко понять такие алгоритмы A , которые на конкретных входах σ реализуют различные пути осуществления процессов вычислений:

процесс вычислений, регламентируемый алгоритмом A , при входе σ , обрывается через конечное число шагов и на выходе получается ожидаемый результат;

процесс вычислений, определяемый алгоритмом A , при входе σ , продолжается бесконечно;

процесс вычислений, задаваемый алгоритмом A , при входе σ , обрывается через конечное число шагов, но не дает предполагаемого результата.

Все это показывает, что в логико-алгебраической основе методов программирования ключевую позицию занимают алгоритмы построения

синтаксических составляющих формализованных языков, которые являются инструментами синтаксического анализа языков программирования.

Семантика языка программирования – это правила, определяющие, какие операции и в какой последовательности должна исполнить машина, работая по произвольной заданной ей программе (правила истолкования текстов тем, кому они адресованы).

Можно выделить три основных вида подходов к формальному описанию семантики языков программирования: операционный, аксиоматический (или деривационный) и денотационный (или математическая семантика).

При операционном подходе семантика описывается в терминах некоторой машины, чаще всего – воображаемой (абстрактной). В процессе работы машины меняется состояние программы – совокупность значений ее переменных. Определяется начальное состояние машины, результатом исполнения программы является состояние, при котором машина завершает работу по данной программе.

Аксиоматический подход основан на системе аксиом, постулирующих свойства основных конструкций языка, и правил вывода, позволяющих получать исходя из этих аксиом свойства любых программ и их фрагментов.

В денотационном подходе за основу берется модель (интерпретация) алгоритма, которая описывается в терминах некоторой совокупности множеств, отношений и отображений.

Эти подходы не исключают друг друга, а дополняют, рассматривая семантику языков программирования с разных сторон.

Аксиоматический подход в большей степени помогает составлять правильные программы. Однако, как и для традиционных логических исчислений, надо уметь обосновывать общезначимость аксиом и состоятельность правил вывода исчисления программ. Такую возможность предоставляет денотационный подход, в котором на основе правил работы абстрактной машины в операционной семантике используется аппарат теории множеств и формальной логики.

Тем самым, программистам необходимы знания и умения выявления и использования содержательных возможностей формальных языков.

Предметом аксиоматической семантики является логическое исчисление, использующее наряду с обычными логическими формулами исчисления высказываний и исчисления предикатов формулы специального вида, содержащие внутри себя операторы некоторого алгоритмического языка и описывающие их логические свойства – связь между состояниями переменных программы до и после исполнения этих операторов. В работе [2] на основе аксиоматической семантики языков программирования приводится исчисление программ. Хотя формализация семантики языков

программирования приводит к громоздким доказательствам свойств программ, для развития интуиции, позволяющей программистам убеждаться в правильности своих программ до начала отладки и тестирования, необходимо формировать у будущих информатиков навыки и умения выявления алгоритмических свойств формализованных языков.

Все это показывает на необходимость формирования у будущих информатиков следующих компетенций по логическому исчислению:

- овладение алгоритмами построения синтаксических составляющих формальных языков;
- овладение алгоритмами построения семантических составляющих формальных языков;
- формирование навыков и умения выявления алгоритмических свойств формальных языков как прообразов свойств эффективности языков программирования.

Для построения точных и недвусмысленных описаний применяют метод абстракций, который предполагает выделение наиболее существенных свойств рассматриваемого объекта и опускание свойств, менее значимых для рассматриваемого случая. Например, при построении модели входных языков можно рассматривать входной текст как последовательность символов, построенную по определенным правилам, отвлекаясь от характера начертания символов и их расположения на листе. Математические модели, использующие представление текстов в виде цепочек символов, называют формальными языками и грамматиками.

Задача построения формальной грамматики заключается в том, что по заданному описанию множества цепочек требуется определить словарь нетерминальных символов и построить схему грамматики. Эта задача относится к классу эвристических задач, не имеющих общих алгоритмов решения. На практике поиск решения выполняется с применением структурного анализа заданных цепочек. В результате такого анализа выявляются структурные компоненты цепочек, обозначения которых входят в нетерминальный словарь грамматики, а порядок следования компонентов в цепочках служит основой построения правил грамматики.

Данное построение языка основывается на знаниях по исчислению высказываний и предикатов. Изучение базовых исчислений дает целый комплекс проблем алгоритмического характера, отражающих наличие глубоких связей между синтаксической и семантической составляющими этих исчислений. Одной из наиболее естественных проблем является проблема разрешимости для выполнимости.

На примере этой проблемы предоставляются широкие возможности продемонстрировать:

процесс выявления механизмов, позволяющих свести решение одной

алгоритмической проблемы к другой;

доказательства фактов равносильности различных по форме проблем;

динамику возможности положительного решения алгоритмической проблемы в зависимости от общности ее постановки;

наличие положительного решения одной и той же проблемы для одного исчисления и отрицательного - для другого.

При изучении алгоритмических проблем базовых исчислений необходимо давать мотивационные оценки фактов их разрешимости и неразрешимости; подчеркивать методологическую значимость как положительных, так и отрицательных решений этих проблем. Особенно это касается проблемы полноты для исчисления предикатов: в фактах ее положительного решения в широком смысле и отрицательно – в узком заключена исключительная возможность использования этого исчисления, в качестве базового, при построении формальных аксиоматических теорий.

В рамках ряда дисциплин рассматриваются два пути решения проблемы уточнения понятия алгоритма: первый из них связан с построением класса частично рекурсивных функций; второй – с непосредственным описанием класса устройств, моделирующих вычислительные процессы (класс машин Тьюринга, логическое программирование (язык Пролог)).

При изучении понятия алгоритма важно обратить внимание студентов на принципиальную важность следующих моментов:

посредством предлагаемых уточнений дается не определение алгоритма, а класс интуитивных алгоритмов с неопределенными границами заменяется четко очерченным классом формально описанных, в точных математических терминах, объектов, с помощью которых дублируется работа интуитивных алгоритмов;

каждое из этих уточнений, строго говоря, приводит к определенному сужению интуитивного понятия алгоритма, так как выбор любого такого формального уточнения основывается на убеждении, что для произвольного из выявленных в настоящее время и даже открытых в будущем алгоритмических, в интуитивном смысле, процессов может быть указан равносильный ему алгоритм из определенного данным уточнением, класса формально описанных алгоритмов;

по существу, каждое уточнение ставит знак равенства между совокупностью КИ.А.П. – интуитивных алгоритмических процессов и классом КФ.А.П. – формальных алгоритмических процессов, к которому приводит рассматриваемое уточнение. Включение КФ.А.П. \sqsubset КИ.А.П. является очевидным. Обратное же включение доказать невозможно, т.е. и равенство этих классов, тем самым, тоже доказать невозможно. Сформулированное в виде гипотезы, оно приводит, в первом из уточнений к тезису Черча,

во втором – к тезису Тьюринга о совпадении классов КФ.А.П. и КИ.А.П. рассматриваемого уточнения.

Формализация понятия алгоритма позволяет перейти к построению примеров алгоритмически неразрешимых проблем. Главная цель формализации понятия алгоритма такова: подойти к решению проблемы алгоритмической разрешимости различных математических задач, т.е. ответить на вопрос, может ли быть построен алгоритм, приводящий к решению задачи. Известно несколько эквивалентных подходов к формализации понятия «алгоритм»:

- теория конечных и бесконечных автоматов;
- теория вычислимых (рекурсивных) функций;
- лямбда-исчисление Черча.

Формализацию понятия алгоритма в теории автоматов можно осуществить на примере машин Поста, Тьюринга, а также нормальных алгоритмов Маркова. Идеи лямбда-исчислений Черча реализованы в языке программирования LISP.

Изучение машин Поста и Тьюринга позволяет осмыслить свойства алгоритмов и проблемы алгоритмической разрешимости задач.

Формализация таких понятий как «Алгоритм», «Определимость», «Эффективная вычислимость» позволяет программистам осуществить:

рациональный выбор из известного множества алгоритмов решения данной задачи с учетом особенностей их применения (например, при ограничениях на размерность исходных данных или объема дополнительной памяти);

получение временных оценок решения сложных задач;

получение достоверных оценок невозможности решения некоторой задачи за определенное время;

разработку и совершенствование эффективных алгоритмов решения задач в области обработки информации на основе практического анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроботун Б.Н., Гончаров С.С., Никитин А.А. Алгебраические и алгоритмические свойства логических исчислений. Часть I.: Моногр.-Новосибирск: изд-во НГУ, 2008. – 221с.

2. Каррано Ф.М., Причард Дж.Дж. Абстракция данных и решение задач на C++. Стены и зеркала, 3-е издание.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003 – 848 с.

3. Дроботун Б.Н. Методическая система обучения логико-алгебраическим дисциплинам в высших учебных заведениях Дис. док.пед. наук. Алматы, 2008г. – 442 с.

Түйіндеме

Мақалада бағдарламашылардың кәсіби қызметінде логикалық есептеулер, «абстракция» әдісі бойынша білім мен білікті атқаратын ролі анықталады.

Resume

The role and place of knowledge and skills on the logical calculus, a method «of abstraction» in professional programmers' activity are defined in the paper

УДК 378:37.09

**СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ
«ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ»**

Л.З. Елекенова

Современное общество выдвигает перед системой образования заказ на формирование компетентного профессионала - исследователя, характеризующегося мобильностью и открытостью знаний, гибкостью используемых методов, критичностью и нелинейностью мышления. Эта проблема актуальна не только для Казахстана, но и всего мирового образовательного сообщества.

Для раскрытия ключевого для нашей работы понятия «исследовательские умения школьников» необходимо обратиться к проблематике исследования и познания как такового, и рассмотреть сущность таких понятий, как «научное познание», «исследование», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура», «умение», «исследовательские умения».

Согласно психолого-педагогической литературе, познание - это творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире. Также познание можно трактовать как деятельность, результатом которой является знание явлений внешнего и внутреннего мира в их сосуществовании и закономерной последовательности [1]. Процесс познания складывается из ряда психических актов: ощущения, восприятия, представления и образования понятий (идей) и суждений.

Существуют общие подходы к трактовке типов и способов познания. В частности, А.Н. Поддяков [2], выделяет два направления развития познавательной деятельности человека и, соответственно, два типа общего познавательно-исследовательского отношения к миру:

- инвариантный тип, характеризуется универсальным отношением человека к реальному миру как к стабильному упорядоченному целому и

потребностью в устойчивости, определённости, порядке всех компонентов познавательной деятельности (конечное число точно определённых и строго иерархизированных целей; орудия и средства, однозначно предопределённые целями и объективными условиями; строго определённая последовательность процедур по использованию этих орудий и средств; чёткий, устойчивый, однозначный результат);

- динамический тип характеризуется универсальным отношением к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному целому. Источником развития этого направления является потребность в новизне, неопределённости, готовность к выходу за рамки уже известного и видению мира в бесконечном разнообразии его свойств, в том числе и противоречивых.

Научное познание появилось и сформировалось в тесной связи с практической деятельностью людей, и по мере приближения к нашему времени играло все возрастающую роль в жизни общества. Хотя элементы научных знаний начали формироваться еще в древних цивилизациях (Ближний Восток, Китай, и Индия, Месопотамия, Египет), наука в современном смысле слова появилась только в XVI- XVII столетиях и имела форму опытного естествознания, в котором результаты наблюдений и экспериментов подкрепляются математическими моделями изучаемых явлений. После открытий, совершенных И. Кеплером, Г. Галилем, Н. Ньютоном и др., начала формироваться новая картина мира, опирающаяся на экспериментально-математические методы. В этот период оформились основные характеристики научного познания, среди которых выделяют [3]:

— рациональность научной познавательной деятельности, которая понимается как преимущественное обращение к доводам рассудка и разума и максимальное исключение эмоций, страстей, личных мнений при принятии решений;

— выделение теоретической и эмпирической составляющих научного знания;

— понятийная деятельность;

— доказательность;

— системность.

Как указывает И.Т. Фролов, одну из важнейших особенностей научного познания составляет ориентация науки на изучение объектов, которые могут быть включены в деятельность, а также поиск объективных законов их функционирования и развития. Структура научного способа познания (С.В. Бусов, М.Р. Зобова и др.) включает следующие уровни: эмпирический, теоретический и философский. На эмпирическом уровне совершается процесс получения знания в результате взаимодействия человека (субъекта) с природной или социальной средой (объектом) посредством органов чувств. Исследователь получает конкретную информацию о единичных явлениях.

На этом уровне познания применимы наблюдение, эксперимент и измерение. Теоретический уровень включает систематизированное выражение сущности изучаемого явления в форме понятия, суждения и умозаключения. На основе конкретного эмпирического материала выводятся общие закономерности, охватывающие определенный класс явлений, формируются гипотезы и теории. На этом уровне используются такие методы, как гипотетико-дедуктивный метод, абстрагирование, идеализация, формализация, анализ и синтез, мысленный эксперимент и т. п.

Под приемами мышления и научного познания понимаются общелогические операции, используемые мышлением на любом уровне научного познания. К приемам (методам) научного познания относятся следующие:

1. Анализ — прием мышления, связанный с разложением изучаемого объекта на составные части, стороны, тенденции развития и способы функционирования с целью их относительно самостоятельного изучения.

2. Синтез — противоположная анализу операция, заключающаяся в объединении ранее выделенных частей в целое, для получения знаний о целом путем выявления тех существенных связей и отношений, которые объединяют ранее выделенные в анализе части в одно целое.

3. Абстрагирование и идеализация. Абстрагирование — процесс мысленного выделения, вычленения отдельных интересующих нас признаков, свойств и отношений конкретного предмета или явления и одновременное отвлечение от других свойств, признаков, отношений, которые в данном контексте несущественны. Идеализация — разновидность абстрагирования, в процессе которого происходит предельное отвлечение от всех реальных свойств предмета с одновременным введением признаков, нереализуемых в действительности.

4. Индукция — движение мысли от частного знания к общему.

5. Дедукция — движение мысли от общего знания к частному.

6. Аналогия — при аналогии на основе сходства объектов по некоторым признакам, свойствам и отношениям — выдвигают предположение об их сходстве в других отношениях.

7. Моделирование — прием исследования, при котором интересующий исследователя объект замещается объектом, находящимся в отношении подобия к первому объекту. Знания, полученные при изучении модели, переносятся на оригинал на основании аналогии.

8. Наблюдение — целенаправленное изучение предметов, опирающееся на чувственные способности человека как ощущение, восприятие, представление; в ходе наблюдения мы получаем знания о внешних сторонах, свойствах и признаках рассматриваемого объекта.

9. Эксперимент — активное целенаправленное изучение явлений в точно фиксированных условиях их протекания, которые могут воссоздаваться

и контролироваться самим исследователем. особым видом эксперимента является мысленный эксперимент

10. Гипотеза — способ формирования и обоснования объяснительных предположений, ведущий к установлению законов, принципов, теорий.

Н.И. Брилев [4] выделяет следующие этапы научного познания.

1 этап - познание свойств и объекта как совокупности этих свойств. Его составляет опыт, наблюдения (в том числе инструментальные), созерцание объекта, взаимодействие с ним.

2 этап - применение способов познания объекта и общенаучных принципов, созданных ранее. Цель данного этапа - выяснение причинно-следственной зависимости изменения объекта (относительного целого) от изменения его свойств. Логической структурой данного этапа является теория.

3 этап - формулирование понятия на основании анализа результатов предыдущих этапов. Понятие становится базисным для дальнейшего познания.

Р.А. Зобов и Л.И. Сугакова утверждают, что «с истинным творчеством в науке мы имеем дело тогда, когда ученый способен выйти за рамки той или иной теории и посмотреть на мир с иной точки зрения» [5, с. 321]. Предполагается, что в этом случае ученый сможет увидеть в мире или объекте нечто существенно новое, то, что никогда не могло бы быть получено в рамках исходной теории. Однако авторы также отмечают, что открытие того, что лежит за рамками предыдущих теорий может быть сопряжено со следующими проблемами. С одной стороны, для открытия чего-то принципиально нового необходимо изменить точку зрения на мир, выйти за границы своего собственного мировоззрения. Однако, такой выход может быть плодотворным только в тех случаях, когда при формировании нового взгляда на действительность удерживаются основные принципы и методы оставляемой теории, традиции и т. п. В противном случае происходит полная дезориентация и потеря точек отсчета. Таким образом, исследователь, проявляя свою креативность в процессе изучения объекта или явления (в частности, при построении гипотез, выборе и создании инструментария исследования, трактовке его результатов и т.д.), сталкивается с необходимостью проявлять смелость суждений «до определенных пределов», чтобы результат его деятельности оставался в рамках того, что может быть признано наукой. Это может показаться невозможным – ведь творчество по своей сути не признает границ, а излишний критицизм к продуктам творческого мышления (в частности, их оценивание с точки зрения соответствия критерию научности) может привести к остановке творческого процесса как такового. Тем не менее, гармоничное сочетание творчества и науки в исследовании, не только возможно, но и осуществляется многими учеными. Основой для этого, на

наш взгляд, является усвоение основных принципов научного познания, овладение методологией научного исследования, формирование особого, «исследовательского» типа мышления. В этом случае любой продукт интеллектуальной деятельности ученого будет отвечать критерию научности, поскольку был создан с использованием инструментария науки.

Общеизвестно, что исследование – это процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью; имеет два уровня - эмпирический и теоретический. Также исследование может быть определено как целенаправленное познание, комплекс логических построений и экспериментальных операций, выполненных в отношении объекта исследования для определения свойств объекта и закономерностей его поведения.

Г.М. Андреева [6] выделяет следующие черты научного исследования:

- исследование имеет дело с конкретными объектами, иными словами, с обозримым объемом эмпирических данных, которые можно собрать средствами, имеющимися в распоряжении науки;

- в нем дифференцированно решаются эмпирические (выделение фактов, разработка методов измерения), логические (выведение одних положений из других, установление связи между ними) и теоретические (поиск причин, выявление принципов, формулирование гипотез или законов) познавательные задачи;

- для него характерно четкое разграничение между установленными фактами и гипотетическими предположениями, поскольку отработаны процедуры проверки гипотез;

- цель научного исследования – не только объяснение фактов и процессов, но и предсказание их.

Следует отметить, что любое научное исследование имеет комплекс характеристик, которые необходимо учитывать при его проведении и организации. К ним относятся: методология исследования, особенности организация исследования (порядок проведения), инструментарий исследования.

И.А. Зимняя [7] под исследовательской работой понимает «процесс активного взаимодействия субъекта этой работы с объектами реального мира или с другими субъектами; форму активности субъекта, которая в исследовательской деятельности проявляется на всех уровнях развития субъекта: интеллектуальном, поведенческом, социальном». Сущность исследовательской деятельности характеризуется фактором «открытия» нового знания, причем новое знание возникает на основе прежних знаний и опыта человека.

Изучением исследовательской деятельности школьников занимались многие педагоги, такие как И.И. Бойцов, А.К. Бруднов, В.В. Гузеев, Т. Ивочника, Е.И. Кассир, А. Леонтович, Д. Монахов, И.Г. Машечкова, Е.А. Нинбург, Е.И. Регирер, А.И. Савенков, И.Д. Чечель, Т.В. Чибирякова.

Исследовательская деятельность, по А.И. Савенкову [8], это особый вид деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и предполагающий не только поиск решения в условиях неопределенной ситуации, но и акт аналитического мышления (анализ получаемых результатов), оценку ситуации на этой основе, прогнозирование ее дальнейшего развития, а также моделирование своих будущих действий.

Определяющим свойством исследовательской деятельности является ее процессуальная характеристика. Главными являются недетерминированность, незнание или неполное знание производимых операций для получения результата. Необходимым условием является самостоятельность действий для принятия решения.

Некоторые авторы разделяют научно-исследовательскую (как направленную на получение объективно нового знания) и учебно-исследовательскую деятельность (как ставящую главную задачу образования учеников средством организации научного исследования). О последней форме исследовательской деятельности говорил В.В. Давыдов, определяя ее как квазиисследовательскую.

Отличие учебного исследования от научно-исследовательской деятельности заключается в том, что школьники используют приемы, соответствующие методам изучаемой науки, не ограничиваются усвоением новых знаний, а вносят в творческий процесс свое оригинальное решение, находят новые вопросы в уже известном, используют широкий круг источников, применяют более совершенные, по сравнению с программными, методы познавательной деятельности. При таких условиях исследовательская деятельность школьников приближается к научной, однако сохраняет отличительные признаки: тематика определена требованиями школьной программы и предполагает получение субъективной научной новизны – достоверного результата, обладающего новизной только для данного исследователя.

Тем не менее, школьники могут осуществлять и научно-исследовательскую деятельность, которая основывается на знании учащихся об основных методах сбора и обработки данных, умении применять эти методы соответственно с логикой исследования.

Под исследовательской деятельностью учащихся понимается их деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных

этапов, характерных для исследования в научной сфере: нормированную, исходя из принятых в науке традиций, постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Как мы уже упоминали ранее, исследование должно осуществляться в соответствии с методологией научного познания. Исследовательская деятельность, исходя из этого положения, также имеет свои нормы. Одной из них является необходимость доказательности и обоснования позиции, данных, способов достижения результатов и прочих атрибутов исследования; необходимость постоянной проверки результатов, адекватности их практической реализации; обсуждение результатов исследовательской деятельности с другими представителями научного сообщества на предмет их истинности.

С понятием исследовательской деятельности связано понятие исследовательской активности.

О.В. Киреева [9] указывает, что исследовательская активность может быть определена как выраженное стремление субъекта, направленное на поиск решения значимой для него проблемы с помощью определенной системы методов, приемов и средств. Исследовательская активность ребенка, в свою очередь, рассматривается О.В. Киреевой как «настойчивое стремление дошкольника реализовать посредством поисковой деятельности (экспериментирования, метода проб и ошибок, опытов, наблюдений) потребность в познании окружающих объектов, результатом чего является открытие новых для ребенка свойств и качеств объектов и возможность дальнейшего обогащения самостоятельного познания и практической деятельности».

Под исследовательской активностью мы, вслед за А.Н. Подьяковым, будем понимать творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путём практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозирувавшихся результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания.

Следующим понятием, которое необходимо раскрыть в рамках нашего исследования, является понятие «исследовательская культура». Г.В. Макотрова [10], мнение которой мы разделяем, считает, что учебно-исследовательская культура школьника представляет собой интегративное качество, в котором воплощаются целостная картина мира, умения и навыки научного познания, ценностное отношение к его результатам, т.е. все то, что обеспечивает социальное и профессиональное самоопределение и творческое

саморазвитие личности. Учебно-исследовательская культура обеспечивает раскрытие способностей к творческой самореализации, определяет возможности познавательной деятельности, способствует перенесению знаний, умений и навыков, полученных в исследовательской деятельности, в новую ситуацию.

Категория «умение» является частью терминологического аппарата как психологии, так и педагогики, и обладает многокомпонентной структурой. Прежде всего, следует отметить, что данное понятие часто связывают с понятием «навык», в связи с чем нам представляется необходимым разграничить семантическое поле, к которому принадлежат эти два термина

В.А. Сластенин и другие авторы [11] указывает, что умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение, и направляются четко осознаваемой целью. Для выработки навыка, понимаемого авторами как автоматизированное действие, необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях; в его основе лежит система упрочившихся связей.

Целям нашей работы наиболее соответствует трактовка умений и навыков как единой взаимосвязанной системы, при этом навык носит характер автоматизированного действия, а умение реализуется при непосредственном сознательном контроле и связано с наличием и осознанным стремлением к конечной цели деятельности.

Одним из компонентов исследовательской деятельности являются исследовательские умения, которые, вслед за А.Г. Ёдко [12] в первом приближении можно определить как интеллектуальные и практические умения, необходимые для осуществления самостоятельного исследования.

П.М. Скворцов [13] считает исследовательские умения сложными умениями, и выделяет в их составе три компонента: операционный (система умений и навыков), содержательный (система исследовательских знаний), мотивационный, проявляющегося в виде познавательного интереса. Учебным исследовательскими умениями, по мнению П.М. Скворцова, нужно считать три:

- 1) умение работать с научной и научно популярной литературой;
- 2) умение проведения наблюдения;
- 3) умение постановки эксперимента

На наш взгляд, структура учебных исследовательских умений, предложенная П.М. Скворцовым, неоправданно сужена по сравнению с исходной структурой компонентов, поскольку включает только практические умения, необходимые для исследовательской деятельности. Однако немаловажную роль играют и теоретические, интеллектуальные умения (способность к анализу и обобщению результатов наблюдения,

исследования, способность к построению научных гипотез и т.д.), а также мотивационный фактор.

Г.В. Мухамадиярова [14] выделяет следующие подходы к определению понятия «исследовательские умения»:

– способность самостоятельных наблюдений, опытов, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач;

– владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для познавательной деятельности во всех видах учебного труда;

– умение применять тот или иной метод исследования при решении данной проблемы или исследовательского задания;

– система интеллектуальных и практических умений учебного труда, необходимая для самостоятельного выполнения исследования или его части.

Автором также выделено восемь групп исследовательских умений:

умение работать с первоисточниками (навыки ориентировки в профессиональной периодической литературе, умение видеть структуру изложенного материала, умение систематизировать материал и т.п.);

умение наблюдать явления и факты (умение выбрать объект наблюдения, определить цель и задачи наблюдения, точно и полно фиксировать и анализировать наблюдаемые явления и т.д.);

умение анализировать явления и факты (умение расчленять изучаемое явление на составные элементы, умение мысленно соединять части явлений и устанавливать их взаимосвязи);

умение выявлять проблему (задачу) и решать её (умение увидеть и сформулировать проблему, умение находить способы решения проблемы и др.);

умение формулировать гипотезу;

умение разработать и провести эксперимент, обработать и обобщить результаты (умение разработать технологию и методику эксперимента, провести эксперимент, подвести его итоги, осуществить самоконтроль и самооценку);

умение обобщить результаты исследования, сделать общие выводы (умение анализировать проделанную работу, оценить результаты проведенного исследования с точки зрения их достоверности и практической значимости);

умение использовать достижения смежных наук (умение использовать методы исследования, применяемые в смежной науке, преломлять ключевые и частные идеи смежной науки в область осуществляемого исследования и др.)

Следует обратить внимание, что данная классификация включает как теоретические, так и практические умения.

О.В. Киреева подчеркивает, что исследовательская активность связана с освоением различных групп исследовательских умений, к которым относятся: умения, непосредственно связанные с осуществлением детьми исследовательского поиска, организацией и проведением экспериментирования; умения, связанные с использованием приборов (оборудования, инструментов) в экспериментировании; умения, связанные с осуществлением детьми коллективного, совместного исследовательского поиска в экспериментировании; умения, связанные с наглядной фиксацией хода и результатов экспериментирования.

В.И. Грошев и В.В. Успенский относят к группе исследовательских умений способность самостоятельно осуществлять наблюдения, производить опыты, ставить эксперименты, разбираться в новом оборудовании и приборах, работать с научной литературой, организовывать свой труд исследователя, обрабатывать и обобщать результаты исследований.

На основе анализа вышеприведенных подходов к трактовке исследовательских умений, и используя выделенные П.М. Скворцовым компоненты исследовательских умений, мы будем в данной работе понимать последние как систему теоретических и практических умений, обеспечивающих успешное выполнение исследовательской деятельности, в основе которой лежит сформированность мотивации к исследовательской деятельности, а также система знаний о способах ее осуществления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методологические и теоретические основы научной деятельности / Под ред. Григорьева С.И.- М., 1987.
2. Поддяков А.Н. Процесс научного познания: методология, теория, практика. М., 2001.
3. Теория и практика научной деятельности /Под ред. Поддякова А.Н.-М., 1999.
4. Брилев Н.И. Теоретические основы научного познания. М., 2007.
5. Зобов Р.А., Сугакова Л.И. Проблемы научного творчества. М., 1993.
6. Андреева Г.М. Методология научного исследования. М., 2008.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000.
8. Савенков А.И. Развитие детской одаренности. М., 2008.
9. Киреева О.В. Формирование исследовательской активности школьников. М., 2005.
10. Макотрова Г.В. Научно-практические основы формирования исследовательской культуры учащихся. Рязань, 2006.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2002.
12. Йодко А.Г. Система самостоятельных работ учащихся при изучении химии. М., 1990.

13. Скворцов П.М. Пути формирования исследовательской культуры учащихся. Ростов –на –Дону, 2009.

14. Мухамадиярова Г.В. Исследовательская культура учащихся: пути развития. Казань, 2007

Түйіндеме

Мақалада “ғылыми таным”, “зерттеу”, “ізденістіру”, “мәдени зерттеу”, “иқем”, түсініктері бізді, “зерттеу дағдысы” деген басты аспектіге әкеіп ашады.

Resume

The article covers some definitions as “science cognition”, “investigation”, “research”, “researching culture”, and “skill” which lead to the main aspect like “researching skill”.

УДК 373.5.016.02:004(579)

РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ИННОВАЦИОННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

С. Кариев

*Атырауский Государственный университет
им. Х. Досмухамедова, г. Атырау*

Е.Г. Калмыкова

Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар

Чтобы разработать методическую систему преподавания информатики, необходимо понять сущность, структуру, логику функционирования и развития учебного процесса в высшей школе. Для этого необходимо выделить основные компоненты этого процесса.

Согласно имеющейся педагогической теории В.И. Загвязинского, овладение знаниями, способами деятельности может происходить в двух основных направлениях построения учебного процесса: репродуктивном и продуктивном. В контексте нашего диссертационного исследования, больший интерес представляет продуктивный вариант учебного процесса.

Подготовка специалистов технических специальностей определяет необходимость выделить принципы отбора содержания для разработки

программы курса по информатике в инновационном университете. Учитывая теоретические разработки В.С. Леднёва, передовой педагогический опыт казахстанских учёных, мы предлагаем придерживаться следующих принципов отбора содержания обучения по информатике [1, 3]:

1. Принцип соответствия целям обучения.

2. Принцип учёта предмета и содержания информатики как научной дисциплины.

Для реализации данного принципа выделены положения, которые формулируются следующим образом :

- Дидактическая изоморфность. В соответствии с этим положением основные структурные элементы и смысловые единицы переходят в учебную дисциплину переосмысленными в дидактическом смысле. При этом необходимо сохранить основные элементы теории, создать условия для раскрытия природы этих элементов и характера связи между ними.

- Минимизация содержания обучения. Содержание учебных дисциплин должно содержать необходимый минимум информации.

- Единство и системность содержания обучения. Данное положение выражает необходимость объединения содержания обучения отдельных дисциплин между собой, что позволяет рассматривать подготовку специалиста как единую систему. В содержание дисциплины Информатика следует включать и такие разделы, в отношении которых в будущем намечаются определённые перспективы в их развитии.

3. Принцип учёта отечественного и международного опыта формирования содержания учебных программ.

4. Принцип учёта национальных особенностей при формировании содержания обучения.

5. Принцип профессиональной направленности обучения информатике.

6. Принцип связи теории с практикой [2].

В условиях кредитной системы обучения, реализация образовательного процесса в университетах осуществляется на основе учебно-методического комплекса специальности и учебно-методического комплекса дисциплины.

Кредитная система обучения существенным образом меняет работу преподавателей, ставит их перед необходимостью постоянного самосовершенствования и самообучения, создания нового учебно-методического обеспечения учебного процесса, обеспечивая прежде всего более высокую качественную значимость самостоятельной работы студентов, уделив при этом серьёзное внимание содержанию материала для аудиторной работы. Организация и управление познавательной деятельностью студентов, особенно на аудиторных занятиях, предполагают специальный комплекс методических и дидактических разработок.

Для организации СРС необходимо выбрать продукт учебных действий, т.е. преподаватель должен спроектировать «то, что должно получиться» после

завершения всех действий. В этом случае можно предполагать, что заданный продукт в определённых условиях поставит учащегося перед необходимостью выбора действий, предметов. Все предметы учебных действий студентов можно разделить на две группы: непосредственные и опосредованные. В первую группу включаются такие объекты деятельности студентов, для которых планируемый преподавателем состав действий достаточно определён, и его необходимо осуществить (например упражнение), либо вначале определить, а потом уже осуществить (дидактические задачи).

Во вторую группу предметов деятельности учения включаются предметы, опосредованные через продукты. Продукт здесь выступает в роли материализованного прототипа цели.

Вне зависимости от принадлежности к первой или второй группе предметов все они характеризуются содержанием и формой.

Содержание предмета – это определённым образом упорядоченная совокупность элементов (процессов), образующих этот предмет. Под формой предмета действий будем понимать способ существования и выражения содержания. Следующим общим признаком предметов действия является то, что преподаватель представляет их в виде требований выполнить какие-либо действия, т.е. в виде педагогического поручения, который называется заданием [1, с. 22].

Задания могут быть двух типов:

Задания - действия, в которых предмет действия задаётся преподавателем непосредственно;

Задания-продукты, в которых предмет действий студента задан опосредованно через продукт деятельности.

Основными формами заданий – действий являются упражнения, вопросы и задачи.

Упражнение – это форма задания, в содержании которого у студента должна быть полная ясность как по количеству, так и по качеству усваиваемых действий.

Требования к упражнениям:

- А) Определённость конкретной цели каждого упражнения;
- Б) Наличие критериев, показателей правильности, точности и быстроты действий.;
- В) Знание о последовательности и технике выполнения предстоящих действий;
- Г) Ясное представление о последовательности и технике выполнения действий, которые должны осваиваться в упражнении;
- Д) Предварительное освоение правил выполнения осваиваемых действий;
- Е) Многократное выполнение упражняемых действий;
- Ж) Постоянный самоконтроль хода и результатов действия;
- З) Контроль за ходом и результатами со стороны педагога.

Система наводящих вопросов позволяет включить в процесс объяснения нового материала самих студентов, активизировать их потенциальные возможности на занятии.

В зависимости от познавательной цели, вопросы разделяют на открытые и закрытые. Закрытый вопрос – тот, на который приводится полный набор вариантов ответов.

Например:

Какие устройства относятся к периферийным устройствам ПК?

Процессор, материнская плата, оперативная память, контроллеры, шина данных;

Сканер, принтер, принтер, цифровая камера, джойстик;

Системный блок, монитор, клавиатура, мышь;

Материнская плата, контроллеры, видеокарта, монитор;

Системный блок, монитор, клавиатура, мышь, игровая клавиатура.

Закрытые вопросы могут быть альтернативные или не альтернативные. Альтернативные вопросы предполагают возможность выбора лишь одного варианта ответа (да-нет). Не альтернативные вопросы допускают выбор нескольких вариантов ответов из определённой, предложенной преподавателем схемой.

Задача – это заданная в определённых условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута при преобразовании этих условий некоторой совокупностью действий.

Обязательная структура задачи: требование (цель), условие (известные) и искомое (неизвестное), сформулированные в вопросе.

Для обучения должен быть разработан комплекс типовых учебных задач. Типовая учебная задача – это задача, при решении которой студент усваивает наиболее характерные для данной специальности, профессии виды действий на основе необходимых для этого знаний. Для каждой специальности должен быть создан свой комплекс типовых задач. Уровень подготовки специалиста может быть определён по количеству задач, которые студент решает из предъявленного ему перечня.

В настоящее время в высшей школе сложилась ситуация, отличительной чертой сегодняшнего студента является прагматизм. С другой стороны установлено, что даже при наличии хорошей теоретической подготовки преподаватели не имеют практического опыта. По нашему мнению, только после ответа студента на вопрос «Где это нам пригодится?» можно приступать к обучению. Однако прежде чем формировать профессионально-ориентированные задачи, необходимо определить умения которые должны быть усвоены.

Чтобы определить умения и навыки, формируемые у студентов, возможно использовать следующий метод аналогий:

квалификационные характеристики этих должностей в своём составе имеют перечень наиболее характерных функций, которые могут быть полностью или частично поручены работнику;

перечень типовых функций специалиста, определённый в квалификационной характеристике, полностью определяет перечень умений, характерных для данной специальности;

перечень умений, определённых требованиями квалификационной характеристики обуславливают перечень типовых практических задач;

содержание и форма типовых практических задач достаточно формализованы в профессиональной деятельности и определены стандартами;

задание продукт студента может быть определено путём адаптации аналогичного продукта профессиональной деятельности к учебным целям;

основными критериями адаптации профессионального продукта деятельности к учебным целям могут быть: полнота состава действий, необходимое количество их повторений, реальный бюджет времени студента;

за период обучения студент должен выполнить N профессионально ориентированных заданий.

Количество однотипных N - заданий должно обеспечить присвоение действий, необходимых для получения заданного продукта;

задания-продукты по каждой учебной дисциплине должны быть максимально приближенными по форме и содержанию к продуктам деятельности профессионала, или составлять часть этого продукта как по составу действия, так и по форме завершения работы.

Проблемы организации СРС занимают существенное место в учебном процессе вуза. Педагогика сотрудничества предполагает, что субъект обучения – (студент) через цель, мотив и условия, созданные преподавателем, сам обеспечивает процесс преобразования предмета в продукт-цель. Характерной особенностью педагогики сотрудничества является то, что одним из показателей деятельности преподавателя становятся условия учебной деятельности студента.

Организацию СРС можно рассматривать и как одну из характеристик условий учебного труда. Результатом организации СРС должна явиться система. К основным элементам системы СРС относятся:

студент-субъект деятельности;

предмет его деятельности;

процесс как совокупность действий студента над предметом;

продукт как следствие преобразования предмета;

условия действий студента над предметом;

цель как проект продукта-результата деятельности;

мотив как внутренние условия деятельности;
средства студента, его исходный опыт, знания, умения и навыки, необходимые для действий над предметами;
результат – сформированные умения, приобретённые знания, выработанные навыки и развитие личности студента [2].

Преподаватель в процессе организации СРС и обеспечения её функционирования должен осуществить:

- планирование СРС;
- организацию СРС, т.е. определение целей и методов их достижения;
- управление СРС, т.е. контроль деятельности студента с последующей коррекцией;
- связь, т.е. передачу информации, обеспечивающей принятие его собственных решений и решений студента.

Студент, находясь в организованной преподавателем системе СРС должен:

- Планировать свои действия;
- организовать, т.е. объединять все свои ресурсы для решения поставленных задач;
- управлять своей деятельностью;
- осуществлять связь на основе передачи информации.

СРСП – это разновидность СРС, вид внеаудиторных занятий, на которых студенты самостоятельно изучают учебный материал, консультируясь с преподавателем.

На занятиях СРСП по информатике, самостоятельная деятельность студентов должна быть организована с помощью методических рекомендаций. Мы целенаправленно предлагаем организовать репродуктивную самостоятельную деятельность студентов, потому что именно с помощью такой работы студент учится работать по заданному алгоритму, а это необходимо при работе с ЭВМ. СРСП позволяют эффективно формировать компоненты информационной культуры: знания, умения, навыки, эмоционально-ценностное отношение.

Сущность деятельности преподавателя в учебном процессе (преподавание) заключается в обучающей и контрольно-корректирующей деятельности на аудиторных занятиях и внеаудиторной его деятельности по подготовке учебно-методических пособий (дидактических средств), при помощи которых осуществляется помощь и самостоятельным изучением каждым студентом отобранного, структурированного и целенаправленно мотивированного преподавателем учебного материала и способов адекватной деятельности в рамках данной учебной дисциплины.

Эта подготовительная деятельность преподавателя заканчивается созданием «инструмента» преподавательского труда (комплекта пособий-руководств), при помощи которого преподаватель будет управлять самостоятельной деятельностью каждого студента в учебном процессе.

Таким образом, при организации самостоятельной деятельности студентов на занятиях СРСП, мы используем составленные преподавателем методические указания. При подготовке текста теоретических сведений, мы придерживались мнения, что текст, прежде всего, должен быть понятен студенту. При разработке текстов учитывался возраст студентов, базовые знания по информатике, стиль написания. Необходимо подробно разбирать решения задач. Для закрепления знаний на занятиях СРСП необходимо предлагать блок заданий, которые являются посильными для студента. В подтверждение наших слов, мы отмечаем, что при наблюдении за работой студентов было выяснено следующее. Если поставленная задача является посильной для студента, и он чувствует, что сможет с ней справиться, студент охотно выполняет задание самостоятельно. Если же задача сложная, он просто за неё не берётся и не выполняет. В таких случаях студенты выказывают нежелание выполнять задание, задают много вопросов, задание выполняют частично.

Одно из ведущих мест в группе вспомогательных изданий занимают практикумы. Цель практикума – формирование и закрепление умений, практических навыков, обучение способам и методам использования теоретических знаний в конкретных условиях. Практикумы направлены на овладение формами и методами познания, которые используются в соответствующей отрасли науки или деятельности. В них содержатся задания и упражнения практического характера, способствующие усвоению пройденного теоретического курса.

Изучение структуры учебного процесса в вузе, позволяет выделить следующие особенности организации учебного процесса в инновационном и традиционном университетах:

Содержание и планирование дисциплины, а также формы учебных занятий определяется на основе нормативных документов МОН РК.

Организационная структура вуза влияет на методику обучения дисциплине в вузе:

- в инновационном университете построение содержания образования формируется с учётом требований работодателя и влияния внешней среды, в традиционном оно может не меняться годами;

- в инновационном университете присутствует более близкий контакт со студентом, одной из причин этого является также и то, что в инновационном университете обучается меньшее количество студентов, чем в традиционном;

- вертикальные коммуникации структуры университета позволяют более гибко осуществлять анализ и коррекцию ЗУНов, функциональная структура традиционного университета позволяет ограничить контроль ЗУНов студентов силами профилирующей кафедры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект).-Ростов-на-Дону: НМЦ «Логос», 2005. - 136 с.
2. Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская ориентация вуза. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2006 - 137 с.
3. Абрамёшин А.Е., Воронина Т.П., Молчанова О.П., Тихонова Е.А., Шлёнов Ю.В. Инновационный университет. Учебник для вузов.- Москва: Вита-Пресс, 2001.-272 с.

Түйіндеме

Мақалада Инновациялық университетте пәнінен сабақтарды ұйымдастыру сұрақтары қарастырылады. Информатиканы оқытудың әдістемелік жүйесінің ерекшеліктері көрсетілген.

Resume

The article is dedicated to organization issues of educational process at university of innovation type. The definition “university of innovation” and its strategic role in the modern society are discussed.

УДК 37.02:33

**К ВОПРОСУ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Ж.Г. Касимова

*Павлодарский областной институт повышения квалификации
педагогических кадров, г. Павлодар*

С развитием рыночных отношений в экономике, разнообразием форм собственности, обновлением всей совокупности средств и методов производства, распределения, обмена и потребления, новой роли личности в современных экономических условиях появляется острая необходимость в формировании у школьников новой экономической позиции, адекватного представления о сущности экономических явлений и процессов, соответственно, нового стиля мышления, востребованного современным временем.

Ориентация школьников на активную позицию к труду в системе рыночных отношений – задача наиболее трудная, но необходимая. Реалии жизни убеждают, что в условиях рынка найдут себя люди предприимчивые, деловые, трудолюбивые, профессионально компетентные, умеющие

быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, способные к риску, самостоятельному выбору сфер деятельности, принятию ответственных решений и с саморегуляцией поведения [1].

Особая роль в экономическом образовании принадлежит современной школе. Экономическое образование в современной школе приобретает особую значимость в связи с тем, что в современной социально-экономической ситуации каждому человеку, вне зависимости от специальности, становятся необходимыми экономические знания. Радикальные преобразования в Казахстане привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику, его конкурентоспособности и мобильности и уровнем сформированности у него компетентностей и компетенций экономического характера [2].

В системе экономического образования в современной школе сложилась ситуация, характеризующаяся противоречиями между:

- возрастающей потребностью учащихся в получении экономического образования и недостаточной разработанностью процесса экономического образования в условиях современной школы;

- демократическими изменениями, происходящими в сфере образования и недостаточностью социально-педагогических условий эффективности этого процесса.

Движение нашего общества на путях его реформирования без человека - активного субъекта исторического процесса невозможно. Само реформирование и развитие Казахстана есть не что иное, как живое историческое творчество людей, деятельность самого человека. В человеке, осуществляющем перемены в обществе должны резюмироваться вся современная политика, экономика, право, их успехи, сложности, трудности, неудачи. Причины и обстоятельства активного обращения отечественной педагогической науки и практики к проблемам экономического образования в современной школе, на наш взгляд, могут быть определены следующим образом:

- в современных социально-экономических условиях рыночных отношений существует острая необходимость развития экономики, ее перевод на более высокий уровень;

- без экономических знаний участников экономических процессов немисливо налаживание экономических связей, невозможны научно-технический прогресс и расцвет социальной инфраструктуры нашего общества;

- современное производство нуждается в рачительных специалистах, умеющих рационализировать и делать творческим свой труд, понимающих и ценящих не только социальный смысл трудовой деятельности, но и ее нравственную значимость.

Развитие рыночных отношений в стране идет непросто, и одна из причин - недостаточная экономическая грамотность людей. Поэтому вопрос о быстром и интенсивном развитии экономического образования стоит очень остро. Ставка сделана на молодежь, на будущее, на перспективу. Привить школьникам в современной школе правила честного бизнеса, деловой этики, культуры предпринимательства – требования времени [4].

Социально-экономическая подготовка школьников - сегодня та область педагогической науки и практики, где педагогу приходится овладевать новым в своем большинстве содержанием, педагогическими технологиями образования и воспитания, где ведется активный научно-педагогический поиск, экспериментирование.

Следует отметить, что до сих пор не существует эффективно действующей, целостной системы по формированию у школьников современного экономического мышления. Педагогам необходимо самим постоянно повышать уровень своих экономических знаний, иметь четкое представление о внедрении новой системы рыночной экономики. Не менее важной является проблема использования педагогами современных инновационных педагогических методов обучения: проблемное изложение материала, решение задач и упражнений, составленных на местном материале, исследовательский, проектный методы при выполнении учащимися экономических заданий и так далее.

Решение проблемы экономического образования старшеклассников, условия организации экономического образования, в том числе и в технологическом плане, будут эффективны, если они ориентированы на личностные качества учащихся.

Требования к организации экономического образования тесно связаны с общими требованиями эффективности деятельности в педагогическом процессе. В науке они определяются через:

- 1) прогнозирование общественной направленности деятельности, обогащающей мотивацию личности;
- 2) укрепление социальных связей в деятельности, формирование коллективного субъекта деятельности, умножающего возможности каждого, содействующего самоутверждению личности старшеклассника на основе признания ее значимости в общем деле;
- 3) сближение мотивов с целью, обеспечивающее участие старшеклассников в целеполагании деятельности;
- 4) приближение результата к цели, возбуждение интереса к собственным и коллективным достижениям, стимулирование активности.

Таким образом, эффективность экономического образования старшеклассников определялась нами уровнем выполнения следующих педагогических условий его организации:

- учет личностных особенностей учащихся и направленность процесса экономического образования на формирование у старшеклассников качеств, необходимых для предпринимательской деятельности, высокий уровень осознания учащимися цели экономического образования;- высокий уровень разработанности технологии экономического образования старшеклассников, что выражается в четком определении целей экономического образования, качестве и вариативном характере учебных планов, программ и пособий, а также в определении обязательных компонентов курса «Экономика»;

- создание возможностей для реализации творческих способностей старшеклассников через создание условий для применения знаний на практике;

- соответствие содержания экономического образования академическому, бизнес-ориентированному и культурно-функциональному подходам.

Пути реализации данных педагогических условий являются

- овладение учащимися основами теоретических знаний области экономики;

- овладение способами решения основных экономических проблем на личностном уровне;

- формирования представления о сути экономических проблем Казахстана и понимания роли государства в экономике жизни [3].

Успешность реализации экономического образования в современной школе определяется качеством разработанного программно-методического обеспечения, включающего рабочие программы, учебные пособия и методические рекомендации, а также материалы для проверки качества полученных учащимися знаний, степени обученности.

Экономическое образование – это больше, чем экономические знания. Экономическое образование призвано способствовать развитию характера человека, личности, его способностей, умений, формированию экономических знаний, образа современного мышления и поведения, выработке практических навыков, необходимых для социальной адаптации в условиях рыночной экономики, и, как следствие, профессиональной компетентности и профессиональных компетенций.

Новые экономические отношения, возникающие между работодателями и наемными работниками, многообразие форм установления контрактных отношений между ними заставляют по-другому взглянуть на проблемы экономического образования в современной школе.

Вышеперечисленные факторы оказывают существенное влияние на современный рынок образовательных услуг в Казахстане. На первый план сегодня выходят, как правило, программы экономического образования. Все вышеперечисленные особенности развития современного рынка образовательных услуг в Казахстане подталкивают учебные заведения к

поиску и развитию новых образовательных программ экономического образования в современной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абалкин Л.И. Новый тип экономического мышления. М: Экономика, 1987. 191с.
2. Забродина Н., Вагина Е. Актуальность экономического образования в школе // Экономика в школе. 1999. №3.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 1996.
4. Сатубалдин С. Бизнес-образование в Республике Казахстан: проблемы и стратегические ориентиры на XXI век // Высшая школа Казахстана. 2001. №1. С. 31-36.

Түйіндеме

Осы мақалада экономикалық білімнің көкейкестілігі қаралып, қазіргі мектептердегі экономикалық білімнің педагогикалық жағдайы сипатталған.

Resume

The article considers the relevance of economic education, describes the pedagogical conditions of economic education in the modern school.

УДК 371.13

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

С.К. Ксембаева

Павлодарский государственный университет им.С. Торайгырова

Анализ проблемы подготовки будущих педагогов к организации внешкольной работы предполагает рассмотреть основные требования, предъявляемые к педагогам. В педагогической литературе основными требованиями, предъявляемыми к организации подготовки будущих специалистов считают:

фундаментальность образования за счет широкого общенаучного базового образования;

общая теоретическая подготовка по специальности или группе родственных специальностей;

дифференциация по уровню специальной подготовки с учетом индивидуальных запросов и способностей обучаемых;
специализация обучения в соответствии с требованиями заказчика;
индивидуализация обучения с учетом интересов и психофизических характеристик обучаемого и характеристика будущей работы;
использование прогрессивных методов и технологий обучения и организации учебного процесса.

На современном этапе в развитии педагогического образования прослеживаются следующие тенденции:

ориентация разработки программно-целевых установок в области подготовки педагогических кадров в системе высшего педагогического образования, в частности, всех форм его подготовки, на систему духовных и нравственных ценностей, доминирующую в данном обществе;

усиление роли социально-региональных и этнокультурных факторов в подготовке педагогических кадров в системе высшего педагогического образования Казахстана;

человекоцентристская направленность профессионально-личностной подготовки учителей и ориентация на нее общей технологии педагогического образования;

ориентация педагогического образования на современные достижения в области науки, техники, производства и культуры;

установление гибкого соотношения между общенаучной, специальной (предметной) и профессионально-личностной подготовки учителей;

возрастание роли дополнительного и альтернативного образования в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Общая профессиональная психолого-педагогическая подготовка в высшей школе должна выполнять важные социальные и профессиональные функции: обеспечить развитие общей и профессиональной культуры, формировать педагогическую направленность мышления, способствовать формированию профессиональных качеств личности. Значимость профессионального образования усиливается и с изменением подхода к организации профессионального обучения: существовавший ранее унифицированный подход сменился персонифицированным, направленным на развитие личности будущего педагога.

Личностные качества будущих педагогов, преломляясь в условиях овладения профессией, конкретизируются, приобретают все более профессиональный характер. Так, например, в педагогических умениях, наряду со знанием содержания профессиональной деятельности, важную роль играет общий интеллектуальный уровень развития личности.

Все это дает возможность сформулировать основные направления содержания психолого-педагогической подготовки будущих педагогов к организации внешкольной работы, это:

- коммуникативные способности;
- умение самоорганизоваться, рационально планировать свою работу;
- создание благоприятного психологического климата;
- умение разрешения любых конфликтов;
- умение работать как с отдельной личностью, так и с коллективом;
- диагностические умения;
- перцептивные умения.

Кузьмина Н. В. считает, что в содержании подготовки педагогов педагогическая система должна включать пять структурных элементов:

цели; учебная информация; средства коммуникации; учащиеся педагоги.

А также пять функциональных элементов: исследовательский, преемственный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.

Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (гностический, исследовательский, преемственный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах общих одноименных способностей, лежащих в их основе. Таким образом, она выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и преемственные способности. Первый уровень педагогических способностей, по Кузьминой Н. В., – перцептивно-рефлексивные способности – включает «три вида чувствительности»: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся и школьных требований; чувство меры, или такта, и чувство причастности. Эти проявления чувствительности являются основой педагогической интуиции [1].

Второй уровень педагогических способностей это способности, соотносимые с чувствительностью, к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, преемственные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Отсутствие каждой из указанных способностей есть конкретная форма неспособности.

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения, с точки зрения Кузьминой Н. В., они обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, и самом себе.

Преемственные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач.

Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося.

Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности обеспечиваются, по Кузьминой Н. В., четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, воздейственность).

Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, самоорганизации собственной деятельности педагога.

Педагогические способности рассматривает Крутецкий В. А., по его мнению, необходимо выделять следующие:

1. Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное – делать легким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

знаний, педагогических способностей, а также владение педагогической техникой, то есть будущему педагогу необходимо овладеть предметной и психологической подготовкой, уметь владеть собой, управлять другими, обладать эмоциональной устойчивостью, быть способным к творчеству.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить основные компоненты подготовки будущих педагогов в контексте требуемого содержания подготовки. В научных исследованиях Хмель Н.Д. отмечается, что цель профессиональной подготовки заключается в приобретении профессионального образования, являющегося результатом усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, необходимых профессионально-личностных качеств. Готовность по ее определению, есть устойчивое единство мотивационного, содержательного и процессуального компонентов, т.к. каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя ее аспектами: содержательным, личностным и процессуальным [3].

В основу определения требуемой готовности были положены теоретические концепции подготовки к определенной деятельности Дьяченко М.И., целостного педагогического процесса Хмель Н.Д., профессиональных умений Кузьминой Н.В., Крутецкого В.А. Мы считаем, что в содержании подготовки к внешкольной работе важную роль играет личностный компонент, предполагающий формирование личностных и профессиональных качеств, необходимых для эффективной организации внешкольной работы. Определяя содержание подготовки будущих педагогов к внешкольной работе, мы взяли за основу компоненты, представленные в работах Хмель Н.Д., и внесли личностный компонент, предполагая, что взаимодействие данных компонентов выражает сущность искомой готовности.

Разработанные критерии и показатели каждого из компонентов позволили определить дефиницию «готовность к организации внешкольной работы».

Исходя из содержания компонентов, их критериев и показателей мы рассматриваем готовность к данному виду деятельности, как интегративное качество личности будущего педагога, основанное на совокупности знаний содержания, методов, средств внешкольной работы, форм ее организации и умений их использования в педагогической деятельности, а также высокой профессиональной мотивации и сформированности профессионально значимых и личностных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. – Л., 1964. – 565с.
2. Крутецкий В.А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития// Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии// под ред. В.В. Давыдова – М., 1978. – 235с.

3. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: «Фылым», 1998. – 320с.

Түйіндеме

Мақалада болашақ педагогтарды мектептен тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруға даярлау мәселесіне байланысты ойлар талқыланады.

Resume

Some aspects of preparing of future teachers to organization of out school work are observed in the article.

УДК 378

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

A.A. Kudysheva

Pavlodar state university named after S. Toraiirov

Teaching English as a foreign language (TEFL) refers to teaching English to students whose first language is not English. TEFL usually occurs in the student's own country, either within the state school system, or privately, e.g., in an after-schools language school or with a tutor. TEFL teachers may be native or non-native speakers of English.

This article describes English teaching by native Anglophones working outside their own country, a small subset of English taught worldwide. To learn about other aspects of English teaching, see English language learning and teaching which explains methodology and context, and explains abbreviations (e.g., the difference between ESL and EFL, or TESOL as a subject and an organization). For information on foreign language teaching in general, see language education and second language acquisition [1].

TEFL that uses literature aimed at children and teenagers is rising in popularity. Youth-oriented literature offers simpler material ("simplified readers" are produced by major publishers), and often provides a more conversational style than literature for adults. Children's literature in particular sometimes provides subtle cues to pronunciation, through rhyming and other word play. One method for using these books is the multiple-pass technique. The instructor reads the book, pausing often to explain certain words and concepts. On the second pass, the instructor reads the book completely through without stopping.

Communicative language teaching (CLT) emphasizes interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language. Despite a number of criticisms, it continues to be popular, particularly in Japan, Taiwan, and Europe [2].

The task-based language learning (TBLL) approach to CLT has gained ground in recent years. Proponents believe CLT is important for developing and improving speaking, writing, listening, and reading skills, and that it prevents students' merely listening passively to the teacher without interaction. "Dogme" is a similar communicative approach that encourages teaching without published textbooks, instead focusing on conversational communication among the learners and the teacher.

Blended learning is a combination of face-to-face teaching and online interactions (also known as CALL or computer-assisted language learning), achieved through a virtual learning environment (VLE).

VLEs have been a major growth point in the ELT industry over the last five years. There are two types:

Externally-hosted platforms that a school or institution exports content to (e.g., the proprietary Web Course Tools, or the open source Moodle)

Content-supplied, course-managed learning platforms (e.g. the Macmillan English Campus)

The former provides pre-designed structures and tools, while the latter supports course-building by the language school—teachers can blend existing courses with games, activities, listening exercises, and grammar reference units contained online. This supports classroom, self-study or remote practice (for example in an internet café).

Qualifications for TEFL teachers

Teachers can earn English teaching certifications through an intensive 4-week program, or a longer part-time program, either of which provide an internationally-recognized qualification. Please look for courses that meet the following content:

--At least 100 hours of training—At least 6 hours of Observed Teaching Practice (teaching real students as an experienced teacher observes and critiques you)

--Be externally validated by a reputable examination body (usually a university or recognized examination board)

There are several accreditation bodies that are widely recognised internationally, including Cambridge and Trinity [3].

Both the Cert TESOL and CELTA certifications are internationally-recognized and accredited in the UK on the National Qualifications Framework Both qualifications are externally assessed and accepted by the British Council in their accredited teaching organizations worldwide in over a 100 countries. TEFL International is another very popular option, especially for Americans and Canadians.

Internet-based TEFL courses often claim to be internationally recognized, but recognition varies along with price and content of the programs. Private institutions often desire that course be face-to-face, or at least include an element of observed teaching [4].

Schools around the world run international certificate programs. Qualification requirements vary considerably, from country to country and among employers within the same country. In some cases, it's possible to teach without a BA degree or without a teaching certificate. However, private language schools in some countries are likely to require a certificate based on successful completion of a course consisting of a minimum of 100 hours, usually including about 6 hours of observed teaching practice.

Many language schools accept any certificate that fulfils these criteria, while others look for teachers with specific certificates. It's also possible to gain certificates by completing shorter courses, or online courses, but these certificates do not always satisfy employer requirements due to lack of teaching practice. Also, some private language schools require teachers to complete in-house training programs even if they have a certification from elsewhere. Where there is a high demand for teachers and no statutory requirements, employers may accept otherwise unqualified candidates. Each country is different, and acceptance depends on demand for English teachers and the teacher's previous teaching and life experiences. Another aspect that should be addressed is the age/gender issue when qualifying as a TEFL teacher. Generally speaking there is no upper age limit when it comes to finding TEFL employment, although schools outside of Europe and America sometimes hire only teachers in a certain age range; usually between 20 and 40 years of age. Anyone under 19 may be able to teach TEFL, but usually only in a volunteer situation, such as a refugee camp. The same goes for gender; generally speaking schools, both public & private, will hire either sex. But again, schools outside of Europe and America will sometimes specify either a male or female teacher for a TEFL position. This is especially true in the Middle East.

Conditions worldwide

As in most fields, the pay depends greatly on education, training, experience, seniority, and expertise. As with much expatriate work, employment conditions vary among countries, depending on the level of economic development and how much people want to live there. In relatively poor countries, even a low wage may equate to a comfortable middle classlifestyle.

There is a danger of exploitation by employers. This increases in countries with labor laws that may not apply to foreign employees, or which may be unenforced. An employer might ignore contract provisions, especially regarding working hours, working days, and end-of-contract payments. Difficulties faced by foreign teachers regarding language, culture, or simply limited time can make it difficult to demand pay and conditions that their contracts stipulate. Some disputes arise from cross-cultural misunderstandings. Teachers who can't adapt to living and working in a foreign country often leave after a few months.

TEFL region and country locations

Europe. Western Europe

Most cities in Western Europe have established language schools. These can be on-site, or operated as agencies that send teachers to various locations. September is the peak recruiting month, and many annual contracts last October through June. Employers prefer those with graduate-level academic qualifications, experience in Business English, or experience with younger learners.

Instructors from the United Kingdom and Ireland, countries within the European Union, do not need work visas to work in the EU, which reduces demand for teachers from outside. Immigration laws require that non-EU job applicants submit documents from their home countries in person after the European employer files an officially documented job offer. If the worker has traveled to Europe to find the job, this means they must return home and wait for some time. Even if they follow the process correctly, visa rejection rates are high. Many private-sector employers don't sponsor them at all, because they can meet staffing needs more easily from nearby countries.

International schools hire some non-EU teachers. These are more desirable positions that require significant experience and qualifications. Various countries' education ministries, such as those of France and Spain, offer opportunities for assistant language instructors in public schools. Part-time employment is usually allowed under an education visa, but this visa also requires proper attendance at an accredited EU college or university, institute, or other educational program. Other teachers work illegally under tourist visas, since the "don't ask, don't tell" method is the only viable solution to avoiding impossible bureaucracy and eventual job rejection.

Eastern Europe, Northern Europe, and Scandinavia

Demand for TEFL is stronger in certain Eastern European countries because of the expansion of the European Union. Such locations also tend to have lower costs of living. Non-EU teachers usually find legal work here with less difficulty. The Balkan former Yugoslav countries have seen recent growth in TEFL—private schools have recruited Anglophone teachers there for several years.

Far fewer instructors work in Scandinavia, which has stricter immigration laws and a policy of relying on bilingual local teachers.

Asia

Cambodia

Demand for English teachers in Cambodia has grown over the past decade, though the country has a small population and is dependent on foreign aid for much of its economic development, limiting growth.

China

Many opportunities exist within the People's Republic of China, including preschool, university, private schools and institutes, companies, and tutoring. The provinces and the Ministry of Education in Beijing tightly govern public schools, while private schools have more freedom to set work schedules, pay, and require-

ments. Outside of Beijing, Shanghai, and Guangzhou, salaries range between 3800 to 6000 yuan per month with an average of 4500 yuan. Public schools tend to offer fewer hours per week (12 to 18) with low pay but free on-campus housing, while private schools usually require more than 22 hours a week and may offer higher pay without free housing. Preschool and elementary schools may ask the teacher to work more hours, just as the Chinese teacher would do.

Most schools pay for some travel expenses to and from Asia, and typically pay round-trip for a one-year contract (usually 10 months), and one-way for a six-month contract. Public schools usually pay during vacations, but not for summer break unless the teacher renews the contract, while many private schools have shortened vacation schedules and may pay for whatever short number of days is allowed for vacation. Private schools may also require that teachers work weekends and evenings, which public schools seldom do. Both may have off-campus classes that require extra transportation time. Public schools provide an apartment with some extras. Most, but not all, private schools outside Beijing, Shanghai, and Guangzhou also provide housing.

Company jobs vary, depending on the number of employees they want to train. They may employ a teacher for one or two classes, or a complete set of 14 to 16 hours a week. Tutoring also varies, as in some cases a whole family of students or just one family member.

Some teachers work successfully on an independent basis with several contracts for tutoring, individual college classes, and some company work. The majority of teachers accept contracts with schools. Public school contracts are fairly standard, while private schools set their own requirements. Schools try to hire teachers from Anglophone countries, but because of demand, others with good English language skills can find positions.

Hong Kong

Once a British Crown Colony, English language education in Hong Kong is taken seriously, as demonstrated by recent government-funded research.

Japan

In Japan, the JET Programme employs assistant language teachers and teaching assistants to work in Japanese high schools and elementary schools. Other teachers work in eikaiwa (private language schools). The largest of these chains are Aeon and ECC. The sector is not well regulated. Nova, one of the largest chains with over 900 branches, collapsed in October 2007, leaving thousands of foreign teachers without income or for some, a place to live. Other teachers work in universities. Agencies are increasingly used to send English speakers into kindergartens, primary schools, and private companies whose employees need to improve their Business English. Agencies, known in Japan as haken, or dispatch companies, have recently been competing among themselves to get contracts from various Boards of Education for Elementary, Junior and Senior High Schools and wages have decreased steadily.

Laos

English language has been increasingly important in education, international trade and cooperation in Laos since 1990s. There were some factors on the rise of English in Laos. One of those was that because Laos was marked as a market economy country, and then the government started to open and promote foreign direct investment. The introduction of Laos as an observer in the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) in 1992 was also the factor increasing the necessity of English language in the country because among the ASEAN nations English had been considered a common language to communicate for exploring understanding and potential areas of cooperation. Laos was considered as a full member of ASEAN in 1997. During five years until 1997, the government had to prepare human resources to have English knowledge and skills and ability to use it. This was an obligation to Lao government in order to be able to work with other countries in the fields of cooperation effectively. Later, high-ranking officials, business people and shareholders, key persons in administrative level eagerly have started to upgrade their knowledge and skills in English. English have been a language of interest for Lao society ever since Laos opened the country to the world market economy and became a member of ASEAN. The trend of the interest will be increased as English is considered and developed in the field of education as well.

Middle East

Saudi Arabia and the United Arab Emirates are the main locations for instructors to work in this region. Positions in these countries have a reputation for often paying very high salaries but also require more qualifications and experience. Private academies and university programs are the main venues of instruction. More primary and secondary schools have begun to recruit foreign English instructors.

South Korea

There is great demand for native English speakers willing to teach in South Korea. The U.S. Embassy, however, reports that teachers have sometimes come to Korea under contracts that promised generous salaries and benefits, but found actual conditions drastically different, and in some cases ended up with insufficient funds to return home. The expatriate English teachers in Korea have formed the Association for Teachers of English in Korea to provide support for teachers. As with Japan, Korea is also nurturing a government-run program for teacher placement called English Program in Korea (EPIK). In March 2009 EPIK reported that it recruited 3,377 foreign teachers into Korean public schools.

Institutions commonly provide round-trip airfare and a rent-free apartment for a one-year contract. Note that since March 15, 2008, visa rules have changed. Prospective teachers must now undergo a medical examination and a criminal background check, produce an original degree certificate, and provide sealed

transcripts. On arriving in South Korea, teachers must undergo a further medical check before they receive an ARC card.

Though contracts usually include return flights, some schools offer cash instead. Severance pay equivalent to one month's salary is paid at the end of a contract as well. Citizens of the USA, Canada and Australia also receive back their pension contributions and their employers' part of the pension contributions on leaving the country.

There are four main places to work in South Korea: universities, public schools, private language academies (known in South Korea as hagwon), and private company Business English classes. Recently, small private schools have been opening after-school programs.

Taiwan

In the Republic of China (Taiwan), most teachers work in cram schools, known locally as bushibans or buxibans. Some are part of chains, like Hess and Kojen. Others operate independently. Such schools pay around \$2,000 USD a month. End-of-contract bonuses equivalent to an extra month's pay are not mandated by law in South Korea, and are uncommon in Taiwan [5].

Thailand

Thailand has a great demand for native English speakers, and has a ready-made workforce in the form of travelers and expatriates attracted by the local lifestyle despite relatively low salaries. Teachers can expect to earn a starting salary of around 25,000 Baht. Because Thailand prohibits foreigners from most non-skilled and skilled occupations a high percentage of foreign residents teach English for a living, and are able to stay in the country. There is also a growing demand for Filipino English teachers, as they are often hired for literally half the salary of a native-speaker. Qualifications for EFL teachers in Thailand have become stricter in the last couple of years, with most schools now requiring a Bachelor's degree plus an 120-hour TEFL course. It is possible to find work without a degree in Thailand. However, as a degree is a requirement for getting a work permit, to work without a degree is to work illegally, opening teachers up to exploitation by employers.

LITERATURE

- 1 Rogova, G.V., "Methods of teaching English"; M., 1970
- 2 Harmer, Jeremy, "the practice English language teaching"; London-New York; Longman, 1991
- 3 Синявская, Е.В. и др., «Вопросы методики обучения иностранным языком за рубежом.» /сост.: Е.В.Синявская, М.М. Васильева, С.В.Калинина; М., Просвещение, 1978
- 4 Handschin, Charles H., "Methods of teaching modern languages.;" N.Y., World Book Co., 1926

5 Bennett, William Arthur., "Aspects of Language and language teaching.", London-New York., Cambridge univ. press, 1968

Түйіндеме

Берілген мақалада ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқытудың ұғымы қарастырылған. Сонымен қатар, осы үдерістің ерекшеліктері мен басқа елдердің осы мәселедегі тәжірибесі көрсетілген.

Резюме

В данной статье рассматривается понятие Обучение английскому языку как иностранному. Особенности данного обучения и опыт различных стран в вопросе обучения английского языка как, иностранного.

UDC 378

MAJOR METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A.A. Kudysheva

Pavlodar state university named after S. Toraigrov

The grammatical systems of Russian and English are fundamentally different. English is an analytical language, in which grammatical meaning is largely expressed through the use of additional words and by changes in word order. Russian is a synthetic language, in which the majority of grammatical forms are created through changes in the structure of words, by means of a developed system of prefixes, suffixes and ending. [1]

No one knows exactly how people learn languages although a great deal of research has been done into the subject.

Many methods have been proposed for the teaching of foreign language. And they have met with varying degrees of success and failure.

We should know that the method by which children are taught must have some effect on their motivation. If they find it deadly boring they will probably become de-motivated, whereas if they have confidence in the method they will find it motivating. Child learners differ from adult learners in many ways. Children are curious, their attention is of a shorter duration, they are quite differently motivated in, and their interests are less specialized. They need frequent activity; they need activities which are exciting and stimulating their curiosity; they need to be involved in something active.

We shall examine such methods as “The Grammar – Translation Method”, “The Direct Method”, “The Audio-lingual Method”. And we pay attention to the teaching grammar of the foreign language. We shall comment those methods, which have had a long history.

This method was widely used in teaching the classics, namely Latin, and it was transferred to the teaching of modern languages when they were introduced into schools.

In the grammar-translation mode, the books begin with definitions of the parts of speech, declensions, conjugations, rules to be memorized, examples illustrating the rules, and exceptions. Often each unit has a paragraph to be translated into the target language and one to be translated into native one. These paragraphs illustrate the grammar rules studied in the unit. The student is expected to apply the rules on his own. This involves a complicated mental manipulation of the conjugations and declensions in the order memorized, down to the form that might fit the translation. As a result, students are unable to use the language, and they sometimes develop an inferiority complex about languages in general. Exceptionally bright and diligent students do learn languages by this method, or in spite of it, but they would learn with any method. [2].

We list the major characteristics of Grammar Translation.

Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language.

Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words.

Long elaborate explanations of the intricacies of grammar are given.

Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of word.

Reading of difficult classical texts is begun early.

Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis.

Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.

Little or no attention is given to pronunciation [2].

The grammar-translation method is largely discredited today. With greater interest in modern languages for communication the inadequacy of grammar-translation methods became evident.

The Direct Method appeared as a reaction against the grammar-translation method.

There was a movement in Europe that emphasized language learning by direct contact with the foreign language in meaningful situations. This movement resulted in various individual methods with various names, such as new method, natural method, and even oral method, but they can all be referred to as direct methods or the direct method. In addition to emphasizing direct contact with the foreign

language, the direct method usually deemphasized or eliminated translation and the memorization of conjugations, declensions, and rules, and in some cases it introduced phonetics and phonetic transcription.

The direct method assumed that learning a foreign language is the same as learning the mother tongue, that is, that exposing the student directly to the foreign language impresses it perfectly upon his mind. This is true only up to a point, since the psychology of learning a second language differs from that of learning the first. The child is forced to learn the first language because he has no other effective way to express his wants. In learning a second language this compulsion is largely missing, since the student knows that he can communicate through his native language when necessary.

The basic premise of Direct Method was that second language learning should be more like first language learning: lots of active oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second languages, and little or no analysis of grammatical rules. We can summarize the principles of the Direct Method:

Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.

Only everyday vocabulary and sentences were taught.

Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and student in small, intensive classes.

Grammar was taught inductively, i.e. the learner may discover the rules of grammar for himself after he has become acquainted with many examples.

New teaching points were introduced orally.

Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.

Both speech and listening comprehension were taught.

Correct pronunciation and grammar were emphasized[3].

The Audiolingual Method (It is also called Mimicry-memorization method) was the method developed in the Intensive Language Program. It was successful because of high motivation, intensive practice, small classes, and good models, in addition to linguistically sophisticated descriptions of the foreign language and its grammar.

Grammar is taught essentially as follows: Some basic sentences are memorized by imitation. Their meaning is given in normal expressions in the native language, and the students are not expected to translate word for word. When the basic sentences have been overlearned (completely memorized so that the student can rattle them off without effort), the student reads fairly extensive descriptive grammar statements in his native language, with examples in the target language and native language equivalents. He then listens to further conversational sentences for practice in listening. Finally, practices the dialogues using the basic sentences

and combinations of their parts. When he can, he varies the dialogues within the material he has already learned. The characteristics of ALM may be summed up in the following list:

New material is presented in dialog form.

There is dependence on mimicry, memorization of set phrases and overlearning.

Structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught one at a time.

Structural patterns are taught using repetitive drills.

There is a little or no grammatical explanation: grammar is taught by inductive analogy rather than deductive explanation.

Vocabulary is strictly limited and learned in context.

There is much use of tapes, language labs, and visual aids.

Great importance is attached to pronunciation.

very little use of the mother tongue by teachers is permitted.

Successful responses are immediately reinforced.

There is a great effort to get students to produce error-free utterances.

There is a tendency to manipulate language and disregard content[4].

We shall briefly review the treatment of grammatical explanations by some of the major methods. This is not meant to be an exhaustive study of all available methods; rather it is an attempt to show the variety of ways in which different methods deal with grammar explanations and may help teachers in evaluating available materials.

Grammar translation is associated with formal rule statement. Learning proceeds, deductively, and the rule is generally stated by the teacher, in a textbook, or both. Traditional abstract grammatical terminology is used. Drills include translation into native language.

The direct method is characterized by meaningful practice and exclusion of the mother tongue. This method has had many interpretations, some of which include an analysis of structure, but generally without the use of abstract grammatical terminology.

The audio-lingual method stresses an inductive presentation with extensive pattern practice. Writing is discouraged in the early stages of learning a structure. Here again, there has been considerable variation in the realization of this approach. In some cases, no grammatical explanation of any kind is offered. In other, the teacher might focus on a particular structure by isolating an example on the board, or through contrast. When grammatical explanation is offered it is usually done at the end of the lesson as a summary of behavior (Politzer, 1965), or in later versions of this method the rule might be stated in the middle of the lesson and followed by additional drills.

Each method is realized in techniques. By a technique we mean an individual way in doing something, in gaining a certain goal in teaching learning process.

The method and techniques the teacher should use in teaching children of the primary school is the direct method, and various techniques which can develop pupils' listening comprehension and speaking. Pupils are given various exercises, connected with the situational use of words and sentence patterns.

LITERATURE

Fries, Charles Carpenter., "Teaching and Learning English as a foreign language."; The univ. of Michigan press, 1964

Jack C. Richards and Theodore S. Rogers., " Approaches and Methods in Language Teaching."; Cambridge univ. press, 1986

Elaine Tarone and George Yule., "Focus on Language Learner."; Oxford univ., 1991

Michael H. Long, Jack C. Richards., "Methology in Tesol: A book of Readings."; USA., 1987

Түйіндеме

Берілген мақалада ағылшын тілін оқытудың негізгі әдістері қарастырылған.

Резюме

В данной статье рассматриваются основные методы обучения английскому языку, в частности грамматике английского языка.

ӘОЖ 37.014:004

АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕ ҚОЛДАНУДЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

М.Б. Мақамбаев

Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті, Семей қ.

Оқу үрдісіне ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың енуі ақпаратты берудің және өндеудің электрондық құралдарына негізделген білім беру технологияларының және оқытудың жаңа үлгілерінің пайда болуына әсер етті. Компьютердің өте күшті мультимедиа жүйелерінің және интерактивті компьютерлік программалардың қолданысқа енуі білім беру сапасының артуына негіз болды.

Алайда, оқу үрдісінде қолданылатын техникалық құралдардың және технологиялардың әртүрлілігіне қарамастан оқыту сапасы оқу материалының

құндылығынан, оны беру үлгісінен және оқу үрдісін ұйымдастыруды жетілдіруден тұратының есте ұстаған жөн. Сондықтан, тіпті дәстүрлі оқыту үлгісінің өзінде көрнекі құралдардың жетіспеуіне, білімнің күрделілігіне, жаңа ақпарат ағындарының үнемі өсіп отыруына байланысты көптеген мәселелер пайда болып отырады.

Қоғамды ақпараттандырудың негізгі бағыттарының бірі, ақпараттық технологияны информатиканың әдістері мен құралдарын дамыта оқытудың идеяларын жүзеге асыруға, оның сапасын компьютерлерді студенттердің танымдық іс-әрекетін қолдануда пайдалана отырып, білімді ақпараттандыру болып отыр. Ақпараттық технология түсінігін әдетте мәліметтерді өңдеу, әдістері мен құралдарының оларды қалыптастыру, аудару, сақтау мен қажетті жағдайдың ақпараттық өнімді бейнелеуді оған жұмсалатын шығынның өзгеруіне қарай, әлеуметтік ортаның заңдылықтарын сәйкес ақпараттық жаңа технологияның дамытын жеріндегі жиынтық деп түсінуге болады. Ақпараттық технологиялар әртүрлі техникалық құралдарды пайдалануды тұжырымдайды, олардың ішінде ең бастысы компьютер болып табылады;

Ақпараттық технологияны білім жүйесінде қолданудың негізгі бағыттары төмендегідей:

- пәндік-информатиканы ғылым ретінде, ал компьютерді құрылғы ретінде тікелей оқыш үйрену, құрал-жабдық жазуды, сурет салуды, есептеуде, ақпараттың жинақталуы мен ұйымдастырылуы сияқты іс-әрекеттерді компьютерді пайдалана отырып іске асыру; еңбектік есептеуіш құралдар мен ақпараттық технологияларды еңбек дағдылары мен кәсіптік бағыттауды қалыптастыруда пайдалану;

- демалыстық-оқу процесінің сыртындағы жекелеген қызығушылықты жүзеге асыруда компьютердің барлық мүмкіндіктерін пайдалану;

- диффектологиялық-даму кемістіктері бар балаларды оқытуда компьютерді пайдалану;

- оқытушылық-ЭЕМ-ді педагогикалық және әдістемелік іс-әрекеттің әр түрінде пайдалану;

- ұйымдастырушылық-білім беру жүйесін басқару мақсатында пайдалану;

- оқыту-компьютерді нақты бір оқу пәнін оқыту құралы ретінде пайдалану.

Оқытудың ақпараттық технологиясы – бұл ақпаратпен жұмыс жасау үшін арнайы тәсілдер, педагогикалық технологиялар, бағдарламалық және техникалық құралдар (кино, аудио және видеокұралдар, компьютерлер, телекоммуникациялық желілер).

Оқытудың ақпараттық технологиясы - білімді жаңаша беру мүмкіндіктерін жасау (педагогикалық іс-әрекетті өзгерту), білімді қабылдау, білім сапасын бағалау, оқу-тәрбие үрдісінде оқушының жеке тұлғасын

жан-жақты қалыптастыру үшін ақпараттық технологияның қосымшасы деп түсіну керек.

Білімді ақпараттандырудың негізгі мақсаты - «оқушыларды ақпараттық қоғам жағдайында тұрмыстық, қоғамдық және кәсіби салалардың іс-әрекетіне толық, тиімді араластыру» болып табылады.

Көптеген елдердің ғылыми орталықтары мен оқу орындарында нақ осы білім қажеттілігі үшін мамандандырылған компьютерлік жүйелер саны дайындалды, олар оқу-тәрбие үрдісінде әр түрлі жағынан қолдауға бағытталды. Бұл - жүйелердің негізгі түрлері төмендегідей болып табылады.

Компьютерлік бағдарламаланған оқыту - бұл сәйкесінше, компьютерлік бағдарламалардың көмегімен бағдарламалық оқыту механизмдерін жүзеге асыратын технология;

Материалды компьютердің көмегімен оқу - оқушының жаңа материалды әр түрлі құралдардың, оның ішінде компьютердің көмегімен өз бетінше оқуын болжайды. Бұл жерде оқу іс-әрекетінің сипаты айтылмайды, оқу нұсқауларының жиынымен іске асырылуы мүмкін. Мұның өзі бағдарламалық оқыту әдісінің мәнін ашады;

Материалды компьютер қоры негізінде оқу - алдыңғы технологиялар, технологиялық құралдардың алуан түрін (оның ішінде дәстүрлі оқулықтар, аудио және видео жазбалар және т.б.) қолданумен айрықшаланатын болса, мұнда бағдарлама құралдарын, оқушылардың өз бетінше тиімді оқуын арттыратын бағдарламаларды басымырақ қолдану жүргізіледі;

Компьютер қорымен оқыту - білім берудің барлық мүмкін боларлық формаларын қолдану (мұғалімнің қатысуымен), шын мәнінде, жоғарыда айтылғандармен сәйкес келеді;

• Компьютердің көмегімен бағалау - өз бетінше оқыту технологиясы деп қарастырылады, дегенмен ол практикада басқаларға құрамдас элемент болып кіріп жүр. Мұндай жүйе оқылатын пәннің мазмұны мен дәстүрлі оқытуда қолданылатын немесе оқыту бағдарламаларында жүзеге асырылатын әдістерге тәуелсіз;

Компьютерлік коммуникация - білім беру және оны жеткізумен қамтамасыз ете отырып, жоғарыда аталған технологиялардың барлығының ажырамас құрамы болып табылады. Жергілікті, аймақтық және басқа компьютерлік желілерді қолдану үшін жұмсалады. Компьютерлік коммуникация жекелеген оқу орындарының, қаланың, аймақтың, елдің ақпараттық білім жүйесінің мүмкіндіктерін көрсетеді.

Оқытудың ақпараттық технологиялары осы ақпараттық білім жүйесінің шегінде жүзеге асырылатын болғандықтан, осы білім технологиясына ақпараттық және бағдарламалық қолдаумен көрсететін құралдар бір ғана компьютері мен оған енгізілген бағдарламамен шектеліп қалмауы керек.

Шын мәнінде бәрі керісінше, оқытудың ақпараттық технологияларының бағдарламалық құралдары және білім технологияларының өздері ақпараттық білім ортасына – ақпараттық білім жүйесінен бөлінген жүйешелер түрінде қосылады.

Оқытудың ақпараттық технологиясында қолданылатын бағдарламаны қамтамасыз етуді бірнеше категорияға бөлуге болады:

- Оқытатын, бақылайтын және үйрететін жүйелер;
- Ақпарат іздеу жүйесі;
- Модельдеу бағдарламалары, микромирлер;
- Танымдық сипаттағы инструменттік құралдар;
- Әмбебап сипаттағы инструменттік құралдар;
- Коммуникацияның қамтамасыз етуге арналған инструменттік құралдар.

Модельдеу бағдарламалары мен микромирлер – бұл ерекше аз мамандандырылған бағдарламалар, оларды компьютерде арнайы қолдану және оның кейбір мәселелерін зерттеуге тура келеді.

Инструменттік құралдар деп – жаңа электрондық ресурстар жасауды қамтамасыз ететін бағдарламаларды атайды:

- әр түрлі форматты файлдар;
- Мәліметтер қоры;
- бағдарламалық модульдер;
- жекелеген бағдарламалар мен бағдарламалар жиыны.

Мұндай құралдар пәндік-бағытта болуы мүмкін, сол секілді нақты міндеттер ерекшелігі мен қолдану саласына тәуелді болмауы да мүмкін. Білім үрдісінде қолдануға негізделетін бағдарламалық құралдарда сақталатын негізгі талаптар – бұл жеңілдік пен табиғилық, оқушының оқу материалымен жеңіл танысуына мүмкіндік жасау. Бағдарламаларға сай келетін талаптар мен сипаттамаларды HCI (ағылшын тілінде «Human - Computer Interface» - «Интерфейс-адам- компьютер») аббревиатурасымен белгілеу қабылданған. Бұл сөзбе-сөз аударуды «адаммен сұқбаттасуға арналған компьютерлік бағдарламалар» деп түсінуге болады.

Білімді ақпараттандыру жағдайында болып жатқан кемшіліктерге қарамастан, оны «ақпараттық революция» деп атауға болады, өйткені қол жетерлік табыстар мыналар:

- ақпаратты ұсынудың жаңа формасы. Қызықты, жанды немесе алдын ала жазылған мультимедиялық ақпарат тек текстен емес, графикалық бейнелерден, анимациядан, дыбыстан және видеөзінділерден құралып, Internet желісі; арқылы беріледі немесе басқа телекоммуникациялық құралдар арқылы компакт-дискілерге жазылады;

- жаңа кітапханалар. Интеллектуальдық ресурстар көлемі және табыстары өседі. Internet электрондық кітапхана каталогтарымен бірігіп, жер қашықтығы

мен уақыт айырмашылығына қарамастан, зор ақпараттар көлемін жинауға қол жеткізеді. Әрине, мұндай кітапханалар онда сақталатын ақпараттарға толық жол аша бермейді;

- оқу сабақтарының жаңа формалары. Студенттер оқытушылардың виртуальды семинарлар және лабораториялар режимінде бірігіп жұмыс жасауы, сонымен бірге жаңа синхрондық мүмкіндік пайда болды. Бірқатар студенттер үшін мұндай жұмыс формалары анағұрлым ыңғайлы, өйткені дәстүрлі оқытуға қарағанда, оларға өз мүмкіндіктеріне қарай өздеріне қолайлы графикпен жұмыс жасау және артық ескертулермен кездеспей отырып ашу қызықты;

- білімнің жаңа құрылымы. Бүгінгі күні білім жүйесіне жаңа құрылым беру үшін телекоммуникация жүйелерімен толықтырылуы қажет, сонымен қатар білім үрдісіне ақпараттық және коммуникациялық технологияларды енгізуде жоғары біліктілікке ие мамандар керек.

Көбінесе қашықтан оқыту бағдарламалары оған барынша мол қол жеткізуге мақсатталған және оқыту сапасына аса анық емес талаптар қояды. Мұндай бағдарламаның білім сапасын жетілдіруі үшін орындауы міндетті талаптар қатарын құрастыруға болады:

- сапасы мен мүмкіндігі жоғары білім кеңістігін құру, кәдімгі оқу орындары ұсынатын мүмкіндіктерден жоғары білім ортасын жасау;

Internet желісінде әмбебап компьютерлік кітапхана құру, кез келген уақытта қолданушыға қол жеткізерлік және кәдімгі кітапханаға көлемді ақпарат беруі тиіс;

желі бойынша педагогтармен қарым-қатынас ұйымдастыру;

оқытушының да, оқушының да білімін компьютермен тексеру жүйесін жасау.

Төмендегідей базалық шарттар сақталған жағдайда сапалы білімге қол жеткізуге болады:

- қымбат тұратын технологиялар мен бағдарлама өнімдерін қолдану;

- іштей және қашықтан, оқыту түрлерін біріктіру;

- қажетті ақпараттық ресурстарды табуы жеңілдететін толық каталогтар жасау.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Воген Т. Мультимедиа: Практическое руководство / Пер. с англ. - Минск: ООО «Пупурри» 1997.

2. Лебедева М.В, Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать. Информатика и образование; 2004.

3. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий; - М.; 2001.

Резюме

В статье рассмотрены информатизация образования, основанная на использовании средств новых информационных-коммуникационных технологий, направленную на интенсификацию процесса обучения, совершенствование форм и методов организации учебного процесса.

Resume

In article are considered the information of education based on use of means of new information-communication technologies, directed on an intensification of process of training, perfection of forms- and methods of the organisation of educational process.

УДК 378:371.13.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Мирза, А.Ю. Гаак

*Карагандинский государственный университет
им. Е.А. Букетова, г. Караганда*

Процесс развития образовательных систем в современном мире характеризуется ростом общего уровня образованности населения. Образованность и интеллект относят к разряду национальных богатств. Подъем экономики и политическая самостоятельность ведущих стран мира совпадают с периодом принятия и реализации законов об образовании. В стратегическом плане развития Республики Казахстан особое место занимает реформа образования, в частности, вопросы реформирования дошкольного образования.

Альтернативные дошкольные учебные заведения, организованные в Казахстане в процессе реформирования образования, отнесены к учреждениям нового типа и привлекают внимание ученых различных специальностей.

Научные исследования свидетельствуют о том, что за последнее десятилетие произошло качественное ухудшение состояния здоровья детей дошкольного возраста. Особенности негативных изменений в здоровье являются стремительный рост числа хронических патологий, ухудшение показателей физического развития, рост болезней нервной системы, пограничных нервно - психических заболеваний, болезней глаз, органов

пищеварения, эндокринной системы. При этом ведущая роль в ухудшении здоровья учащихся отводится дошкольным учреждениям, где имеют место несоответствующие гигиеническим требованиям условия обучения, воспитания, интенсификация и увеличение учебных нагрузок, недостаточная двигательная активность детей дошкольного возраста и многое другое.

Немаловажное значение в разработке подходящих критериев для формирования у дошкольников представлений о здоровом образе жизни играет система дошкольного воспитания, так как забота об укреплении здоровья детей - проблема не только медицинская, но и педагогическая. Правильно организованная воспитательно-образовательная работа с детьми обеспечивает формирование здоровья и здорового образа жизни.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в годы дошкольного детства. От здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение и умственное развитие. Поэтому важно правильно организовать физическое и психическое развитие детей.

Полноценное физическое развитие и здоровье ребёнка – это база формирования личности. В Уставе Всемирной Организации Здравоохранения говорится, что здоровье – это не только отсутствие заболеваний или физических изъянов, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие. Именно поэтому проблему здоровья следует рассматривать в широком социальном ракурсе.

Согласно исследованиям ученых, 75% заболеваний взрослых заложены в детстве. Если 25 лет назад рождалось 20–25% ослабленных детей, то сейчас это число утроилось. Каждый четвёртый ребёнок дошкольного возраста болеет в течение года более 4-х раз (данные Т.Я. Чертюк, З.С. Макаровой, М.Н. Беловой, Б.Н. Капустян)[1]. Только около 5,6% дошкольников можно назвать абсолютно здоровыми (1 группа здоровья), 26% имеют хронические заболевания (2 группа), остальные имеют ослабленное здоровье (3 группа здоровья) [2].

Исследования свидетельствуют о том, что современные дети испытывают «двигательный дефицит», другими словами количество движений, производимых ими в течение дня, ниже возрастной нормы. В детском саду и дома дети большую часть дня проводят за столами, у телевизора, компьютера. Это увеличивает статичную нагрузку на определённые группы мышц и вызывает их утомление. Снижаются сила и работоспособность скелетной мускулатуры, что влечёт за собой нарушение осанки, плоскостопие, задержку возрастного развития быстроты, ловкости и др.

В последнее десятилетие все большее внимание специалистов привлекает вопрос детских стрессов, которые влекут за собой различные нервные расстройства и повышенную заболеваемость. Детские стрессы – это

последствия дефицита положительных эмоций у ребёнка и отрицательной психологической обстановки в семье, излишнего шума и нервозности в детском учреждении, отсутствие режима дня и рационального чередования умственной нагрузки с физическими упражнениями, отдыхом. Таким образом, детские стрессы нарушают нормальное течение физиологических процессов, что непременно ведёт к ухудшению здоровья ребёнка.

Ребёнок XXI века, по мнению академика Н.М. Амосова, сталкивается с тремя пороками цивилизации: накоплением отрицательных эмоций без физической разрядки, переизбытком и гиподинамией [3]. Два последних пункта, по мнению учёных, ведут к ускоренному развитию организма ребёнка, и в первую очередь, увеличению роста и веса. Внутренние же органы в своём развитии отстают от роста, следовательно, возникают различные заболевания и отклонения.

Общепринятая система физического воспитания не может решить данные проблемы в полной мере, так как:

- не учитывает конкретных условий детских учреждений в разных регионах Казахстана;

- не предусматривает дифференцированного подхода к детям в соответствии с их индивидуальными особенностями и здоровьем;

- не реализует потребности детей в движении.

Слабый медицинский контроль за состоянием здоровья и физического развития детей также не обеспечивает должного уровня системы физического воспитания дошкольников.

Основными задачами детского сада по физическому воспитанию дошкольников являются:

- охрана и укрепление здоровья детей;

- формирование необходимых двигательных умений и навыков ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями;

- создание условий для реализации потребности детей в двигательной активности;

- воспитание потребности в здоровом образе жизни;

- обеспечение физического и психического благополучия[4].

Успешное решение поставленных задач возможно только при условии комплексного использования всех средств физического воспитания.

Таким образом, ключ к здоровью заключается в рациональном режиме, закаливании и движении. Поэтому, чтобы обеспечить воспитание здорового ребёнка, работа в детском учреждении должна строиться в следующих направлениях:

- создание условий для физического развития и снижение заболеваемости детей;

- повышение педагогического мастерства и деловой квалификации воспитателей дошкольного учреждения;

комплексное решение физкультурно-оздоровительных задач; воспитание здорового ребёнка совместными усилиями дошкольного учреждения и семьи.

Для полноценного физического развития детей и реализации потребности в движении в дошкольном учреждении должны быть созданы определённые условия.

Так, в группе должно быть выделено достаточно места для активного движения, физкультурных пособий, спортивных комплексов и тренажёров. Всё это повышает интерес детей к физкультуре, развивает жизненно важные качества, увеличивает эффективность занятий, позволяет упражняться во всех видах основных движений в помещении.

На участке дошкольного учреждения желательно оборудовать физкультурную площадку с зонами для подвижных и спортивных игр, беговыми дорожками, «полосами препятствий» и т.д.

На улучшение здоровья детей, их благоприятное физическое развитие влияет весь уклад жизни ребёнка в дошкольном учреждении, заботливое и внимательное отношение к нему взрослых, высокое чувство ответственности всего коллектива за каждого воспитанника.

Гармоничному физическому и полноценному психическому развитию ребёнка способствует гибкий режим дня.

Режим дня для детей предусматривает их разнообразную деятельность в течение всего дня в соответствии с интересами и потребностями, с учётом времени года, возраста детей, а также состояния их здоровья. Такой режим обеспечивает жизнеспособность и функциональную деятельность различных органов, создаёт условия для своевременного и правильного физического и полноценного психического развития.

Ежедневно во всех возрастных группах должно быть предусмотрено несколько форм физического воспитания детей: утренняя гимнастика на воздухе или в зале, разнообразные подвижные игры в течение всего дня, закаливающие процедуры, занятия физкультурой и плаванием (при наличии бассейна), что позволяет обеспечить необходимую двигательную активность детей в течение дня, рационально распределить интеллектуальную нагрузку дошкольников.

Обеспечить воспитание здорового ребёнка можно только при условии сотрудничества медицины и педагогики, чётко организованного медико-педагогического контроля, в который входят:

медицинское обследование состояния здоровья и физического развития детей, определение на его основе мер по улучшению данной работы;

медико-педагогические наблюдения за методикой физического воспитания и закаливания организма, за физиологической реакцией детей, соответствием нагрузки их возрастным и индивидуальным возможностям;

санитарно-педагогический надзор за местами, где производятся физкультурные занятия и закаливающие процедуры, за гигиеническим состоянием оборудования, пособий, одежды занимающихся детей.

Вся работа по физическому воспитанию детей должна строиться с учётом их физической подготовленности и имеющихся отклонений в состоянии здоровья. Для этого на основании индивидуальных медицинских карт врач дошкольного учреждения составляет сводную схему, которая поможет иметь чёткую картину о состоянии здоровья детей всей группы и каждого ребёнка в отдельности.

Особое внимание в режиме дня следует уделять проведению закаливающих процедур, способствующих укреплению здоровья и снижению заболеваемости. Закаливающие мероприятия, как важная составная часть физической культуры, содействуют созданию обязательных условий и привычек здорового образа жизни. Поэтому важна система закаливания, предусматривающая разнообразные формы и методы, а также изменения в связи со временами года, возрастом и индивидуальными особенностями состояния здоровья детей.

Закаливание будет эффективным только тогда, когда оно обеспечивается в течение всего времени пребывания ребёнка в дошкольном учреждении. Для этого необходимы:

- чёткая организация теплового и воздушного режима в помещении;
- соблюдение режима прогулок во все времена года;
- сон с доступом воздуха;
- гигиенические процедуры и др.

Функциональному совершенствованию детского организма, повышению его работоспособности, развитию защитных сил по отношению к неблагоприятным факторам внешней среды способствуют физические упражнения на свежем воздухе в различных формах: утренняя гимнастика, физкультурные занятия, спортивные игры и упражнения, развлечения.

Особое значение в воспитании здорового ребёнка придаётся развитию движений и физической культуры детей на физкультурных занятиях. Причём, в каждом возрастном периоде физкультурные занятия имеют разную направленность:

маленьким детям они должны доставлять удовольствие, научить их ориентироваться в пространстве, правильно работать с оборудованием, обучить приёмам элементарной страховки;

в среднем возрасте – развить физические качества (прежде всего выносливость и силу);

в старших группах – сформировать потребность в движении, развить двигательные способности и самостоятельность[5].

Поэтому необходимо использовать разнообразные варианты проведения физкультурных занятий.

Вопросы воспитания здорового ребёнка должны решаться в тесном контакте с семьёй. Проведение родительских собраний, вовлечение родителей в спортивно-оздоровительную работу детского сада должно осуществляться систематически.

Таким образом, при систематическом проведении физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении, дети, выпускающиеся из детского сада в школу, имеют хорошую физическую подготовленность, улучшения в состоянии здоровья, а это надёжная основа для дальнейшего обучения.

Таким образом, воспитание детей в дошкольном учреждении в режиме здорового образа жизни закладывает полезные навыки и умения у ребёнка на будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцев В. Физическая культура и развитие здоровья ребёнка// Дошкольное воспитание. 2004. - №1. - С. 81.
2. Кудрявцев В. Физическая культура и развитие здоровья ребёнка// Дошкольное воспитание. 2004. - №5. - С. 66.
3. Журавлёва М, Стасюк А.О системе физкультурно-оздоровительной работы//Дошкольное воспитание. 1997. - № 9. - С. 39.
4. Бузунова А., Волков П. Медико-педагогическая оздоровительная работа//Дошкольное воспитание. 2003. - №4. - С. 44.
5. Шишкина В.А., Машенко М.В. Какая физкультура нужна дошкольнику. - М.: Просвещение, 2005.

Түйіндеме

Баланың денсаулығы және толық физикалық дамуы – жеке тұлғаны қалыптастырудың негізі қарастырылған. Қойылған міндетті шешуде дене тәрбиесінің барлық құралдарын кешенді түрде қолданғанда ғана қол жеткізуге болады. Мектепке дейінгі ұйымда балаларды салауатты өмір салты негізінде тәрбиелеу болашақта баланың жағымды дағдылары мен іскерліктерін қалыптастырады.

Resume

Full physical development and health of the child - is the basis of personal identity formation. Successful solving of the problem is possible only when there is the integrated use of all means of physical education. Up brining of children in preschool institutions in the mode of a healthy lifestyle provides and leads to useful skills of a child for the future.

УДК 372.881.111.1

СПЕЦИФИКА ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ- ЮРИСТОВ

А.З. Нуржумбаева

Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова

Вхождение Казахстана в мировое сообщество, утверждение демократических ценностей и развитие рыночной экономики ставят перед системой образования сложную задачу подготовки конкурентоспособного специалиста, умеющего творчески осмыслить процессы, протекающие в общественно-профессиональной сфере, ориентироваться в стремительно расширяющемся потоке научной информации. В полной мере это относится и к проблемам современной юридической теории и практики, развитие которых обусловлено ориентацией законодательно-нормативной базы Республики Казахстан на интеграцию с мировым сообществом, функционированием международных информационных баз данных по юриспруденции.

В соответствии с Концепцией развития образования Республики Казахстан до 2015 г., предполагающей определение стратегических приоритетов в становлении национальной модели многоуровневого непрерывного образования, современный казахстанский юрист должен получить не только юридические знания, но и возможности для развития тактических, коммуникативных и психологических навыков в условиях расширения международного сотрудничества и культурной глобализации. Именно эти процессы продиктовали необходимость разработки Концепции непрерывного образования, предполагающей регулярное обновление и расширение базы знаний на протяжении всей жизни. Эта концепция была принята Комиссией Совета Европы по вопросам высшего образования и научных исследований в рамках программы «Университет завтрашнего дня: политика высшего образования в Европе». Связана она с постоянным повышением и совершенствованием квалификации специалистов.

Анализ ряда документов Совета Европы по вопросам образования и профессиональной подготовки специалистов свидетельствует о том, что в Общеввропейском Сообществе проводится целенаправленная политика, ориентированная на формирование и развитие способностей специалистов свободно общаться на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Целенаправленное знакомство с опытом работы юридических вузов, изучение исходного состояния обученности юристов на этапе послевузовского образования в учебных заведениях систем КНБ и МВД Республики Казахстан позволяют констатировать, что методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению нуждается в обновлении и совершенствовании, так как наблюдается крайняя недостаточность современных альтернативных учебников, учебных пособий и методических разработок, отражающих не только специфику профессионально-ориентированного общения на иностранном языке специалистов юридического профиля, но направленных на формирование языковой личности специалиста, готового к межкультурной коммуникации с учетом новейших теоретических достижений методики и смежных с нею наук. Это, по нашему твердому убеждению, обусловлено инерционной невостребованностью иностранного языка в профессиональной деятельности специалистов-юристов, недостаточной разработанностью методик уровня обучения иностранному языку, учитывающих специфику иноязычной подготовки юристов в системе послевузовского образования, тем не менее, в последнее время вопросы, связанные с проблемами профессиональной подготовки и формирования профессиональной компетенции специалиста, широко исследуются зарубежными и отечественными учеными (Б. Абдыкаримов, Г.З. Алибекова, А.И. Андреев, К.М. Арынгазин, Г.К. Ахметова, Н.И. Букетова, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, В.В. Егоров, А.А. Калыбекова, С.В. Кан-Калик, С.Т. Каргин, Б.Т. Кенжебеков, Н.В. Кузьмина, Д.Н. Кулибаева, Ю.Н. Кулюткин, С.С. Кунанбаева, А. Кусаинов, В.Ф. Любичева, А.С. Магауова, А.К. Маркова, Г.Ж. Менлибекова, М.И. Махмутов, Н.А. Минжанов, А.И. Мищенко, А.Я. Найн, Ж.Ж. Наурызбай, Г.Н. Неустров, А.В. Петровский, Т.В. Поштарева, Н.Э. Пфейфер, С.С. Рачева, Е.И. Рогов, А.П. Сейтешев, М.В. Семенова, В.А. Сластенин, Ш.Т. Таубаева, К.С. Успанов, А.В. Хуторской, Н.Д. Хмель, В.Д. Шадриков, Л.А. Шкутина и др.). [8, С.42]

Отечественными исследователями также рассматривается широкий круг проблем, связанных с коммуникацией, общением, коммуникативной компетентностью личности, с совершенствованием методики преподавания иностранных языков, раскрываются возможности формирования иноязычной коммуникативной компетенции при подготовке специалистов разного профиля (Д.Н. Асанова, А.Я. Багрова, И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Б.А. Жетписбаева, И.А. Зимняя, Е.И. Калмыкова, Я.М. Колкер, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, А.А. Сарсембаева, И.И. Халеева, Л.В. Юхненко и др.)

Вопреки явному различию теоретических позиций и подходов большинство авторов сходится в одном существенном утверждении: одним из важных аспектов профессиональной компетенции специалиста является его коммуникативная, в том числе иноязычная, компетенция.

Расширение международных контактов и обозримость перспектив для специалиста, владеющего иностранным языком, создают благоприятные условия для того, чтобы поднять престиж предмета «иностраннй язык» во всех учебных заведениях. В связи с этим особенно остро встает вопрос о повышении качества учебного процесса по иностранным языкам и о поиске новых, более эффективных методов и приемов обучения студентов-юристов.

На юридических факультетах университетов иностранный язык предусмотрен на первом и втором годах обучения по два часа в неделю. Наполняемость групп - общая, как для всех специальностей (10-12 человек). Учитывая неустанный рост значения владения иностранными языками в профессии юриста, эти условия обучения можно обозначить как крайне трудные. И даже рост значения предмета для профессиональной подготовки пока еще не отразился на улучшении данных условий, что усложняет решение тех основных вопросов, которые всегда стояли и стоят перед методистами, исследующими проблемы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в неязыковых вузах. [2, С.158].

Первая из этих проблем — соотношение и соотнесение общей языковой подготовки со специальной, то есть профессионально - направленной подготовкой. Важно определить, каков должен быть их удельный вес в сравнении друг с другом, нужно ли вообще строгое деление между этими двумя составными частями, и, эффективнее начинать специальное профессионально-ориентированное обучение.

Вторая проблема - это соотношение обучения чтению и обучения устной речи на неязыковых факультетах. Как известно, в течение многих десятилетий основной целью обучения иностранным языкам на неязыковом факультете считалось обучение чтению текстов по специальности, и лишь в течение последних десятилетий, а точнее в 60-х годов XX века, устная речь как цель обучения постепенно завоевывает территорию в неязыковом вузе. Принимая во внимание, что, с одной стороны, условия обучения не улучшились, а с другой стороны, теперь уже никем не берется под сомнение направленность обучения иностранному языку как на общение в общей сфере деятельности, так и в профессиональной, и никто не отрицает необходимости обучения студентов не только чтению, но и устной речи, то возникает вопрос - возможно ли вообще в данных условиях обучения достичь намеченных целей [1, С.22].

Имеется ряд факторов, в какой-то мере компенсирующих отрицательное влияние того, что Майкл Уэст назвал бы «Teaching English in difficult circumstances» [10, С.133]. Эти факторы следующие:

- первый - при всем критическом отношении к школьному обучению иностранным языкам необходимо признать, что уровень подготовленности выпускников, поступающих на юридические факультеты, сегодня

значительно выше, чем это было тогда, когда были поставлены основные проблемы обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах. Данные о готовности первокурсников к пониманию аутентичных текстов по юриспруденции, полученные нами в неоднократных проверках в течение последних лет, в целом весьма ободряющие.

- второй - у поступившего на юридический факультет студента мотивация изучения иностранного языка высокая, более того — около 30% студентов осознают, что карьера юриста без владения иностранными языками, и прежде всего английским, менее перспективна. И уже эта внешняя мотивация имеет серьезное значение.

- третий — это, несомненно, существующая разница между неязыковыми специальностями с точки зрения степени легкости чтения специальных текстов. Эта разница сказывается, прежде всего, в степени близости (или отдаленности) специальных терминов и общего словарного запаса; существенное значение имеет уровень довузовской осведомленности обучаемых об избранной специальности и основных ее понятиях. В этом отношении юриспруденция - специальность сравнительно «выгодная». Персонажи юриспруденции, юридические сюжеты, обозначения юриспруденции, - эти термины в значительной степени интернационализированы, и очень высок процент слов и словосочетаний, являющихся одновременно терминами и единицами общего языка. Юриспруденция, несомненно, принадлежит к тем наукам, английская терминология которых сложна, прежде всего, из-за ее многозначности, а не из-за оторванности от общего словарного запаса.

- четвертым немаловажным фактором является близость юриспруденции к жизни простого человека. «Право и закон стоят в середине жизни». Они регулируют ее, и отсюда легкость насыщения общей подготовки по языку элементами юридической специальности, пронизывание почти любой бытовой или культурно - бытовой темы элементами юриспруденции.

- пятым фактором является та роль, которую право играет в жизни страны изучаемого языка. Начнем с того, что достижения в юриспруденции, их практическое воплощение являются первостепенной национальной гордостью англоязычных стран. Будущий юрист или уже знает, или убедится, что Англия - не только родина правового государства, она является той страной, где право и соблюдение права - как неотъемлемый, так и обыденный элемент жизни каждого. В этом отношении США от своей «Метрополии» мало отстают.

Комплексное влияние этих факторов является объективной предпосылкой предположения о том, что при адекватной и, вместе с тем, усредненной по своей адресованности методике можно постулировать чтение аутентичной литературы по специальности и обучение устной речи по серии профессиональных тем, уже начиная с первого курса.

Из-за ограничения изучения курса иностранного языка на юридическом факультете лишь двумя годами проблема максимального передвижения начала чтения текстов по специальности и обучения устному общению на профессиональные темы к началу первого курса приобретает исключительно важное значение. Вместе с этим, вместо противопоставления общей и специальной подготовки неотъемлемой задачей является их взаимопроникновение. В силу сказанного, перспективы на положительное решение выдвинутых выше проблем имеют прочное основание. И поэтому зависимость от адекватной методики обучения иностранным языкам на юридических факультетах приобретает решающее значение [7, С.8-11].

В методической литературе до сих пор отсутствуют специальные исследования по обучению английскому языку на юридических факультетах, что и является обоснованием актуальности выбора темы исследования.

Приведенные выше факторы, благоприятствующие обучению английскому языку на юридических факультетов, дают основания следующим образом сформулировать гипотезу исследования: при обучении иностранному языку на юридических факультетах общеязыковая и специфически - профессиональная языковая подготовка с первых дней обучения в вузе должна осуществляться в комплексе, что относится ко всем умениям и навыкам. Содержание обучения должно предполагать с самого начала чтение аутентичных текстов и использование их как средства обучения устной речи. В области развития устно - речевых умений из тем устной речи должны быть отобраны те, которые допускают профессиональную насыщенность элементами юриспруденции. Наряду с этим все более существенное место должны занимать устно - речевые профессионально-ориентированные тексты для обучения студентов устно - речевому общению в специальных юридического характера сценариях [7, С.8].

Элемент юриспруденции в совокупности всего обучения английскому языку должен носить системный характер и быть выбран с таким расчетом, чтобы в нем были представлены основные юридические науки (уголовное право, международное право, гражданское право и т.п.) Есть основания предполагать, что реализация такого обучения гарантирует достаточную страноведческую подготовку юридического характера.

Приведенные выше факторы, благоприятствующие обучению английскому языку на юридических факультетов, дают основания следующим образом сформулировать гипотезу исследования: при обучении иностранному языку на юридических факультетах общеязыковая и специфически - профессиональная языковая подготовка с первых дней обучения в вузе должна осуществляться в комплексе, что относится ко всем умениям и навыкам. Содержание обучения должно предполагать с самого начала чтение аутентичных текстов и использование их как средства обучения устной речи.

В области развития устно - речевых умений из тем устной речи должны быть отобраны те, которые допускают профессиональную насыщенность элементами юриспруденции. Наряду с этим все более существенное место должны занимать устно – речевые профессионально-ориентированные тексты для обучения студентов устно - речевому общению в специальных юридического характера сценариях [5, С.21].

Элемент юриспруденции в совокупности всего обучения английскому языку должен носить системный характер и быть выбран с таким расчетом, чтобы в нем были представлены основные юридические науки (уголовное право, международное право, гражданское право и т.п.) Есть основания предполагать, что реализация такого обучения гарантирует достаточную страноведческую подготовку юридического характера.

Для формирования и проверки этой гипотезы необходимо было решить следующие задачи:

дать теоретическое обоснование профессионально - ориентированному обучению на иностранном языке;

проанализировать состояние обучения английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов; осуществить анализ учебников, учебных пособий, учебных планов по юридической специальности;

определить содержание профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов;

разработать систему заданий по формированию коммуникативных умений профессионально-направленного чтения и устного общения и проверить её эффективность в ходе опытного обучения.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: изучение и анализ литературы в области методики обучения английскому языку, лингвистики, психолингвистики, лингводидактики, психологии; анализ учебной и учебно-методической литературы, программ для студентов юридических факультетов; лингвистический анализ аутентичных текстов юридической направленности; анкетирование обучающихся с целью определения их потребностей в изучении иностранного языка; индивидуальные беседы со студентами и преподавателями общеобразовательных и специальных дисциплин [9, С.24].

Научная новизна исследования:

определено содержание обучения, в которое включены аутентичные тексты, а также профессионально-ориентированные сценарии профессионального общения с учётом их социокультурных особенностей;

- разработана методика опосредованного и непосредственного профессионального общения, теоретически обосновано профессионально - ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридического профиля;

выделены умения, важные для ориентирования в структуре аутентичных

текстов разного назначения для быстрого понимания данных текстов, а также умения ориентироваться в прагматической установке текста, узнавать лексико-грамматические средства реализации прагматического аспекта содержания, понимать информацию текста.

В теоретическом плане исследование направлено на доказательство того, что обучение английскому языку студентов юридических факультетов в виде основной цели преследует развитие у них необходимой и требуемой профессиональной компетенции. Достижение этой цели обусловлено разработкой специальной методики обучения общению и работы с текстами в профессиональных ситуациях, на что и направлены освоение и отработка нового лексико-грамматического материала. Разработана и теоретически обоснована структура курса профессионально-направленного обучения английскому языку на начальном этапе юридического факультета, выявлена ее динамика от первого ко второму курсу, определено содержание каждого этапа. Теоретически обоснованы основные методические положения методики обучения английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов [4, С.352].

Практическое значение исследования состоит в разработке системы заданий для обучения чтению аутентичных текстов и профессиональному общению, а также приемам самостоятельной работы с английским языком. Учтена специфика профессионального общения на иностранном языке, которая проявляется через оперативность, регламентированность, конвенциональность на содержательно-информационном и процессуальном уровнях.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам представляет собой обучение прагматическое. В конкретных условиях юридических факультетов это означает, что овладение иностранным языком по содержанию и методике обучения должно служить профессиональной, то есть юридической подготовке будущего выпускника. Иными словами, выпускник, овладевая иностранным языком в соответствии с программными требованиями, должен быть готов к использованию иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности. Отсюда следует, что профессионально - ориентированная коммуникативная компетенция не может развиваться изолированно, отдельно от общей. Подавляющая часть внутрипрофессионального общения состоит из действий с языковым материалом, которые направлены на восприятие и передачу юридической информации или служит для реализации условий установления личных контактов в профессионально - ориентированных сценариях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаев Э.Ч. Развитие коммуникативных способностей политических лидеров: Автореф. дис.... канд. психолог, наук / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. - М., 1995. - 22 с.
2. Багдасарян М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов (нем. яз., пед.вуз): Дис.... канд. пед. наук.-М., 1990.-158 с.
3. Богатырева М.Л. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. -153 с.
4. Комаровская С.Д. Justice and the Law in Britain: учебник английского языка для юристов. - 5-е изд. - М: «Книжный дом «Университет», 2002. -352 с.
5. Лавренко М.М. Коммуникативная компетенция как цель обучения студентов младших курсов юридических факультетов. / Материалы международной научно-методической конференции «Языки мира и мир языка». М.: МГОПУ, 2004. - С.21 - 22.
6. Полубченко Л. В., Глинская Н. П. Язык юридической документации как объект учебного перевода в функционально-стилистическом аспекте // Вест. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. №3. — С.76 - 78.
7. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования. ИЯШ. №4, 2001.- С. 8-11.
8. Утеубаева Э.А. Некоторые аспекты формирования языковой компетенции магистрантов — юристов на послевузовском этапе // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». № 3 (39) / 2005. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2005. — С. 41–45
9. Isaeva T.E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence - Based Approach to its Structure. Матер. Международной научно-практической интерконференции. Ростов-на-Дону, 2003. - 24 p.
10. Law for G. C. S. E. Shears P. Pitmzn Publishers, 1994. - 133 p.

Tүйіндеме

Бұл мақала заңтану факультетінің студенттерін ағылшын тіліне кәсіби-бағытта оқыту мәселелеріне арналған.

Resume

The article is devoted to the problem of teaching English for special purposes for students of law faculty.

ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ ЖӘНЕ СПОРТТЫҚ ӘРЕКЕТТЕР ҮРДІСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХИКАЛЫҚ МҮМКІНШІЛІКТЕРІН ЖЕТІЛДІРУ

Е.Б. Омаров

Л.Н. Гумилев ат. Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Түрлі дене қимыл әрекеттерін орындау психикалық белсенділікті және де осындай жұмыстарға тек бұлшық ет топтарын ғана емес, сонымен қоса психикалық функцияның да қосылуын талап етеді. Бәрінен бұрын, бұл сезімталдылықтың айыру мен абсолютті жоғарлауын сипаттайтын түрлі анализатор функцияларын жетілдіруіне қатысты. Отандық және шет елдік психологтардың жүргізген зерттеулері спорт пен дене шынықтыру қызметтерінің ықпалынан қозғаушы, көруші, сипап сезуші, вестибулярлық сияқты талдауыштар сезімталдылық табылдырығынан жоғарлайтынын дәлелдеді. О.И. Ильин[1], Б. Дж. Кретти[2], Н.В. Кузьмина[3], В.И. Столяров [4].

Р.Х. Яруллиннің [5] пайымдауынша дене жаттығу үрдісінде, әсіресе, қозғаушы анализатордың сезімталдылығы өзгереді. Гимнастикамен, жеңіл атлетикамен, спорттық ойындармен, қолданбалы жаттығулармен және түрлі спорт ойындарымен айналысу кинестетикалық сезінуді саралап, бұлшық ет сезімталдылығын жетілдіре түседі. Біздің зерттеуіміз бойынша, баскетбол сабақтарында, түрлі жаттығуларды жасағанда студенттердің көру анализаторларының сезімталдылығы жоғарлайтыны байқалады. Студент өзінде пайда болып жатқан қозғаушы, вестибулярлы, сипап сезуші т.б. сезімдерін бақылауға қабілетті. Бұл оған оқу тапсырмаларын орындауда дифференцияланған көлемді ақпаратты ала алуына мүмкіндік жасайды.

Спорт пен дене шынықтыру қызметтерінде психикалық процесс жетіле түсіп студентке оқу тапсырмасының көлемін нақты әрі толық бағалап, алған ақпаратты тез өңдеп, тиісті шешім қабылдауына көмектеседі. Мұның бәрі келешекте, студент жастардың оқу-кәсіби жұмысқа деген қабілеттілігіне сенімділігін қамтамасыз етеді.

Тәртіптің дискриминантты функциясын аналогилық зерттегенде таңдаған мамандықты игеруде құбылмалы ақпараттық дискриминантты функцияның жетістікке жетуі есепке алынған болатын. Іріктелген зерттелушілердің құбылмалы мінездерін зерттеудің негізінде, олардың даму механизмі мен тәртібінің ауытқу ерекшеліктерін түсіндіретін әлеуметтік-психологиялық себептер талданған болатын.

Эксперимент жүргізілген топтардың оқу пәні бойынша орта мәндегі құбылмалы дискриминантты функциясы (қалыпты белгі)

1-кесте

№ р/к	Шкала нөмері	Топтың негативті бағытталған тәртібі (ТНБ)	Топтың позитивті бағытталған тәртібі (ТПБ)
1	124	6,47	19,44
2	137	7,60	18,37
3	97	12,07	14,34
4	83	12,09	24,83
5	82	13,54	21,32
6	196	18,24	26,35

Оңашаланған студенттердің тәртіпсіздігінің негізінде тұлғаның астероидты белгісі мен мінез тұрақсыздығының акцентуация белгісінің іштей шиеленісуі жатыр. Біздің көзқарасымыз бойынша, негативті тәртіптің дамуының жалпы механизмі тәртібі реттелмеген студенттің дарашылдығы оның әлеуметтік ортадағы дезадаптациясына әкелері сөзсіз, тұлғаның ішкі шиеленісін орнықтырып, толық тұлға ретінде сезінбеуінен өзіне компенсация қажеттілігін туғызады. Мұндай студенттің өтемдеуші механизмі айналасындағылардың көңілін өзіне аудару арқылы өзіндік менін жоғарлатып, өзін жалған таныстыратын қыр көрсету тәртібі байқалады.

Сонымен, «әлеуметтік қажеттіліктің» төмендеуі әлеуметтік норманы елемей өзіндік «менін» нақтылауы болып табылады. Тәртібі реттелмеген оңашаланған студенттердің әлеуметтік статусы орта көрсеткіштен жоғары болатын жағдайлар кездеседі. Дегенмен, бұл дерек олардың бойындағы ішкі адамгершілік қақидасын қалыптасты дегенді білдірмейтіндігін, олардың көпшілік құптаған ортақ ережені сынап, оны қабылдамайтындығынан көреміз. Әлеуметтік тәртіп нормасын саналы түрде елемей жоғары оқу орнында оқуға деген ынтасының төмендігі мен адамгершілігінің жетілмегендігін көрсетеді.

Спорт пен дене шынықтыру қызметі тұлға аралық әрекеттестікте жоғары деңгейімен ерекшеленіп, педагогикалық басқарумен тең дәрежеде болып студенттерге қажет өзіндік сана сезім мен өзін ұйымдастыра алатын дағдыларын қалыптастыруда қолданатын психология-педагогикалық тәжірбе жинақтауға жағымды шарттар туғызады.

Сынаққа алынушылардың салыстырмалы талдануларына қарағанда, спорт пен дене шынықтыру дайындығының параметрі бойынша белсенділіктерінің

орта көрсеткіштері, біраз төменгі деңгейде болатыны сенімді түрде анық ерекшеленеді, себебі тәртібі реттелмеген студенттер көптеген студент жастардан бөлектеніп тұрады. Сонымен қатар, әлеуметті-негативті бағыттағы тұлғалардың ішінен де спорт пен дене шынықтыру дайындығы жоғары нәтижелі жігіттер мен қыздар да жиі кездеседі. Қазіргі кезде спорт қызметімен белсенді айналысатын тұлғалардың құқық бұзушылық мотивінің классификациясын түсіндіріп беру ең қызығы болып отыр.

Спорт пен айналысуды енді бастап келе жатқан студенттердің тәртіпсіздік пен құқық бұзушылық мотиві құрдастарынан немесе өздерінен үлкендерден үстемдігін көрсетуге деген талпынысымен, яғни жалған беделділік мотивациясымен байланысты.

Белгілі бір спорттық жетістікке жеткен студенттер үшін негативті тәртіп мотивінің өз әсері бар. Бұл мотивтер өзін-өзі жоғары бағалауға, өзіне жоғары деңгейде талап қоюға негізделген. Жеңімпаз атағына ие болған студенттер тәртіптің нормасы мен заңы олар үшін емес деп, өздерін ерекше жаратылған тұлға ретінде есептейді.

Үшінші топқа спорттан кетіп бара жатқан кейбір студенттерді қосуға болады. Бұл жерден әлеуметті және әлеуметті-психологиялық өтемақының теріс түрі көрінуі мүмкін.

Жоғары оқу орнының оқытушылары мен жаттықтырушыларына жүргізілген кәсіби-педагогикалық шеберліктің талдауы, олардың көбі студент жастардың жоғары сүйіспеншілік қасиетерін тәрбиелеуде жеткіліксіз көңіл бөлетіні анықталды.

Көбіне жаттықтырушылар өте қауіпті, бірақ спорттың көп түрінде жетістікке жеткізетін қабілеттері бар шәкірттерін айрықша құрметтейді. Олар: өзін ерекше жақсы көрулері, қатыгездік пен агрессияның шиеленіскен түріне әкелуі мүмкін. Бұл спорт әдебінің бұзылуына, моральды-әдептің теріс қылығына, қақтығысты жағдайға, ал кейде құқықтық қылмысқа алып келеді.

Мұндай стереотипке қарсы әрекет болмаса, онда ол мінезге сіңіп, күнделікті өмірде өз көрінісін бере бастайды. Тәртіпті студенттердің маңызды ерекшелігі әлсіз дамыған жеке ерік-жігерлі қасиеттерінің күшін басқаруда тәжірибесіздігінен көрінеді. Бұл эксперименттік жұмыстарды жүргізу барысында алынған мәліметтермен дәлелденеді. Профессорлар мен оқытушалар құрамына жүргізілген сауалнама тәртібі реттелмеген студенттер жігерлілік дамуда әлсіздігімен көзге түсетіндігін көрсетті.

Жігерлі студент өз тәртібін басқара алатын қабілеті бар, алдына қойған нақты мақсатына жету үшін кездескен барлық қиындықтарды жеңіп, жоспарлы түрде өз дегеніне жетеді.

Студенттердің өз тәртіптерін саналы түрде реттей алуы екінші сигналдық жүйенің қызметімен байланысты. Сол арқылы адамның физикалық және

ақыл-ой мүмкіндіктері шаршағанға, сырқаттықты сезінуге, аштық пен суыққа, қауіп-қатер мен қорқынышқа қарамай іске асады. Тәрбиелеу үрдісінде ерік-жігерге әсер ету дегеніміз – әртүрлі педагогикалық тәсілдердің көмегімен студент жастардың санасына әсер ету болып табылады. Ерік-жігерді теориямен тәрбиелеуге болмайды. Бұл үрдіс міндетті түрде белгілі бір қиындықтың кездесіп, сол қиындықты жеңуде шығатын ерік-жігердің күшімен байланысты сипатталады.

«Кейбір сәттерде сабыр мен батылдық, ұстамдылық сияқты жүректілік көрсететін қиын бір жағдай туғызбасаң, ер жүрек адамды тәрбиелей алмайсың», – деп көрсеткен А.С. Макаренко.

Ерік-жігер қасиетін қалыптастыруда спорт пен дене шынықтыру қызметтерінің мүмкіндіктері жоғары екені белгілі. Спорт пен дене шынықтырудың түрлі әдістері мен түрлерін қолдану арқылы төзімділік, өзін-өзі ұстай білу, табандылық, мақсатқа жетуге деген қажырлылық, шешімділік пен батылдық сияқты ерік-жігер қасиеттерін студенттер бойынан талап етілетін жағдай туғызады Т.Т. Джамгаров[6], В.А. Щеголев [7], С.В. Николаев [8].

Студенттердің ерік-жігерлік қасиеттерін дамытудың маңызды орны спорт қызметтеріне жатады. Спортшы және ерік-жігерлік қасиет өзара байланысты ұғымдар. Дене шынықтыру үрдісінде жүретін түрлі кедергілер мен қиындықтарды жеңу сияқты спорттық айкаста да жеңіске деген ұмтылыс адамгершілік-ерік-жігер қасиеттерді қалыптастырады. Студенттер спорттың қолданбалы және басқа да түрлерімен айналысқанда үнемі олардан жеңіске деген ұмтылыс, табандылық, батылдық, шешімділік, физикалық пен психикалық кернеуді, тәртіпті және тағы басқа қасиетерді талап ететін жағдайларға тап болады, ал бұл көбіне спорттық жекпе-жектің нәтижесіне байланысты. Әлеуметтік-тұлғалық басқаруда студент жастарды тәрбиелудің ең тиімді көрсеткіші ұжым ішіндегі жолдастық болып табылады.

Ю.Н. Щедриннің [9] жүргізген зерттеуінде студенттер арасында жолдастық қарым-қатынасты тәрбиелеудегі міндеттің тиімді шешімі спорт пен дене шынықтыру қызметтерінің тәсілдерін қолдану болып белгіленді.

Біздің жүргізген зерттеуіміздің нәтижесі де спорт пен дене дайындығы әдістері мен тәсілдерінің көмегімен тәрбиелудің кең мүмкіндіктерін орнатуға болатынын нақтылайды.

Бұл мәліметтер іріктелген сынаққа алынушылардың қатысуымен дәлелденеді. Эксперименттік жұмыс кезеңінде зерттеуге әртүрлі курстарда оқитын жігіттер мен қыздардан құралған 1480-дей студент қатынасты.

Спорт пен дене шынықтыру қызметі үрдісінде студенттерге педагогикалық әсердің нәтижесі 2-кестеде келтірілген. Бұл ықпалдың негізгі мағынасы студенттік ұжымды нығайту мақсатында қолайлы шарттар мен нормаланған жүйелілікті құруда спорт пен дене шынықтыру іс шараларын қолдану болып

табылады. Спорт пен дене шынықтыру қызметі саласында әр студент әрекетінің бағасы студент ұжымының барлық мүшесінің спорт пен дене шынықтыруда жеткен жетістіктерінің қорытындысы арқылы қарастырылды.

Сайысқа қатысушылық пен өзара көмек – дене шынықтыру мен спорт жұмыстарын ұйымдастыру барысында есепке алынған ең басты екі белгі. Сайысқа қатысушылық студенттің физикалық мүмкіндіктерін тәжірибе жүзінде жүзеге асырып, өзін-өзі танытуға итермелеуші күш болады. Осы жағдайда ұжымдық және тұлғалық қызығушылық сәйкестенсе, онда спорттық бәсекелестік ұжымдық өзара көмекке ұласады.

Педагогикалық эксперимент кезінде ЭТ және БТ достық мәртебесі бойынша топтық социометриялық көрсеткіштің динамикасы, %

2-кесте

Көрсеткіштер	Топтар	Студент ұжымының даму кезеңдері		
		1 курс	2 курс	3 курс
Социометриялық мәртебе (Ист)	ЭТ БТ	5,77 13,46	21,88 15,32	35,70 23,17
Эмоционалды-экспансивті (Ипо)	ЭТ БТ	12,59 10,06	21,62 13,93	35,04 23,59
Психологиялық үйлесімділік (Исм)	ЭТ БТ	3,46 7,85	14,26 10,03	23,15 14,30
Топтық бірлік (Иге)	ЭТ БТ	19,20 17,29	27,94 22,10	30,84 23,54
Топтық бытыраңқылық (Игр)	ЭТ БТ	15,51 13,22	13,67 12,12	9,73 10,67
Топтық ауызбірлік (Иге)	ЭТ БТ	3,94 3,99	14,26 9,97	21,11 12,87

Педагогикалық тәжірибенің талдауы студенттердің жарысқа қатысушылық белсенділігінің түрлілігін көрсетеді. Бұл негізінде студент ұжымы мүшелерінің жарыстық қызметке іштей (психологиялық) қосылғандығына, белгіленген жарыстың мағынасын жеке басының ісі деп қарайтындығына немесе қарамайтындығына тікелей байланысты. Сондықтан, спорт пен дене шынықтыруда түрлі іс-шаралар мен жарыстарды ұйымдастырып, өткізуде жарысқа қатысу кезеңіндегі студенттің тұлғалық мәнін қалыптастырып, нормативті шекті таңдауда шамасы келетін шығармашылық ықпалына көңіл бөліп көмектесу маңызды болып табылды.

Экспериментті жүргізу барысында ұжымдық қарым-қатынастың жетіле түсуінде ең маңыздысы спорттық белсенділер мен жұмыстың дұрыс жолға қойылуына мән берілді. Белсенділер құрамына адамгершілік қасиеті жоғары, дене дайындығы мықты, ұйымдастырушылық қабілеті бар, жолдастармен қарым-қатынасын емін-еркін, игілікті мәнде құра алатын тұлғалар тандалды. Белсенділер көбіне студент ұжымына өзара қарым-қатынастың жетіле түсуіне әсер етуде үлгі күші ретінде көріне білді.

Тәрбиелеу міндетін атқаруда тәжірибесінде арнайы ұйымдастырылған педагогикалық жағдайды қолдануға көңіл бөлінді.

Оларды үлгілеуде келесі талаптар есепке алынды:

тәрбиелеу міндетін атқару жиынтығынан әр сабаққа негізгі тапсырмаларды бөлу;

оқу мен тәрбиелеу міндетін бір уақытта шешу;

педагогикалық жағдайдың студенттерді тәрбиелеудің басқа да әдістерімен үйлесімділігі;

студенттердің жек қабілеттерінің педагогикалық жағдайдайдағы қиындық дәрежесімен сәйкестенуі.

Спорт пен дене шынықтыру қызметтерінің бірігіп ұйымдасқан түрі жеке адам орындаған жаттығуға қарағанда, оқу міндеттерін орындаудағы ортақ шешімге келуге, достық қарым-қатынастың жақсаруына сапалы әсер етеді. Бұл – біріншіден, тұлғаның дене жаттығуды орындауда ұжымдық күш арқылы ғана көзделген мақсатқа жету мүмкіндігіне; екіншіден, әсіресе, қиын дене жаттығуларын орындауда ұжым мүшелерінің бір-біріне тікелей тәуелділікте болуына; үшіншіден, студенттер өмір әрекетінің барлық саласындағы өзара қарым-қатынас құрылымының спорт пен дене шынықтыру қызметіне көшірілуіне негізделген.

Ұжымдық сипаттағы дене жаттығуының тиімділігі еңбектің бірігуін ұйымдастыру үшін белгілі бір шарттарды құрып, әрбір студенттің ұжым мен өзіне қойған тапсырманы орындаудағы талабын оятып, ұжым ішіндегі қарым-қатынастың орнығып, бір-бірін қолдап демейтін мазмұнды бағытқа негізделген. Спорт пен дене шынықтыру қызметі тиімділігі жоғары студенттік топтарда өзара әрекеттескенде топтың мақсатқа жетуінде мәнді болып есептелетін келбеті мен тәртібі әр студент үшін маңызды. Жолдастық қарым-қатынас, осы ұжымда қалыптасуы басқа да саладағы студенттер арасындағы қарым-қатынасының сипатын белгілейді. Студенттер ұжымындағы тиімділігі төмендерінде мұндай тәуелділік жоқ немесе айқын көрсетілмеген.

Спорт пен дене шынықтыру қызметтерінің бірігуін құру мен ұйымдастыру жолдастық қарым-қатынас функциясын орнатып, дамытатын ең маңызды фактор болып табылады. Топтық қызметтер тиімділік белгілерін анықтай отырып студент ұжымының әлеуметтік-функциялыққа арналғанын бөліп көрсетуге болады. Осыменен бағалау белгілері спорт пен дене шынықтыру

қызметтерінің жемістілігіне ғана қарамай, сонымен қатар, оның әлеуметтік-психологиялық мүдделерінің ішіндегі әлеуметтік белсенділік, ұжымды тәрбиелеудегі мүмкіндіктер, ұжым мүшелерінің қосылуын қанағаттандыру сияқты деңгейлерді өзіне таңдайды.

Алынған нәтижелердің негізінде мынандай қорытынды жасауға болады.

Спорт пен дене шынықтыру әрекеттері тұлға аралық жағымды қарым-қатынастар арқылы, студенттер ұжымында достық пен жолдастық сезімдерді қалыптастыруға мүмкіндік туғызады. Аталып отырған қызмет барысында топтық және ұжымдық өзара әрекеттестікке, студенттер байланысына ықпал етуші жағымды жағдайлар орнығып, сақталады. Бұл педагогикалық басқару стилі мен әлеуметтік-психологиялық климатқа, дәстүр мен тәртіпке, студенттердің бір-біріне және оқуына мәнді ықпал етеді. Ұжым ішіндегі қатынастың дұрыс орнығуы оқу қызметіндегі жетістікке жеткен ең маңызды жағдай болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ильин О.И. От культуры физической к культуре здоровья // Теория и практика физической культуры. - 1994. - № 7. - С. 46-48.
2. Кретти Дж. Психология в современном спорте. - М.: Физкультура и спорт, 1978.-222 с.
3. Кузьмина Н.В. Воспитание дисциплинированности как педагогическая задача // Психология дисциплинированности. - Л., 1985. - С. 18-54.
4. Столяров В.И. Ценности спорта и пути его гуманизации. - М.,1995.
5. Яруллин Р.Х. Качества двигательной деятельности человека. // Теория и практика физической культуры. - № 8. - С. 20-24.
6. Джамгаров Т.Т., Психология физического воспитания и спорта.- М., 1979.-С. 19-27.
7. Щеголев В.А.Физическая культура и спорт в воспитании студентов. Великие Луки, - 54 с.
8. Николаев С.В. Социализация военнослужащих в процессе физкультурно-спортивной деятельности. - СПб.: ВИФК, 2002. - С. 144-158.
9. Шедрин Ю.Н. Развитие лидерских качеств у курсантов военно-учебных заведений в процессе физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. дис. докт. пед. наук. - СПб., 2003. - 49 с.

Резюме

В статье приведены актуальные проблемы совершенствования психических процессов в физкультурно-спортивной деятельности, которые помогают студенту более полно и точно оценивать объем учебных заданий, быстро перерабатывать полученную информацию и принимать необходимые решения. Все это, в конечном

счете, обеспечивает надежность учебно-профессиональной работоспособности студенческой молодежи.

Resume

This article considers the topical problems of improvement psychological processes in physical culture activity, which helps students to evaluate instructional tasks more full and exactly, to recognize received information and to make necessary decisions. At the end, that all, ensure reliability of students' instructional and professional potency.

ӘОЖ 882.151.212.2

АБАЙ ҚАРА СӨЗДЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

А.К. Рахимжанова

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

«Абайды таныту арқылы біз Қазақстанды әлемге танытамыз, қазақ халқын танытамыз. Абай әрқашан біздің ұлттық ұранымыз болуы тиіс» [1], – деген елбасының ойлы пікірін тірек ете отыра, жас ұрпақтың санасына Абай Құнанбастың жеке тұлғаны үйлесімді қалыптастырудағы ой пайымдаулары мен психологиялық көзқарастарын ғылыми негіздеп, оны оқу үдерісінде жүйелі түрде қолдануын іске асыру.

Абай – халқымыздың ұлы ойшысы. Абайдың «Қара сөздері» - терең пәлсапалық, этикалық, эстетикалық, философиялық және психологиялық ойларға толы, тіршілік түйткілдерін дәл болжай білген құнды мұра. Онда айтылған даналық ойларды жыл сайын оқысақ та, қайта-қайта оқысақ та зерікпейміз. Әр оқыған сайын көңілдегі көп сұраққа жауап алып, жаңа ой түйіндеп, басқаша тұжырым жасаймыз.

Оның қара сөздерінің басты тақырыбы – адам, жеке тұлға, ал басты мақсаты - адам тәрбиесі. Адам болғанда да, адамдар үшін еңбек ететін, жан-жақты жетілген адам. Абайша айтқанда, «толық адам». Ол «нағыз адам», «толық адам» қандай болу керек деген сұраққа жауап іздейді, әрі өзінің қара сөздерінде соған жауап береді. Ол адамды жан-жақты қарастырып, мінезін, өзін-өзі тануын, адамды жат қылықтардан аулақ болуға шақырып, керісінше, психология пәнінің зерттеу нысаны болып табылатын жоғары сезімдерге: махаббат пен парыз, борыш сезімдеріне тәрбиелейді. Ақын: «үш-ақ нәрсе адамның қасиеті: ыстық қайрат, нұрлы ақыл, жылы жүрек» [17-ші сөзі] деп, толық адамның қасиеттерін санамалап береді. Сондықтан Абайды таныту ісінде психологияның сезінер жауапкершілігі де, қосар үлесі де ерекше.

Абай психологиядан арнайы еңбек жазбаса да, оның қара сөздерінен осы ғылымның сан алуан мәселелеріне байланысты көңіл аударарлық түрлі ой-пікірлерді табуға болады. Ойшыл-ақынның ғақлия сөздерінде жалпы психологияның – жан мен тәннің арақатынасы, адамның психологиялық даму жолындағы тәрбие мен білімнің атқаратын қызметі, еңбек психологиясы, сондай-ақ бала психологиясы мен қоғамдық психологияның жекелеген мәселелері де (адамның жеке басына және жасына байланысты ерекшеліктері, өзін-өзі тану мен таным процестері жайлы, ұлттық мінез-құлық т.б.) көрініс тапқан.

Абай мұраты – адамды адамгершілік, кісілік жағынан жетілдіру, қазақ қоғамын ілгері дамыған мәдениетті елдер қатарына қосу. Оның қара сөздеріндегі педагогикалық және психологиялық ой-пікірлері осыны дәлелдейді. Ол сомдаған бірін-бірін толықтырып отыратын ұлттық бейнелер адамдарды бірлікке, еңбек етуге, адамгершілікке шақырған ұлттық мүддеден туған.

Абай 19-шы қара сөзінде «Адам ата-анадан туғанда есті болмайды: естіп, көріп, ұстап, татып ескерсе, дүниедегі жақсы, жаманды таниды дағы, сондайдан білгені, көргені көп болған адам білімді болады. Естілердің айтқан сөздерін ескеріп жүрген кісі өзі де есті болады. Әрбір естілік жеке өзі іске жарамайды. Сол естілерден естіп, білген жақсы нәрселерді ескерсе, жаман дегеннен сақтанса, сонда іске жарайды, сонда адам десе болады» [3] деп ақыл-естің тәрбиенің жемісі арқылы жетілетінін айтады. Жалпы психологияда ес бір-бірімен ұштасқан дара бөлектерден құралған күрделі психикалық процесс ретінде қарастырылады. Ес адамға өте қажет жан құбылысы. Оның арқасында субъекті жеке басының өмірлік тәжірибесін жинақтап, сақтап, соңғы пайдасына жаратады. Адам баласының өткен тәжірибесінен қалған мәліметтерді жадында қалдырып, сақтап, кейін бұрын білгендерін жойып алмастан, оларды қайта танып, жаңғыртумен ақпарат топтауы – ес деп аталады. [6]. Осы тұжырымдамалармен Абайдың пайымдаулары мағыналас. Себебі, ақын адам баласы үшін дыбыстарға, табиғат көріністеріне, дәмге негізделген бейнелі естің, яғни түйсіктерге сәйкес келетін көру, есіту және дәмдік ес түрлері өте маңызды болып келетінін өз қара сөздерінде айтып өткен.

Өзінің 7-ші қара сөзінде Абай жас балада анадан туғанда екі түрлі қажеттіліктің болатындығын атап көрсетеді: «біреуі ішсем, жесем, ұйықтасам» деп туады. «Бұлар тәннің құмары, бұлар болмаса, тән жанға қонақ бола алмайды, хәм өзі өспейді, қуат таппайды», екінші – білсем екен демеклік. Не көрсе соған талпынып, жалтыр-жұлтыр еткен болса, оған қызығып, аузына салып, дәмін татып қарап, тамағына, бетіне басып қарап, сырнай-керней болса, дауысына ұмтылып, одан ержетінкірегенде ит үрсе де, мал шуласа да, біреу күлсе де, біреу жыласа да тұра жүгіріп, «ол немене?», «бұл немене?» деп, «ол неге үйтеді?», «бұл неге бүйтеді?» деп, көзі көрген, құлағы естігеннің бәрін сұрап, тыныштық көрмейді. Мұның бәрі – жан

құмары, білсем екен, көрсем екен, үйренсем екен деген» дейді Абай. Осындай айналасын қоршаған дүниені танып білуге құлшынууды, ұмтылууды Абай ең жоғарғы жан құмарлығы дейді.

Абайдың айтуы бойынша жан жүректе орын тепкен. «Мен адамның денесінің патшасымын, қан менен тарайды, жан менде мекен қылады, менсіз тірлік жоқ...» [17-ші сөзі]. Жан адамның тыныс-тіршілігін, іс - әрекетін жүрек арқылы басқарады. Егер жан жетілмеген болса, онда адамның іс - әрекетінде де кемшілік болады. Ішкі дүниесі тазарып, жетілген адам ғана қателікке ұрынбай, өмірде жаңсақ баспай, дұрыс өмір сүре алады. Адам баласының бақыты оның жүрегінің тазалығымен тығыз байланысты, яғни «Үлкеннен ұят сақтап, кішіге рақым қылдыратұғын - мен, бірақ мені таза сақтай алмайды, ақырында қор болады. Мен таза болсам, адам баласын аламаймын: жақсылыққа елжіреп еритұғын - мен, жаманшылықтан жиреніп тулап кететұғын - мен, әділет, нысап, ұят, рақым, мейірбаншылық дейтұғын нәрселердің бәрі менен шығады...» [17-ші сөзі] деп адамдарды ішкі жан дүниесі мен жүрегін таза ұстауға үйретеді Абай. [3]. Сонымен, жетілудің негізі – жүректі жетілдіру екен. Бұл – адамның ішкі нәзік болмысын тазарту деген сөз. Абай өз қара сөздерінде жетілу жолдарын, олардың түрлі белестерін көрсетеді. Әрбір адам осы жетілу жолдарынан өте отырып өзінің қай деңгейде тұрғанын және өмірінің келесі белесін анықтай алады. Мәні терең ашылып, келешегі айқындалғанда ғана адам өмірі маңызды болмақ. Абай ілімі осылай әркімнің өмірінің мәнін ашып, оның келешектің жарқын жолына шығуына мүмкіндік береді. Кемелдену, жетілу – адам өмірінің мақсаты екенін айтады Абай. Жетілу дегеніміз не? Түрлі жетілулер бар. Мысалы, спортпен шұғылданып өзіміздің денемізді, күш-қуатымызды жетілдірсек, ал ғылым-білім, өнерге үйрену арқылы ой-өрісімізді жетілдіреміз. Абай осыларды айта отырып, бұлардан гөрі маңыздырақ жетілу барын, ол – рухани жетілу, яғни жанды жетілдіру деп көрсетеді.

Абай атамыз өзінің 37-ші қара сөзінде «Адамның мінезін өзгертуге болмайды – деп айтқан адамның тілін кесіп алар едім», — деген. [3]. Ендеше адам мінезінің қалыптасуы отбасы тәрбиесімен, қоғаммен, әлеуметтік ортамен тығыз байланысты. Мінез өзгермейтін тума қасиет емес, ол өмір тәжірибесімен қалыптасады дейді ақын. Мінез құбылысын зерттейтін ғылым характерология ұзақ даму тарихына ие. Осы ғылым саласындағы психологтар көптеген жылдар бойы мінездер типін саралап, адамның әр түрлі өмір жағдайларындағы әрекет-қылығын болжастыру мақсатында түрлі мінез сипатын нақтылаумен шұғылданып келеді. Олар адамның тума емес, өмір барысында қалыптасатын белгісі болғандықтан, мінез типтерін жіктеу көбіне тұлға дамуындағы сыртқы, жанама факторларға негізделетінін айтады. Ал осы бағытта ежелден өрістеп келе жатқан, мінез танудың психологиялық ғылым жүйесінде (жұлдызнама, физиогномика, хиромантия, дерматоглифика және

графология) адамның мінез бітістері тума қасиет ретінде қарастырады. Ал Абай «сүйекке біткен мінез сүйекпен бірге кетеді» дейтін теріс көзқарасты әшкерелеп, адам мінезі өмір барысынан сабақ алып, өзін қоршаған жағдайларға байланысты өзгеріске еніп, оның іс-әрекеттері арқылы көрінеді деген тұжырым жасайды. Адам мінезінің түрлерін адамгершілік, моральдық, имандылық тұрғыдан қарастырып, оларды жақсы және жаман деп жіктейді. Өдептілікті, сыпайылықты, құмарлықты, тәуелсіздікті жақсы мінезге; сенгіштікті, арсыздықты, мақтаншақтықты, қулықты, жауыздықты жаман мінез деп есептейді.

Абай адамның танымдық қасиеттерінің табиғатын біршама материалистік тұрғыдан түсіндіреді. Сезіну және түйсіну мәселелерін де дәл осы бағытта талдайды. Ақын сыртқы дүниенің адамның сезім мүшелеріне әр түрлі сипатта әсер ететінін айта келіп: «Құлақ болмаса, не қаңғыр, не дүңгір, жақсы үн, күй, ән – ешбірінен ләззәт ала алмас едік. Мұрын иіс білмесе, дүниеде болған жақсы иіске ғашық болмақ, жаман иістен қашық болмақтық қолымыздан келмес еді. Таңдай, тіл дәм білмесе, дүниеде не тәтті, не қатты, не дәмдінің қайсысынан ләззәт алар едік? Бұлардың бәрі біздің пайдамыз емес пе?» [27-ші сөзі] дейді. [3].

Ақын ғақлияларында қоршаған әлемді тану үшін адамға қажет қасиеттерді атай келіп: «алдымен – «не көрдің, есіттің, әрнәшік білдің, соны тездікпен ұғып...» алу; екінші – «... бір нәрсені естіп, көріп білдің, қош келді, қазір соған ұқсағандарды тексересің. Түгел ұқсаған ба? Яки бір ғана жерден ұқсағандығы бар ма? Әрнәшік сол іске бір келіскен жері бар нәрселердің бәрін бөтеннен хабарласып білмей, тыншытпайды» [43-ші сөзі] деп танудағы қызметін дұрыс түсіндіреді. Ақын: «Дүние бірқалыпты тұрмайды, адамның қуаты, ғұмыры бірқалыпты тұрмайды. Әрбір мақлұққа құдай тағала бірқалыпты тұрмақты берген жоқ. Енді көңіл қайдан бірқалыпты тұрады?...» [20-шы сөзі], деп табиғат қана емес, адамның да үнемі өзгеріп отыратындығына ерекше көңіл аударады. Абай адам мен жан-жануарлардың мінез-құлқындағы айырмашылықтарды: «Тегінде адам баласы адам баласынан ақыл, ғылым, ар, мінез деген нәрселермен озады» [18-ші сөзі], - деп ажыратып берді. Адамның ең басты артықшылығы оның қоғам пайдасы үшін белсенді әрекет жасай алатындығында, «қай өгіз шаһар жасап, құрал жасап; неше түрлі сайман жасап, сыпайылық шеберліктің үдесінен шығарлық қисыны бар?» [27-ші сөзі], деп түсіндіреді Абай.

Өзінің 15-ші қара сөзінде Абай: «Егерде есті кісінің қатарында болғын келсе, күнінде бір мәртебе, болмаса жұмасына бір, ең болмаса, айында бір, өзіңнен өзің есеп ал!» [2,3] деп, адамдарды өз ісі мен амал-қимылдарына талдау жасай білуге шақырады. «Сол алдыңғы есеп алғаннан бергі өмірді қалай өткіздің екен, не білімге, не ахиретке, не дүниеге жарамды, күнінде өзің өкінбестей қылықпен өткізіппісің? Жоқ, болмаса, не қылып өткізгенінді

өзін де білмей қалыппысың?» деп, адамның өзін-өзі тәрбиелеу мәселесіндегі маңызды да мәнді іс-әрекетінің бірі – рефлексия екенін ерекше айтып өтеді. Сондай-ақ, ол әр адамды өз өмірін қалай өткізгені жайында, өз іс-әрекеттері мен қылықтарына талдау жасап, оған орынды баға беріп, жауапкершілігімен қарауына шақырады. Мұндай өз істеріне талдау жасау әрекетін көптеген педагог-психологтар рефлексия деп атайды. Елімізде 2002 жылы баспадан шыққан «Педагогика және психология» саласының түсіндірме сөздігінде «рефлексия» ұғымына төмендегідей түсінік берілген: «Рефлексия-субъектінің психикалық актілер мен күйлерді өзінше тану және талдау процесі. Рефлексия индивидтің өз санасындағы өзгерістер туралы ойлану процесі деген түсінік философияда қалыптасты. Ол бірде индивидтің өз ойларының мазмұнына шоғырландыратын қабілетпен теңестіріледі (Р. Декарт), бірде ішкі тәжірибемен, білімнің ерекше көзімен теңестіріліп, түйсіктен, сыртқы дүниеден бөле жара (Дж. Локк) қарастырылады. Рефлексия әлеуметтік психологияда әрекеттегі субъектіні басқа индивидтер мен қауымдастық қалай қабылдайтынын, бағалайтынын ұғынудың түрі іспеттес. Ол сонымен қатар, адамның өзі туралы білім және түсінік қана емес, өзгелердің өзіне деген көзқарастарының қалай екенін де анықтау».

Адамның өзінің өзіне беретін бағасы әрекетке ынталандырады және оның тиімділігін арттырады. Өзіндік бағаның мотивациялық-психологиялық тұжырымдамасы жетістіктерге деген қызығушылықты өзіндік бағалаудың жүйесі ретінде қарастырады. Өзіндік бағалау адамның көңіл-күйіне, оның секемшілдіктен бастап жұмыста өзін-өзі ұмытуына байланысты. Сондай-ақ өзіндік баға адамның психологиялық-физиологиялық, психикалық күйзелістері, оның өмірлік тәжірибесі, ол өмір сүретін ортадағы және өмірге келген қарым-қатынас жүйесінде детерминалданғандығымен ерекшеленеді. Өзіндік баға мен өзін-өзі сезіну арасындағы байланыс жөнінде өз кезінде И.М. Сеченов «Бала шақтағы өзін сезінуден ересек жаста пайда болатын актілерге сыни қарауға негіз болатын өзіндік сана туындайды» деген. Ендеше, осыған іспеттес Абай атамыздың айтқанына назар аударайық, «Бұл асқа келгенше, жақсы өткіздік пе, жаман өткіздік пе, әйтеуір бірталай өмірімізді өткіздік: алыстық, жұлыстық, айтыстық, тартыстық, әурешілікті көре-көре келдік. Енді жер ортасы жасқа келдік: қажыдық, жалықтық; қылып жүрген ісіміздің баянсызын, байлаусызын көрдік, бәрі қоршылық екенін білдік. Ал енді қалған өмірімізді қайтып, не қылып өткіземіз?» [2].

Қазақ әдебиетінің көгіндегі жарық жұлдызы ұлы Абай туралы Елбасы Н. Назарбаев «Абайдың мұрасы – қазақтың ең қасиетті қазынасы. Заманалар ауысып, дүние дидары өзгерсе де халқымыздың Абайға деген көңілі айнымайды, қайта уақыт өткен сайын оның ұлылығының тың қырларын ашып, жаңа сырларына қаныға түседі. Абай өзінің туған халқымен мәңгі – бақи бірге жасайды, ғасырлар бойы қазақ елін жаңа биіктерге, асқар

асуларға шақыра береді», - деп көрегендікпен айтқан сөзін іс жүзіне асыру ұрпақтан-ұрпаққа жалғаса бермек.

Психология ғалымы Т. Тәжібаев: «...Абай тек қана асқан кемеңгер ойшыл ақын ғана емес, сонымен қатар ірі философ, психологиялық білімдер жүйесін насихаттаумен айналысқан ғұлама. Ол ұлттық психологиялық ұғымдардың негізін қалады...» деп тұжырымдайды.

Қорыта айтқанда, Абай тағылымы бүгінгі таңда да өміршең екендігі еш күмән туғызбайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Н. Назарбаев «Абай и наше время». «Абай, наследники на перепутье» - Алматы, 1995г.
2. Рухнама. Кереку-Баян кітапханасы // Абай Құнанбаев, 6-шы кітап., - Павлодар, 2003.
3. Абай Құнанбайұлы / Шығармаларының екі томдық толық жинағы.-Алматы: «Жазушы», 2005., 2т.
4. Әуезов Мұхтар. Абайтану дәрістерінің дерек көздері [Мәтін] / құраст. Л. Әуезова, М. Мырзахметұлы.- Алматы: «Санат», 1997.
5. Абай тағылымы [Мәтін]: әдеби-сын мақалалар мен зерттеулер / құраст. Н. Ғабдуллин.- Алматы:«Жазушы», 1986.
6. Сыздықова, Рәбиға. Абай шығармаларының тілі [Мәтін]: лексикасы мен грамматикасы / жауап. ред. М. Балақаев ; Қаз.ССР ҒА ; Тіл білімі ин-ты.- Алматы: «Ғылым», 1968.
7. Сәбет Баб-Баба. Жалпы психология (Жантану негіздері). Оқу құралы. - Алматы –2004.
8. Психология/ Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 8 т. - Алматы: «Баспалар үйі», 2006.

Резюме

В данной статье рассматриваются различные проблемы психологии, в том числе общей психологии – взаимная гармония души и тела, роль обучения и воспитания на пути психологического развития личности в словах назиданиях великого поэта казахского народа Абая Кунанбаева.

Resume

The article deals with the different psychology common psychology, problems – harmony of soul and body, the role of personality studying and up- bringing on the way of psychological development in the words of Kazakh people great poet Abay Kunanbayev.

БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ ТҰЛҒАНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНІҢ МАҢЫЗЫ

А.Қ. Рысбаева

Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы, Алматы қ.

С.Т. Иманбаева

Қыздар мемлекеттік педагогикалық университеті, Алматы қ.

Ж.А. Нұрғалиев

Инновациялық евразиялық университеті, Павлодар қ.

Қазіргі кезде үздіксіз білім беру және алу барлық елдерде өзекті мәселе болып отыр. Үздіксіз білім алу мәселесі осы заманғы ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың, саяси және әлеуметтік экономикалық өзгерістердің әсерінен туындаған мәселе. «Халықпен халықты, адаммен адамды теңестіретін нәрсе білім», - деп ұлы жазушымыз М.Әуезов айтқандай, республикамыздың басқа мемлекеттермен экономика, мәдениет саясат жағынан тең дәрежеде тұрып, олармен бәсекеге түсе алуы адамдардың білімді де білікті болуын талап етеді.

«XXI ғасырдың табалдырығы алдында білім беру капиталға айналуда, ол өз мазмұны жөнінен стратегиялық ресурстармен бәсекелесе алады және солай болуға тиіс. Елдің даму деңгейі осы арқылы бағаланатын болады», - деп, Елбасымыз өзінің жолдауында үздіксіз білім алуға ерекше мән беруі, оның даму үрдісін үнемі қадағалап отыруы, оның нақты дәлелі [1].

Педагогикалық сөздікте өз бетімен білім алу – белгіленген тұлғалық және елеулі білім беру мақсаттарына бағытталған арнайы ұйымдастырылған өзіндік іс-әрекеті мен жүйелі танымдық іс-әрекетінің мәнін анықтайды. Олай болса, біздің зерттеу мәселемізге байланысты оқушыларға үздіксіз білім беру жұмысын ұйымдастыру барысында ақпараттық технологияларды пайдалану біліктілігін қалыптастыруда танымдық қызығушылықты қанағаттандыру, кәсіби-педагогикалық сұраныстарды есепке алу, аудио-бейнелік тәсілдерді қолдану тетіктерін меңгеру міндеттері қойылады.

Қазіргі білім беру саласына ақпараттық технологиялардың енгізілуі жыл сайын кешенді сипат атуда. Оқушыларға үздіксіз білім беру жұмысын ұйымдастыру барысында ақпараттық технологияларды пайдалану басты мақсаттарға қол жеткізуге мүмкіндік береді. Оның бірі, ақпараттық және телекоммуникациялық технологияларды қолдану негізінде білім алу әрекеттерінің тиімділігін арттыруға бағытталса, екіншісі, ақпараттық

қоғам сұранысына сай келетін, жаңаша ойлау қабілетін дамытуға негізделген тұлғаны қалыптастыру.

«Үздіксіз білім» туралы ұғым өткен ғасырда-ақ атақты француз, поляк, ағылшын, орыс педагогтарының еңбектерінде айтылған болатын. А.Л. Смиттің айтуынша, «...ағарту ісін тек таңдаулыларға ғана арналған институт деп және тек адамның толысу кезеңіндегі қысқа уақытқа қатысты жұмыс деп санамай, білім алуды барлық жандарға арналған іс деп және ол өмір бойы атқарылатын шаруа деп қарастыру қажет» [2]. Тұлға бойында іскерлік пен біліктіліктің қалыптасуы оның барлық өмірін қамтуы тиіс. Қалыптасу – экологиялық, әлеуметтік, экономикалық, идеологиялық, психологиялық, педагогикалық және т.с.с. факторлардың әсер етуі нәтижесінде әлеуметтік мәнге ие тұлғаның жетілу үдерісі. Қалыптасу түсінігіне келетін болсақ, ол жеке адам дамуының нәтижесі ретінде оның кемелденуі мен тұрақты сапалар мен қасиеттерді иемденуін білдіреді [3]. Адамның ақыл-ойын, қабілеттерін дамыту арқылы оны бақыт жолына жеткізу мәселесіне бірнеше еңбектер арнаған шығыстың әйгілі ойшылы Әл-Фараби, қабілеттер өзін-өзі табиғат тудырған қалпында табысқа жеткізе алмайтындығына, оларды бағыттау, тәрбиелеу, дамыту керек екендігіне тоқталған [4]. Ғалымдардың «үздіксіз білім беру – ол адамның бүкіл ғұмыр жолында жеке тұлға ретінде дамып отыруы» деген қағидасы қазіргі кезде өз жалғасын табуда. Үздіксіз білім беру бұл үздіксіз оқыту мен тәрбиелеу емес немесе бекітілген оқу мерзімімен және оқу орнының қабырғасымен шектелмейді, ол – адамға білімнің белгілі бір көлемін беруге, бағытталған білім түріне ауысу болып табылады. Тек жеке тұлғаға, субъектіге бағытталған білім ғана адамның жылдам өзгеріп жатқан қоғамдық және экономикалық өмір талаптарына сай жауап бере алуын қамтамасыз ете алады.

Бүгінгі таңда заман талабына сай ұлттық білім беру жүйелерінде көптеген өзгерістер болып жатыр, оқу тәсілдерімен құралдарының бүкіл әлемдегі білім жүйесіне ортақ жалпы элементтері қарастырылуда. Осыған орай үздіксіз білім беруде ақпараттық технологияларды тиімді қолдану арқылы оқытудың маңызы зор. Бұрынғы дәстүрлі білім жүйесінде білім мазмұны, көбіне оқушының сұранысына және қоғамның қажеттілігіне керек емес фактологиялық материалдармен ақпараттардың басымдылығымен сипатталатын болса, үздіксіз білім беру жүйесінде білім мазмұны қоғамның даму мәселелерін алдын ала бейнелеуге және жеке адамның жан-жақты дамуына бағытталған.

Бұл оқу жүйесі оқытушы рөлінің өзгеруіне себепші болып отыр. Дәстүрлі білім жүйесінде оқытушының міндеті білім алушыға ақпаратты түсінікті түрде жеткізіп, ақпараттық-репродуктивті оқыту тәсілін пайдалану болса, ал үздіксіз білім беруде барлық топ үшін ендігі оқытушы жұмысы - білім алушылармен бірігіп әрекет ету тәсілімен оқыту үрдісін ұйымдастыру,

кеңес беру, білім алу ісін тікелей басқаруға көмектесу болып табылады. Ал, білім алушы өзінің өмірлік жоспарларымен мақсаттарын іске асыру үшін қандай ақпарат қажет екенін және сол ақпаратты қайдан, қалай алу керектігін өзі шешеді де, оқытушы оған тек көмек көрсетіп, бағыт - бағдар беріп отырады. Мектеп қабырғасындағы оқушылардың алған білімдері жоғарғы оқу орындарындағы кәсіптік дайындық – маманның өз жұмысына деген шеберлігін қалыптастыруға үлкен ықпалын тигізеді. Жоғарғы оқу орындарында студенттердің өзіндік ізденістері үздіксіз білімнің бір бөлігі. Кәсіптік білім – әрбір жанның қызмет саласында өз шеберлігін жетілдіруі, білімін шындап отыруы, сондықтан ол өмір бойы үздіксіз жүргізілуі тиіс.

Егер білім жүйесін жобалау барысында, адамзаттың мәдени байлықтарына әрбір жеке тұлға өзінің субъективті қажеттілігі ретінде қарайтын болса, сонда ғана білімнің үздіксіздігі қамтамасыз етіледі. Ендеше үздіксіз білім жеке адамның қабілетіне, бұрынғы алған мамандығына, білім деңгейіне қарамай-ақ жеке ерекшеліктерін ескере отырып, жан-жақты толық дамуына ұмтылуы деп бағаласақ, онда жеке тұлға үшін білім алу процесі тоқталуы мүмкін емес.

Үздіксіз білім алу нәтижесінде білім алушы бірқатар мүмкіндіктерге ие бола алады:

- педагогикалық
- өз бетімен білім алу мүмкіндігі;
- сапалы білімге қол жеткізуі;
- білім алушының танымдық ой-өрісінің дамуы;
- қызмет саласында әрбір жанның өз шеберлігін жетілдіруі,
- өз мамандықтарын қайта өзгерте алатындай жағдай жасауы;
- психологиялық (жеке адамның қабілет ерекшеліктерін ескере отырып, жан-жақты толық дамуына):
- психологиялық кедергілер мен проблемаларды ашу;
- ауызша сөйлеу кемшіліктерін жою;
- экономикалық:
- уақытты тиімді пайдалану;
- шығыс көздерін азайту (оқу материалдарына кететін шығын, көлік шығындары, қағаздармен жұмыс жүргізу т.с.с);

Үздіксіз білім беру жүйесінің негізгі құралы - виртуалды білім кеңістігін құруға мүмкіндік беріп отырған Интернет жүйесі. Қазіргі кезде көптеген аналитиктердің айтуынша Интернет – ең арзан оқу құралы болып табылады. Мектептерде, жоғарғы оқу орындарында оқушылар, студенттер телекоммуникациялық жүйені қолдана отырып, электронды пошта арқылы түрлі конференцияларға қатыса алады. Тыңдаушылар мен білім алушылар үздіксіз білім алуда білім беру процесінің негізін қолайлы уақытта, ыңғайлы орында өз бетінше Интернет желісінің көмегімен ала алады. Сонымен бірге

сапалы білім алу үшін жаңа ақпараттық технологияның құралдарымен жұмыс істей білуі тиіс.

Қоғамды ақпараттандыру жағдайында, қоғамның әрбір мүшесінің ақпараттық мәдениетін қалыптастыруда, үздіксіз білім беру жүйесінің маңызы зор. Үздіксіз білім алу нәтижесінде әр салада әмбебап қызмет ете алатын, білікті, білімді, рухани бай, өз мүмкіндігін жан-жақты көрсете алатын тұлға қалыптасады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан Республикасы орта білім жүйесін ақпараттандыру жөніндегі Мемлекеттік бағдарламасы. – Алматы, -22 қыркүйек 1997ж. 3645 Өкім.
2. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. - М.: «Высшая школа», 1984.- 290 с.
3. Әбиев Ж.Ә., Бабаев С.Б., Құдиярова А.М. Педагогика. – Алматы: «Дарын»,-2004. –448 б.
4. Әл-Фараби. Әлеуметтік-этикалық трактаттар.– Алматы: «Ғылым», -1975. – 419 б.

Резюме

В статье показано, что в настоящее время является актуальной проблемой сформировать личность эффективно использующие информационно-телекоммуникационные технологии.

Resume

In clause it is shown, that now is an actual problem to generate the person effectively using information-telecommunication technologies.

УДК 81,233

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РЕЧИ СО ВРЕМЕН ГЛУБОКОЙ ДРЕВНОСТИ И ДО НАШЕГО ВРЕМЕНИ

М.В. Семенова,

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

Н. Забродовская, Л.В. Брацке, К.С. Тебенюва

Карагандинский государственный университет им. Е. Букетова

На современном этапе в результате реализации Государственной программы развития образования 2005-2010 г.г., утвержденной Указом

Президента РК от 21 октября 2004 г. за № 1459, внедряется эффективно функционирующая концептуальная модель образования, ставшая целью достижения качественно высокого уровня обучения, позволяющая стране занять достойное место в современном мире. Данная Государственная программа предусматривает: обновление содержания и структуры образования на основе отечественных традиций и мирового опыта; разработку мер по поддержке интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями; создание и использование в практике школы индивидуальных программ коррекционного (специального) обучения.

Эти указания относятся и к системе специального образования детей с речевыми нарушениями, что нашло отражение в Законе «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002г.). Особенности нарушения речевого развития детей препятствуют их успешному продуктивному обучению по общеобразовательным программам, негативно влияя на процесс школьной адаптации.

Проблемы расстройства речи известны с глубокой древности. Без сомнения, болезни эти существуют так же давно, как и человеческое слово. Самым древним историческим свидетельством о косноязычии является библейский рассказ о Моисее: «И сказал Моисей Господу: ...человек я не речистый, и таков был и вчера и третьего дня ... я тяжело говорю и косноязычен». Да-да, Моисей – одно из главных действующих лиц Ветхого завета был косноязычен. Этот факт неоднократно подтверждается и в других главах Пятикнижия: «...и сказал Моисей: ...а я не словестен». Причем степень косноязычия была столь велика, что за него вынужден был повсеместно говорить его брат Аарон: «Ты (Моисей) будешь ему (Аарону) говорить и влагать слова в уста его. И будет говорить он вместо тебя к народу. Итак, он будет твоими устами»

О болезни Батта, повествует рассказ Гиппократа киренского царя. Он указывает, что Батт повторял многократно первый слог слова, именно от этого произошло в греческом языке нарицательное слово «баттаризм» – заикание.

Плутарх с медицинской точки зрения описал болезни Демосфена. В своих «Избранных жизнеописаниях, рассказывая о косноязычии молодого Демосфена, стремившегося стать оратором, он писал: «...его первое выступление народ встретил недовольными криками и насмешками... К этому добавлялись некоторая слабость голоса, неясное произношение и прерывистое дыхание, создававшее паузы между периодами и затемнявшее смысл произносимого... Физические недостатки свои он старался преодолеть упражнениями, о которых рассказывает Деметрий Фалерский, уверяя, что слышал это от самого Демосфена, уже глубокого старика. Невнятный,

шепелявый выговор он пытался исправить тем, что, набравши в рот камешков, старался ясно и отчетливо читать отрывки из поэтов; голос укреплял тем, что разговаривал на бегу или, поднимаясь в гору, произносил, не переводя дыхания, стихи или какие-нибудь длинные фразы. Дома у него было большое зеркало, стоя перед которым он упражнялся в декламации...»

Из комедии Аристофана становится известно, что афинский государственный деятель Алкивиад картавил, то есть произносил букву «р» как «л» [1].

Греки и римляне, у которых публичное слово играло важную общественную роль, и обучение изящной речи входило в круг предметов общего образования, имели понятие о многих расстройствах речи, что выразилось в большом количестве терминов, употреблявшихся для их обозначения.

Упоминания почти обо всех известных нам формах расстройств речи встречаются у Гиппократов: косноязычие, невнятная речь, заикание. Аристотель добавляет к учению Гиппократов о расстройствах речи целый ряд новых терминов.

Первые указания на оперативное лечение болезней речи встречаются у древнеримского врача Корнелия Цельса, а именно подрезание языка при косноязычии.

Существует много примеров не говорящих детей, которые были изолированы от общения с людьми и выросли среди животных. В качестве примера можно привести «эксперимент» фараона Псамметиха. Он хотел узнать, какой язык возник первым, изолировал двоих детей, и оставил их без человеческого общения. Дети лишь подражали крикам животных, среди которых выросли, ни один мальчик не заговорил. Аналогичны «опыты» короля Джона. Представляет интерес описание того, как начинал привыкать к человеческому окружению «таинственный ребенок» Каспар Гаузер, выросший в полной изоляции от людей. Два примера такой же изоляции приводит Я.А. Коменский в своей «Великой дидактике». Немецкие логопеды К.П. Беккер и М. Совак в своем исследовании описали ребенка, который прожил 6 лет в темном помещении со своей глухой матерью, а вернувшись к общению с людьми, за 18 месяцев он научился говорить.

Концепция развития психики, разработанная Л.С. Выготским, составляет методологическую основу изучения причин нарушений речевого развития в детском возрасте. Выделяя как основу связь психического развития с воздействием окружающей среды, он ввел понятие социальной ситуации развития, которая представляет собой сочетание внешних условий развития и внутренних процессов, являющихся специфичными для каждого возрастного этапа

В основе созревания функциональной речевой системы лежит афферентация, т.е. поступление из внешнего мира через различные

анализаторы, в первую очередь слуховой анализатор, разнообразных сигналов и, прежде всего – речевых. Источником слуховой афферентации является человек, который непосредственно общается с ребенком. В связи с этим роль речевого окружения и речевого общения очень велика, и их недостаточность может быть одной из основных причин, нарушающих формирование речи.

Дети раннего возраста, воспитывающиеся в среде с ограниченным или дефектным речевым окружением (глухонемые родители или родители с дефектами речи, длительная госпитализация, ограничение социальных контактов из-за различных тяжелых заболеваний, например, дети с церебральным параличом), отстают в развитии речи.

Для полноценного речевого развития ребенка общение должно быть значимым, проходить на эмоционально положительном фоне и побуждать его к ответу и действию. Детям необходимо не просто слышать звуки (радио, магнитофон, телевизор), а необходимо прямое общение со взрослыми, на основе характерной для данного возрастного этапа ведущей формы деятельности. Важным стимулом развития речи является изменение форм общения ребенка со взрослым. Так, замена эмоционального общения, характерного для детей в возрасте 2-3 лет является мощным стимулом развития его речи. Отставание в развитии речи может произойти, если же этого изменения в характере общения взрослого с ребенком не происходит.

Предпосылкой в развитии речи является накопление ребенком впечатлений в процессе его предметно-игровой деятельности, которые и создают основу для усвоения значений слов и формирования связи их с образами предметов окружающей действительности.

Развитие речи ребенка задерживается при неблагоприятных внешних условиях: отсутствия эмоционально положительных контактов, сверхшумном окружении. Некоторые речевые нарушения (нечеткость произношения, заикание, нарушение темпа речи и др.) могут возникнуть на основе подражания, часто возникают при различных психических травмах (испуг, переживания в связи с разлукой с близкими людьми, длительная психотравмирующая ситуация в семье и т.д.).

Согласно Ф. Либерману и Э. Крелину, общее строение черепа и внешний вид мозга новорожденного младенца похожи на соответствующие органы неандертальца [2]. Относительные размеры надглоточных костей у новорожденного ребенка современного человека и взрослого неандертальца вполне сопоставимы. Первый крик новорожденных у всех рас и народов Земли, сопровождается перемещением гортани вниз и напоминает крик новорожденных шимпанзе и детенышей других человекообразных обезьян. Следует отметить, что строение рта и гортани младенца человека претерпевает существенные изменения в первые недели и месяцы его жизни, а в 9-15 месячном возрасте в лепете ребенка можно обнаружить гласные звуки, характерные для речи взрослого.

Слово – это соединение, сочетание звуков, а слова различаются между собой по звуковому оформлению. Б.Ю. Норманн замечал по этому поводу, что отдельные звуки речи получаются в результате анализа слов данного языка. Можно сделать вывод, что звуки играют значительную смысловозначительную роль. Если человек не усваивает основательно звуковой состав родного языка, он может испытывать большие затруднения при работе над его лексическими и грамматическими закономерностями.

Ядро психологической концепции Л.С. Выготского составляет тезис об опосредующей функции звуковой речи в предметной деятельности. Психолог утверждал, что с психологической точки зрения стороны человека от животного отличает сигнификация поведения, т.е. создание и употребление знаков. Знаки, как и орудия, способствуют опосредованию деятельности. Одновременно – это средства социальной связи и в то же время средства воздействия на себя. Вот почему «без речи нет ни сознания, ни самосознания» [3]. Именно такое понимание содержания знаков более соответствует взглядам Л.С. Выготского, который провозгласил: «Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания». Присвоение знаков идет в процессе совместной предметной деятельности людей и через общение. «Ребенок не создает своей речи, но усваивает готовую речь окружающих его взрослых».

Придерживаясь данной точки зрения на формирование умений и навыков, мы обратились к анализу этапности становления речевых навыков у детей. Установлено, что для достижения устойчивых речевых навыков, для выработки динамичных стереотипов необходима многократность повторения одного и того же материала. Это положение является основополагающим, как при обучении родному или иностранному языку слышащих детей, так и при обучении детей, имеющих различные речевые нарушения, так и для обучения глухих детей устной речи.

Исследования И.А. Зимней показывают, что процесс формирования речевого навыка не мыслится без восприятия и воспроизводства материала. Воспринимая предложенный материал, ребёнок без нарушений слуха или глухой ребёнок знакомится со смысловым значением, звуковым и графическим (если предъявляется письменные таблички) образом слова [4].

Непосредственно речевые навыки формируются при звуковоспроизведении.

Анализ литературы по вопросам обучения детей иностранному языку позволяет выделить три основных этапа в формировании речевого навыка:

1 этап. Имитация. Многие авторы (Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Красногорский и др.) считают, что имитация основана на подражательном рефлексе ребенка и является одним из важнейших механизмов овладения ребенком звукопроизношения. На этом этапе ребенок повторяет речевой материал вместе со взрослым или же сразу после восприятия. Именно в этом

процессе складывается определенная система следов, возникающая между восприятием речевого материала и речедвижением. Следует учитывать тот факт, что у ребенка временные связи в речевой деятельности образуются довольно легко и являются прочными. Поэтому важно как для слышащих, так и для глухих детей обеспечить оптимальные условия для избежания образования неправильных навыков. Для этого, по мнению Л.А. Головниц, необходимо своевременное эмоциональное подкрепление правильных попыток ребенка, параллельно с торможением неудачных произносительных проб на фоне широкой опоры на слуховое восприятие и создание условий для речевой активности.

2 этап. Репродуцирование. На этом этапе наблюдается относительная самостоятельность звукопроизношения. Относительность заключается в том, что слышащий ребенок может самостоятельно произнести речевой материал только в тех условиях, в каких происходило восприятие и первичное воспроизведение материала. Ребенку требуется напоминание учебной ситуации, в которой происходило формирование того или иного первичного умения (показ предмета, движение из фонетической ритмики).

3 этап. Самостоятельное звукопроизношение. На этом этапе в результате многократного повторения материала у детей вырабатываются динамические стереотипы (системы) определенного речевого поведения, в том числе и стереотипы речевых движений, поддержка которых, по мнению И.П. Павлова «составляет все меньший и меньший нервный труд». Акцептор действия начинает выполнять регулирующий контроль за протеканием речи [5].

По данным Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и другие отмечается, что становление устной речи происходит как становление деятельности. Можно отметить что, как и в любой деятельности, важнейшим условием для формирования устной звуковой речи является развитие у ребенка мотивационной стороны речевой деятельности. А.А. Леонтьев, подчеркивая значение мотивов в деятельности, и говорил, что мотив это то, ради чего человек идет к достижению цели.

Сама мотивация деятельности, отмечают Т.Г. Богданова, Г. Крайнг, и, в частности – речевой, зависит от потребностей ребенка в общении и его восприятия на окружающий его мира, т.е. формирование устной речи, зависит от того, имеется или нет у ребенка потребность в речевом общении.

В исследованиях М.И. Лисиной, Г.М. Лопес Гевара, Г.М. Ляминой и других подчеркивается, что потребность в речевом общении не является для ребенка изначальной, а формируется постепенно. Решающими факторами при этом являются коммуникативные. Так, М.И. Лисина подчёркивает, что коммуникативная функция речи является не только генетически исходной, но и основополагающей в становлении речи. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера [6].

Как говорится в исследованиях Д.Б. Эльконина, Р.М. Фрумкиной до того как речь становится средством общения, в развитии психики ребенка выделяется довербальный или, как еще называют, эмоциональный уровень общения. В доречевом периоде основным средством общения с окружающими людьми служат выразительные (экспрессивно-мимические) движения и позы, а также – вокализации. В этом периоде потребность детей в общении (первый год жизни) выражается в потребности доброжелательного отношения взрослых. Ведущим среди мотивов общения на этом этапе является личностный, т.е. ребенок стремится удовлетворить свои естественные потребности в еде, тепле и т.п. Постепенно к концу первого года жизни, ведущим в общении ребенка с взрослым становится деловой мотив. Дети пытаются обратить внимание взрослых на себя и вступить с ними в контакт. На этом этапе общения дети нередко прибегают к использованию вокализаций для общения с окружающими. По мере физического развития ребенка (с момента его ходьбы), не мало важное значение играет психическое развитие, расширяются возможности ребенка для познания окружающего мира.

Психологи А.В. Запорожец, М.И. Лисина говорили о том, что желание познать окружающий мир, схоже с желанием быть понятым, оно является основополагающим для развития звукопроизводительной стороны речи. К средствам общения ребенок прибегает тогда, когда начинает овладевать речью для самовыражения.

При этом, как показывают наблюдения В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, ребенку легче всего усваивать слова, которыми родитель или взрослый постоянно сопровождал действия ребенка с предметами или свои действия с ними, формирующие ориентировочную реакцию ребенка, т.е. для развития устной речи (звукопроизношения) необходимо формирование потребности в общении через действия с предметами окружающего мира.

Развитие звуковой речи у детей как средства общения завершается через овладение произвольной регуляционной речевой деятельностью. Как отмечает М.И. Лисина, на этапе звукопроизношения стимулом речевой деятельности может быть не только желание быть понятым, но и сама звуковая речь. Дети могут быть привлечены (не без помощи взрослого) не только тем, по поводу чего они говорят, но и как они говорят (правильное звукопроизношение, построение фраз, последовательность в передаче событий и т.п.).

Из выше изложенного можно сделать вывод, что для овладения устной речью необходимо формирование у детей желания в речевом общении, в соблюдении законов верного звукопроизношения, которые возникают преимущественно в совместной деятельности ребенка с родителями.

Для нормально слышащего и говорящего человека, звуковая речь является исходной и основной формой владения языком, отражает все те фонологические средства, которые составляют материальную оболочку слов

и грамматических форм. Система следов от слуховых и кинестетических раздражений является важнейшей физиологической основой владения родным языком, связанных со слуховым восприятием и устным воспроизведением слов, различных их сочетаний. Данная система следов, запечатленных в коре головного мозга, составляет необходимую предпосылку речевого мышления и внутренней речи. По данным И.М. Сеченова, можно было заметить что, особо важная роль принадлежит «мышечным ощущениям». И как уже отмечалось, И.П. Павлов рассматривал «кинестетические раздражения, возникающие при движении речевых органов и систему следов от этих раздражений в качестве базального компонента второй сигнальной системы» [5]. В речевых кинестезиях нормально слышащих и нормально говорящих людей фонологические средства языка находят полное и до конца членораздельное отражение. Пока ребенок не овладел дифференцированным произношением всех фонем, его речевые кинестезии не могут служить достаточной базой для усвоения фонетических различий между многими словами и их грамматическими формами. Это может затормозить развитие его словаря, овладение грамматическим строем речи. Но, как было указано ранее, недостаточная полнота и дифференцированность кинестетических образов слов может быть компенсирована у ребенка слуховыми образами. Ослабление кинестетических импульсов, вызванное искусственным торможением речевых движений, может быть компенсировано возбуждением речевых связей в слуховом анализаторе. Как у взрослых, так и у детей такая компенсация предполагает наличие уже сложившихся и вполне членораздельных слуховых образов слов, сформированного фонематического слуха. Между тем само формирование фонематического слуха находится в обратной зависимости от усвоения дифференцированного произношения фонем. С.И. Бернштейн считает, что, безусловно, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем произнести» [7].

Нарушение произносительной стороны речи, которое выражается в фонологических дефектах произношения фонем, когда две и более фонем сходны по артикуляции, или когда имеет место стойкая замена одних фонем другими, или их взаимное смещение в речи – всё это тяжело воспринимается ребенком и отражается на его общем речевом развитии. Последствия такого рода нарушений в произношении фонем пагубно сказываются на развитии фонематического слуха ребенка, на усвоении им словаря, грамматического строя речи, навыков чтения и письма.

Нам известно, что наличие сходства и различий между языками или двуязычие в семье, влияет на процесс усвоения родного языка.

Известно, что работа звукопроизносительного аппарата представляет собой филогенетически закрепленный механизм речевого мышления. Этот механизм наследуется и глухим ребенком, которому необходима такая

афферентация, которая позволила бы привести его в действие. Такая возможность реализуется в процессе специального обучения артикулированной звуковой речи как инструмента мысли.

Существенное значение имеют богатейшие экспрессивные возможности, которыми располагает сложный и чрезвычайно подвижный дыхательно-голосово-артикуляторный аппарат, а также то, что мышление, основанное на артикулированной речи, постоянно питается и поддерживается в процессе повседневного общения с окружающими, осуществляемого посредством устной звуковой речи.

Детально прослеживая все явления, сопутствующие процессу формирования у ребенка произношения, А.Н.Гвоздев приходит к заключению, что «усвоение фонем в основном определяется развитием речедвигательной сферы». К этому выводу приходит В.И.Бельтюков в своих работах, посвященных усвоению детьми звуков речи [8].

Таким образом, еще с глубокой древности и по настоящее время речь является одной из центральных, основных психических функций и имеет большое влияние на формирование всех других психических функций ребенка и на его развитие в целом. Она является основным средством общения людей между собой и играет роль в регуляции поведения и деятельности ребенка на всех этапах развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плужников М.С., Рязанцев С.В. Среди запахов и звуков. М.: Мол гвардия, 1991 про Моисея.
2. Крайнин В., Крайнина З. Человек не слышит. – М.: «Знание», 1997.– 143с.
3. Власовой Т.А. - М.: Педагогика, 1983. – Т. 1, 2, 3, 5. – С. 30-81. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М., 2002. – 399с.
4. Ляпидевский С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 384 с.
5. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. –224 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология развития в детских возрастах. - М., Воронеж: Ин-т практической психологии: МОДЭК, 2001. – 414 с.
7. Бектурова А.Ш., Бектуров Ш.К. Казахский язык для всех. – Алматы: Атамұра, 2004. – С. 4.
8. Ян П.А. Воспитание и обучение глухого ребёнка. Сурдопедагогика как наука. Учебное пособие д/вузов. – М., 2003. – 248 с.

Резюме

В статье представлен анализ проблемы становления речи, а также виды различных речевых нарушений. Раскрыты причины, приводящие к задержке развития речи. Выявлены и обоснованы условия эффективного речевого развития ребенка.

Resume

The article covers the analyses of speech and some types of different speaking infringements. There are some reasons that stop the speech development. The article focuses on effective speaking development of a child.

УДК 372.851

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО СПОСОБА
ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ****М.Т. Смаилова,**

СОПШ №41, г. Павлодар

Б.А. Сугралинова

СОПШДО №17, г. Павлодар

Происходящие социально-экономические и культурные изменения в нашем обществе приводят к тому, что образование и воспитание, к сожалению, существенно отстают от современных требований, а потому нуждаются в глубокой модернизации, жизненно необходимой для страны. Учитывая эту особенность изменений в обществе Президент РК Н.А. Назарбаев в своем выступлении 30 января 2008 г. на встрече со стипендиатами программы «Болашак» в г. Астане выдвинул на обсуждение идею национального проекта «Интеллектуальная нация - 2020», главная цель которой воспитание казахстанцев новой формации и превращение Казахстана в страну с конкурентоспособным человеческим капиталом, в связи с чем, возрос интерес к развитию интеллектуального общества. Основной движущей силой которого, является распределение и эффективное использование научных знаний и технологий. Только после создания всех необходимых условий можно ожидать стремительного духовного, культурного и интеллектуального прогресса казахстанского общества. Все это является достоянием и богатством всей нации, для чего необходимо разработать концепцию по укреплению интеллектуального капитала нации, консолидирующего все слои общества (педагоги, экономисты, демографы, психологи, работники здравоохранения, юристы, статисты,

и так далее) для собирания всех отрицательных факторов влияющих на формирование интеллектуальной нации.

Одним из показателей роста интеллектуального развития общества, является достижения в точных науках, таких как математика, физика, химия и т.д. В связи с чем, в школах большое внимание уделяется преподаванию этих предметов.

Математика объективно является наиболее сложным школьным предметом, требующим более интенсивной мыслительной работы, более высокого уровня обобщений и абстрагирующей деятельности. Поэтому невозможно добиться усвоения математического материала всеми учащимися на одинаково высоком уровне. Даже ориентировка на «среднего» ученика в обучении математике приводит к снижению успеваемости в классе, к издержкам воспитательного характера у ряда школьников. На передний план выдвигается проблема обучения математике, поиску эффективных путей обучения математике. Все это позволило акцентировать внимание учителей общеобразовательной школы к проблеме индивидуализированного подхода в обучении школьников математике на различных ступенях математического образования. Этот интерес во многом объясняется стремлением учителей так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый ученик был оптимально занят учебно-воспитательной деятельностью на уроках и в домашней подготовке к ним с учетом его математических способностей и интеллектуального развития, чтобы не допускать пробелов в знаниях и умениях школьников, а в конечном итоге дать полноценную базовую математическую подготовку учащимся обычного класса.

Такой организации обучения математике требует современное состояние нашего общества, когда в условиях рыночной экономики от каждого человека требуется высокий уровень профессионализма и такие деловые качества как предприимчивость, способность ориентироваться в той или иной ситуации, быстро и безошибочно принимать решение. Базовый курс математики призван служить одной из основ развития личностных качеств каждого отдельного ученика и подготовки его к жизни, предстоящей трудовой деятельности.

Признание математики в качестве обязательного компонента общего среднего образования в большей мере обуславливает необходимость осуществления индивидуализированного подхода к учащимся – как к определенным их группам, так и к отдельным ученикам. Индивидуализированный подход становится необходим не только для поднятия успеваемости слабых учеников, но и для развития сильных учеников, причем его понимание не должно сводиться лишь к эпизодическому добавлению в процессе обучения слабо успевающих учащихся тренировочных задач, а более подготовленным – задач повышенной трудности. Более полное понимание индивидуализации обучения предполагает использование ее на различных этапах изучения

математического материала: подготовки учащихся к изучению нового, введения нового, применения к решению задач, этапа контроля за усвоением и др. Индивидуализировано может быть содержание изучаемого материала (выделение обязательного и дополнительного); индивидуализировать можно методы (приемы) обучения, варьируя ими с целью оказания различной степени помощи ученикам при организации самостоятельной работы по изучению нового, при решении задач и др.

Учитель в процессе обучения математики решает следующие вопросы:

- организация естественной передачи и освоения с учетом основных психологических процессов учащихся (восприятия, внимания, мышления и т.д.);
- организация самостоятельной работы по поиску собственных путей решения данной проблемы (развитие креативного мышления);
- сохранение и укрепление здоровья учащихся при организации его учебной деятельности на уроках математики;
- учет индивидуальных способностей ученика;
- оценка и контроль знаний соответствующих индивидуальным особенностям учащихся.

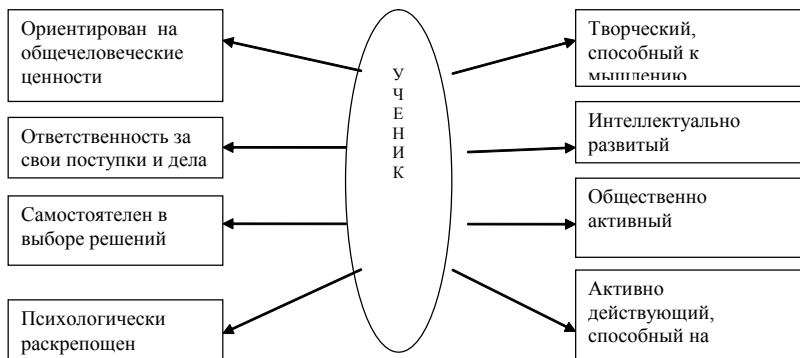
Для решения данных вопросов необходимо использование индивидуализированного подхода в обучении математике, которая строится на принципах природосообразности и учета индивидуальных особенностей обучающихся. Основанием применения индивидуализированного подхода служат следующие закономерности:

Во-первых, каждый ребенок индивидуален! У каждого свой сплав индивидуальных способностей, темперамента, характера воли, мотивации, когнитивной организации, интеллектуальной лабильности (определяет скорость переработки новой информации) и т.д.

Во-вторых, учащиеся по своей природе любознательны. Математика дает возможность открытия нового, рационального и индивидуального.

В-третьих, ребенок является не столько объектом педагогического воздействия, сколько субъектом собственной деятельности. Поэтому, говоря о развитии ребенка посредством учебной деятельности, мы прежде всего должны иметь в виду его саморазвитие. «Ребенок получает образование для себя»

Пытаясь создать образ ученика нашей школы, при внедрении индивидуализированного подхода в обучении и воспитании учащихся нет единых жестких требований к каждому ученику, так как нельзя оспаривать уникальную индивидуальность каждого человека. Тем не менее, основываясь на базовых принципах образования можно представить портрет ученика. Современный ученик - это личность, максимально адаптированная к современным социальным условиям и ориентированная на успех.



Ориентирован на успех
Я могу
Я способен

Кроме развития личности ученика индивидуализированный подход позволяет развиваться и личности учителя. Применение индивидуализированного обучения способствует кардинальному изменению не только сознания ученика, но и сознания учителя. Использование индивидуализированного подхода в обучении вдохновляет учителя на создание такого образовательного процесса, в котором ученик в самой жизни учится менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать её качество. Кроме того, на искусство нового мышления учителя оказывает влияние эмоциональная атмосфера в учебном заведении, его гуманитарная среда, что, конечно же, сказывается на познавательном выходе и продуктивности учебно-воспитательного процесса. Таким образом в портрете учителя можно выделить стремление к самореализации и самовыражения.



Таким образом, необходимость внедрения индивидуализированного подхода обучения математике на современном этапе подтверждается практикой: дети учатся самоорганизации, умению проводить самооценку. Происходит переосмысление их внутренней мотивации к обучению. Ученик становится активным участником педагогического процесса. Индивидуальное развитие ученика, его личная самооценка на каждом этапе урока формирует у подрастающего поколения стремление учиться по своему внутреннему убеждению.

Математика помогает развивать логическую память учащихся, что является немаловажным в жизни учащихся. Одним из эффективных путей его развития является - технология индивидуализированного способа обучения - ТИСО.

Эта технология:

- ориентирует учителя на учет возрастных и индивидуальных особенностей учащегося;
- ориентирует учителя на работу с каждым учеником в рамках одновременной работы со всем классом;
- ориентирует учащихся на развитие своей индивидуальности;

- активизирует роль учащегося на каждом этапе обучения математики;
- не регламентирует учебную деятельность учащихся для решения математических задач;

При ТИСО учебная информация предоставляется в свернутом виде, что позволяет ученикам усваивать и хранить полученные знания на длительный срок. Учебные листы формируют наглядно-образный и логические виды мышления. Учащиеся начинают самостоятельно учиться исходя из собственных мотиваций и стремлений. Учитель организует самостоятельную работу учащегося в образовательном пространстве, помогает ребенку разобраться в успехах, неудачах и правильно сформулировать цели на будущее, организует коммуникацию с учащимися. Быстрое и прочное усвоение знаний, умение быстро найти правильное решение в новой производственной обстановке или жизненной обстановке во многом зависят от правильного воспитания внимания, памяти и в особенности мышления учащихся. Присутствие целостного образа того, что у нас в результате должно сложиться – той модели знаний, которую можно было бы заранее показать, как простой наглядный «куб», «шар» или «дерево», внутрь которого можно виртуально войти, чтобы понять, какие пространства знаний нам предстоит освоить и зачем

Основой ТИСО является организация обучения по учебному листу темы. Учебные листы по своему целевому назначению отвечают идеям развивающего обучения. Они составляются с учетом предметного курса в соответствии с требованиями образовательной программы и дидактического материала учебника. Учебный лист состоит из заданий по теме, выполнение заданий осуществляется по алгоритму, учеником самостоятельно. Оценка результата обеспечивается через рейтинговый балл, переведенный в 5 бальную систему. Перед уроком ТИСО проводится урок лекция. На уроке-лекции учителем ведется ознакомление учащихся с новым материалом, здесь нет опроса, проверочных, контрольных.

При данной системе обучения значительная доля учебного времени отводится самостоятельной работе учащихся. Целью самостоятельного изучения материала является овладение способностью восприятия текста, вычленять из текста нужную информацию в соответствии с заданной математической целью (составлять алгоритм, делить на смысловые части текст задачи и т.д). На самостоятельных занятиях в индивидуальном режиме учащиеся выполняют задания, при возникновении затруднения получают консультацию у учителя или одноклассников, успешно выполнивших задания и получивших права на проверку знаний других учеников. Следующий элемент самостоятельной работы – выделение уровней освоенности, измерителем которого являются оценки, которые выставляются в рейтинговом листе и которые должны быть подтверждены результатами контрольных работ.

Работа по технологии ТИСО позволяет достичь высокого уровня мотивации учащихся, реализации самостоятельности и возможности для учащихся усвоить учебный материал в своем темпе и на своем уровне. В ходе работы создается атмосфера соревнования, темпа, стимула, ситуации успеха.

Кроме осознания своего успеха, ТИСО позволяет осуществить принцип здоровьесбережения. Здоровье ребенка зависит от успешности его деятельности. Так как задания по данной технологии выбираются в соответствии со способностями, без ограничения во времени для решения задач, что создает психологический комфорт в обучении.

И самое главное с самого начала иметь «инструмент взятия знаний», которым смогли бы организовать свое восприятие, внимание к знаниям, их понимание, поиск и воспроизведение, то есть постепенное формирование своих личных способов обучения, методов познания. Данная технология позволяет учителю и ученику развиваться вместе, учитель стоит не над учеником, а вместе с ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проект «Интеллектуальная нация - 2020»
2. Научно практический журнал //«Школьная технология» №3 2009г
3. Научно практический журнал //«Завуч» №3 2000г
4. Научно практический журнал // «Школьная технология» №4 2009г
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педвузов. – М. : Просвещение – 1998. – 167 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : Просвещение. – 1996. – 246 с.
7. Ефимов В.Ф. Гуманистическая направленность математического образования школьников. – Курск. – 2002. – 179 с.

Резюме

Мақалада сөйлеудік қалыптасу мәселесін талдау, сонымен бірге сөйлеудің бузылуының әртүрлігі ұсынылған. Сөздің дамуын кешіктіру себептерін ашады. Бала сөйлеуін дамыту тиімділік жағдайын анықтаған.

Resume

In the given article the future teacher modal is proved from the position of competence

УДК 372.851

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР – КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Б.А. Суғралинова

СОШПШ №41, г.Павлодар

М.Т. Смаилова

СОПШДО №17, г.Павлодар

Инновационные технологии и рыночная экономика поставили перед нами задачу: в сравнительно короткий срок воспитать и вооружить учащегося такими знаниями, чтобы он мог занять достойное место в обществе и приносить ему максимальную пользу. Одним из важнейших направлений решения этой проблемы является интенсификация учебного процесса, т.е. разработка и внедрение таких форм и методов обучения и учебно-методического материала, которые предусматривали бы целенаправленное развитие мыслительных способностей учащихся, развитие у них интереса к учебе, самостоятельности и творчества. Вследствие этого возникает необходимость постоянно совершенствовать структуру учебного процесса, его методы и организационные формы.

В учебном процессе, не получая все знания в готовом виде, учащиеся должны на основе принципиальных установок учителя приобретать их самостоятельно в ходе поисковых заданий, проблемных ситуаций и других средств, активизирующих познавательную деятельность.

Повышению активности учащихся достигается совокупностью методов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, которые принято называть активными. Они способствуют формированию у учащихся информационной базы, творческого мышления, практических навыков. Более подробно остановимся на одном из методов активного обучения – игровом методе.

Игра – один из видов активной деятельности. Она в равной степени способствует как приобретению знаний, активизируя этот процесс, так и развитию многих качеств личности.

Классики педагогики (Ушинский, Сухомлинский, Макаренко) в своих трудах и практическом опыте уделяли особое место игре, отмечая ее благотворные воспитательные, обучающие и развивающие возможности, и указывали на необходимость изучения методической разработки игр для

учащихся. «Мы придаем такое важное значение детским играм, что если бы устраивали учительскую семинарию, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов», - писал К.Д. Ушинский.

Это высказывание имеет актуальный смысл и для сегодняшней педагогики. Ведь основная роль учителя – это не столько быть источником знаний, сколько организовывать процесс познания, создавать такую атмосферу в классе, в которой невозможно не выучиться. Учебная игра обладает такой же структурой, как и всякая учебная деятельность, т.е. она включает в себя цель, средства, процесс игры и результат. Помимо воспитательной, игра преследует и учебную цель. С одной стороны – это средство моделирования окружающей деятельности, а с другой – методический прием обучения. В играх различные сведения и знания ученик получает свободно. Поэтому часто то, что на уроке казалось трудным, даже недоступным для ученика, во время игры легко усваивается. Интерес и удовольствие – важные психологические эффекты игры. В том и другом случае сначала привлекает поставленная задача, трудность, которую нужно преодолеть, затем радость открытия, ощущение преодоленного препятствия. Назначение дидактических игр – развитие познавательных процессов у учащихся (восприятие, внимание, память, наблюдательность, сообразительность и другие) и закрепление знаний, приобретаемых на уроке. Характерным для каждой дидактической игры является, с одной стороны, решение различных дидактических задач: уточнение представлений о предмете в целом и о его существенных особенностях и т.д. В этом смысле игра носит обучающий характер. С другой стороны, неотъемлемым элементом каждой игры является игровое действие. Внимание учащегося направлено именно на него, а уже в процессе игры он незаметно для себя выполняет общую задачу. Поэтому дидактические игры представляются учащимся не просто забавой, а интересным, необычным делом.

Требования к игре:

игра должна основываться на свободном творчестве и самостоятельности учащихся;

игра должна быть доступной, цель игры – достижимой, оформление – красочным, разнообразным. Обязательный элемент каждой игры – ее эмоциональность;

игра должна вызывать удовольствие, веселое настроение, удовлетворение от удачного ответа. В играх обязателен момент соревнования между командами или отдельными участниками игры.

Мы попробовала применить на уроке математики большое количество разнообразных дидактических игр (уроки – ролевые игры, уроки – конкурсы, уроки – смотры знаний, уроки – викторины, урок – конференция, урок – соревнование и другие).

1. Урок – ролевая игра «Делимость натуральных чисел» - как урок обобщения пройденного материала. Заранее распределяю роли, (это зависит от количества учащихся в классе), чтобы в процессе урока было задействовано как можно больше детей. Выбираю двух ведущих, которые должны хорошо знать главу по делимости натуральных чисел. Следующие роли – роли корреспондентов, которые рассказывают о делителях, кратных натурального числа, делимости произведения, суммы и разности, признаках делимости на 2, на 5, на 10, на 9, на 3, простые и составные числа, разложение составных чисел на простые множители, наибольший общий делитель (НОД), наименьшее общее кратное (НОК). Подобранный материал, должен быть интересным, необычным, а также содержать практическую часть (решение нескольких примеров). Так, на этом уроке корреспонденты рассказывают о делимости натуральных чисел, готовясь к уроку, дети сами оформляют материал сообщений в виде реферата. Готовясь к этому уроку, дети учатся работать с дополнительной литературой – подобрать источник, выбрать главную, интересную информацию. У учащихся развивается речь, так как свои доклады они не читают, а рассказывают своими словами. Каждый учащийся хочет доказать себе и одноклассникам, что он способен подготовить и рассказать что-то интересное, соответственно повышается самооценка и самоуважение. Так как в конце урока детей ждет викторина, то внимание их сконцентрировано на предлагаемой информации. Слушая друг друга, дети учатся культуре общения, поведения; у них воспитывается чувство уважения к окружающим и также они получают интересную информацию по предмету.

2. Урок- смотр знаний «Основное свойство дроби. Сокращение дробей» проводится в классе как урок контроля знаний. Этот урок позволяет в игровой нетрадиционной форме проверить знания и умения учащихся, полученные при изучении темы. Весь опрос и контроль знаний проводится в виде нескольких конкурсов. Класс делится на несколько команд. Первый конкурс «Термины» или устный математический диктант, учитель читает определения, учащиеся должны дать названия.

1. Число под чертой дроби показывает, на сколько равных частей делили. Его называют (знаменателем дроби)

2. Число над чертой дроби показывает, сколько таких частей взяли. Его называют (числителем дроби).

3. Если числитель и знаменатель дроби умножить или разделить на одно и то же натуральное число, то получится равная ей дробь (основное свойство дроби).

4. Деление числителя и знаменателя дроби на их общий делитель, отличный от единицы, называют ... (сокращением дроби).

5. Дробь, числитель и знаменатель которой взаимно простые числа, называют ... (несократимой дробью)

Второй конкурс «Найди ошибку». Учитель зачитывает определения, в котором допущены ошибки. Команда должна эти ошибки найти и исправить. Внимательны все команды, так как можно дополнить ответ соперников и заработать дополнительные баллы. Третий конкурс «Подбери способ сокращения дроби». Командам предлагается ситуация – сократить дробь, они должны определить, каким наиболее удобным способом можно сократить дробь. Четвертый конкурс «С точностью до ...». Учащимся предлагаются дроби, их задача определить, какую часть целого составляет эта дробь (часть круга, часть квадрата, часть прямоугольника, часть треугольника и т.д.). Пятый конкурс «Реши задачу». Учащимся предлагаются по две задачи, на которые нужно ответить. Шестой конкурс «Сообщения». Это домашнее задание – команды по жребию вытянули карточку для своего сообщения, и в течение 2-3 минут выступают по своей карточке. Затем подводятся итоги урока. Данная форма урока позволяет опросить большое количество учащихся, проконтролировать усвоение большого объема материала. На этом уроке очень важны дисциплина и внимание, чтобы иметь возможность ответить.

3. Урок – путешествие «Действия над обыкновенными дробями». Этот урок проводится как повторно-обобщающий урок. Весь повторяемый материал разбит на несколько станций, находясь на которых, учащиеся выполняют определенные задания.

1. Станция «Действия». На столе лежат карточки с названиями действий над обыкновенными дробями. Ученики вытягивают карточки и рассказывают об этом действии над дробями.

2. Станция «Блиц» на звание математических терминов. Учащиеся называют термины по их определениям.

3. Станция «Особенная». На карточках написаны некоторые характерные особенности действий над обыкновенными дробями. Задача учащихся – определить, о каком действии над дробями идет речь.

4. Станция «Табличная». У учащихся на парте таблички с действиями над обыкновенными дробями. Учитель зачитывает правило на действие над дробями. Учащиеся должны поднять карточку с действиями над обыкновенными дробями.

5. Станция «Кроссвордная». На карточках даны различные кроссворды. Учащиеся должны определить ключевое слово.

4. Урок-конкурс «Проценты». Этот урок проводится как урок проверки и контроля знаний. Всему классу задаются вопросы для определения пяти участников конкурса. 1 конкурс – «Разминка», каждому учащемуся задаются по пять текстовых вопросов, выведенных на интерактивную доску. Кто меньше наберет баллов, выбывает. 2 конкурс – «Полиглот». Предлагаются по два слова по теме «проценты». Участники должны перевести эти слова

на казахский, английский язык. 3 конкурс «Угадай и быстро отвечай». Оставшимся трем участникам предлагаются вопросы, оцененные на 5, 10, 15, 20 баллов по нескольким категориям. Участники, выбирая и отвечая на вопросы, зарабатывают баллы. 4 конкурс – «Черный ящик». Задается вопрос, финалисты должны отгадать, что находится в ящике. Подводятся итоги, выставляются оценки. В ходе этого урока дети очень активны, здесь от них требуется знания на практике. Остальные учащиеся внимательно следят за конкурсом и если конкурсанты затрудняются в ответе, то они могут ответить и заработать баллы и получить оценку в конце урока.

5. Урок – викторина в виде игры – «Счастливый случай». Учащиеся делятся на две команды, в первом туре – «Разминка» должны ответить на вопросы. Здесь побеждает тот, кто лучше знает и быстро решает. Во втором туре – «Заморочки из мешочка» из мешочка вытаскивают бочонки с номерами. У каждого номера свой вопрос, команда через минуту должна выдать ответ. При выполнении этого задания учащиеся анализируют информацию совместно в команде. В третьем туре – «Темная лошадка» у нас гость, который задает вопросы командам. В четвертом туре – «Гонка за лидером» командам задаются блиц – вопросы. Подводятся итоги жюри, которые назначаются из числа учащихся.

6. Урок – игра «Брейн-ринг». Класс делится на две команды. Команда представляет себя: название, девиз. Таких уроков много. «Брейн-ринг» можно применять при изучении любых тем. Для победы в этой игре необходимо объединение учащихся в команду, сплоченность, внимательность, дисциплина, знания и быстрота.

7. Урок-игра «Слабее звено». Проводится урок как урок контроля знаний. Данная форма позволяет за сравнительно небольшое время проверить качество усвоения довольно большой темы. Учащиеся имеют возможность продемонстрировать свои знания по таким вопросам, как: сложение, вычитание, умножение, деление обыкновенных дробей, смешанных дробей, десятичных дробей.

Кроме уроков – игр, использую как фрагмент урока: Игра – «Цветик – семицветик», игра – «Третий лишний», игра – «Возьми миллион знаний». Отгадывание кроссвордов. Самым главным является тот факт, что учащиеся это принимают, активно при этом участвуют, соревнуются и получают и закрепляют свои знания. Они с увлечением изучают математику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. //Собр.соч. - М.: Изд-во АПН РСФСР: Институт теории и истории педагогики - 1950. - Т.9. – 628с.
2. Петрова М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике. – Москва. – 2003. – 134 с.

3. Данилова В.Д. Методика формирования математических представлений. – М.: Просвещение. – 1996. – 177 с.

4. Смольникова А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. – М.: Просвещение. – 1887 г. – 147 с.

Түйіндеме

Мақалада математика сабақтарындағы ойын әдістерін қолдануы және оның оқушылардың белсенділігі мен білімін қалыптасуына әсер ететін жолдары көрсетілген.

Resume

The ways of forming and developing of moral and aesthetic features of a schoolchild conditioned by pedagogical and environmental factors are revealed in the article

УДК 378.14

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.М. Тулекова

Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова.

Как известно, управление осуществляется через взаимодействие людей, поэтому руководителю в своей деятельности необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. К числу подобного рода закономерностей можно отнести следующие. Закон неопределенности отклика.

Другая его формулировка - закон зависимости восприятия людьми внешних воздействий от различия их психологических структур. Дело в том, что разные люди и даже один человек в разное время могут по-разному реагировать на одинаковые воздействия.

Это может приводить и нередко приводит к непониманию потребностей субъектов управленческих отношений, их ожиданий, особенностей восприятия той или иной конкретной деловой ситуации и как результат - к использованию моделей взаимодействия, неадекватных ни особенностям психологических структур вообще, ни психическому состоянию каждого из партнеров в конкретный момент в частности.

Закон неадекватности отображения человека человеком. Суть его состоит в том, что ни один человек не может постичь другого человека с

такой степенью достоверности, которая была бы достаточна для принятия серьезных решений относительно этого человека.

Это объясняется сверхсложностью природы и сущности человека, который непрерывно меняется в соответствии с законом возрастной асинхронности. В самом деле, в разные моменты своей жизни даже взрослый человек определенного календарного возраста может находиться на разных уровнях физиологического, интеллектуального, эмоционального, социального, сексуального, мотивационно-волевого решения. Более того, любой человек осознанно или неосознанно защищается от попыток понять его особенности во избежание опасности стать игрушкой в руках человека, склонного к манипулированию людьми. Имеет значение даже то обстоятельство, что нередко сам человек не знает себя достаточно полно.

Таким образом, любой человек, каким бы он ни был, всегда что-то скрывает о себе, что-то ослабляет, что-то усиливает, какие-то сведения о себе отрицает, что-то подменяет, что-то приписывает себе (придумывает), на чем-то делает акцент и т.п. Пользуясь подобными защитными приемами, он демонстрирует себя людям не таким, каков он есть на самом деле, а таким, каким бы он хотел, чтобы его видели другие.

Тем не менее любой человек как частный представитель объектов социальной реальности может быть познан. И в настоящее время успешно разрабатываются научные принципы подхода к человеку как к объекту познания. Среди таких принципов можно отметить, в частности, такие, как принцип универсальной талантливости («нет людей неспособных, есть люди, занятые не своим делом») принцип развития («способности развиваются в результате изменения условий жизни личности и интеллектуально-психологических тренировок») принцип неисчерпаемости («ни одна оценка человека при его жизни не может считаться окончательной»).

Закон неадекватности самооценки. Дело в том, что психика человека представляет собой органичное единство, целостность двух компонентов - осознаваемого (логическо-мыслительного) и неосознаваемого (эмоционально-чувственного, интуитивного) и соотносятся эти компоненты (или части личности) между собой так, как надводная и подводная части айсберга.

Закон расщепления смысла управленческой информации. Любая управленческая информация (директивы, постановления, приказы, распоряжения, инструкции, указания) имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе движения по иерархической лестнице управления. Это обусловлено, с одной стороны, иносказательными возможностями используемого естественного языка информации, что ведет к возникновению различий толкования информации, с другой - различиями в образовании, интеллектуальном развитии, физическом и, тем более, психическом состоянии субъектов анализа и передачи управленческой

информации. Изменение смысла информации прямо пропорционально числу людей, через которых она проходит.

Закон самосохранения. Его смысл состоит в том, что ведущим мотивом социального поведения субъекта управленческой деятельности является сохранение его личного социального статуса, его личностной состоятельности, чувства собственного достоинства. Характер и направленность моделей поведения в системе управленческой деятельности напрямую связаны с учетом или игнорированием этого обстоятельства.

Закон компенсации. При высоком уровне стимулов к данной работе или высоких требованиях среды к человеку нехватка каких-либо способностей для успешной конкретной деятельности возмещается другими способностями или навыками. Этот компенсаторный механизм часто срабатывает бессознательно, и человек приобретает опыт в ходе проб и ошибок. Однако следует иметь в виду, что данный закон практически не срабатывает на достаточно высоких уровнях сложности управленческой деятельности.

Наука управления, естественно, не исчерпывается приведенными выше психологическими законами. Существуют многие другие закономерности, честь открытия которых принадлежит ряду выдающихся специалистов в области психологии управления, чьи имена и присвоены этим открытиям. Таковы законы Паркинсона, принципы Питера, законы Мерфи и другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. Основы управленческой деятельности. М. Высш. школа, 2000.
2. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. - М., Дело, 1998.
3. Паркинсон С. и др. Искусство управления. СПб. Лениздат, 1992.
4. Поляков В.Г. Человек в мире управления. М., Наука, 1996.

Түйіндеме

Мақалада жетекшінің өзін - өзі ұйымдастырудың психологиялық заңдары қарастырылған.

Resume

The article covers psychological laws which serve as a head self-organization.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИТЧИ

Г.Р. Рахимжанова

к.п.н., ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Умелый подбор текстов из сокровищницы народного творчества является мощным средством воспитания формирующей личности. Необходимо, чтобы в них во весь голос «заговорил» сам народ с присущей ему мудростью, афористичностью, выразительностью речи. А можно ли переосмыслить красочный, многоаспектный мир сказок, в которых находит отражение отношение народа к понятиям нравственности, содержится определенный моральный кодекс.

Необычайные приключения и благородные поступки героев – это зеркало социальных отношений и конфликтов, показывающие их нравственную основу. Каждая сказка становится подлинной школой эстетического, художественного и нравственного воспитания. Ненавязчиво воспитываются вежливость, отзывчивость, чуткость, умение общаться с людьми, стремление прийти на помощь; осмысливаются понятия «труд», «дружба», «доброта», « зло», «бережное отношение к природе». Интересные беседы на основе включенных в них текстов и разговорных тем могут сыграть положительную роль в формировании личности школьника, его нравственно-эстетического воспитания. С этой точки зрения представляется несомненной необходимостью использования текстов из сокровищницы народного творчества.

Слушайте, добрые люди, что случилось когда - то!

Древним сказаньям внимая, последуйте верным примерам:

Каждый, рожденный для жизни, быть может, и смелым и трусом;

Зло от добра отличать научиться должны мы сызмала!

Процесс воспитания – это процесс передачи от учителя к ученику, от воспитателя смыслов и идеалов. Педагог, ведущий с детьми откровенный разговор об их внутреннем мире, о душе, о человеческих ценностях, передает им в общении свои собственные идеалы и смыслы. Речь учителя, который естественно использует мудрые высказывания, намного глубже, красивее и убедительнее. В этом учителю могут помочь и притчи. Они же могут стать ключом к доверительному общению с детьми и их родителями, придать ему особый смысл, теплоту и значимость, помочь задуматься над, казалось бы, уже привычными для нас вещами.

Притчи – короткие моральные истории, которые бережно сохранялись и передавались через поколения в устной форме. В притчах заложена вековая мудрость поколений, философские размышления и полезные советы. С древних

времен притчи служили средством нравственного и культурного воспитания. Эти небольшие по объему рассказы заставляют задуматься взрослых и детей о своих поступках, совести, вечных ценностях.

Учитель может не только прочитать детям притчу, но и обсудить ее. Магическая сила притчи заключается в том, она создает вокруг человека ауру психологической защищенности, позволяет увидеть в своей жизни позитивные перспективы, закрепить веру и надежду, найти жизненные ресурсы. Эффективность использования притч заключается как раз в отсутствии прямых воспитательных воздействий. При этом учитель может использовать притчу для того, чтобы ненавязчиво преподнести свою точку зрения, обозначить педагогическую позицию, вызвать к ней интерес. Притча позволяет удивить, дает возможность посмотреть на проблему с необычной стороны.

Возможные формы использования притч в деятельности учителя ограничены только фантазией самого педагога. Вот лишь некоторые способы применения притч:

- ее можно рассказать в качестве примера во время свободного общения;
- так как содержание ее представлено обычно в аллегорической форме, ее можно представить как бы иллюстрацией той или иной нравственной идеи;
- применить как средство двухминутного отдыха во время урока;
- использовать для организации дебатов или дискуссии;
- написать на открытке и подарить ребенку, тем самым, отметить и закрепить его успех
- записать в тетради ученика, чтобы поддержать, не позволяя отчаиваться в случае неудачи;
- рассказать в начале родительского собрания, формируя атмосферу взаимного доверия, способствуя установлению контакта;
- ею можно завершить день или неделю в летнем оздоровительном лагере, тем самым подвести своеобразный итог;
- ее можно вывесить на стенд в коридоре и дать ребятам возможность прочитать самостоятельно и т.п.

Рассказав историю, нужно суметь воздержаться от высказывания собственной интерпретации. Не стоит спрашивать учащихся: «Вы поняли, о чем эта притча?». Нельзя сомневаться в интеллектуальных способностях своих подопечных и скорблять их недоверием. Если ваши ученики совсем не поняли смысла (морали) повествования, то это скорее недоработка учителя: либо притча слишком сложная для данного возраста, либо педагог плохой рассказчик. Главное помнить, слушатель (и ребенок в том числе) из любого повествования будет извлекать собственный смысл. Будьте наблюдательны и помните, что

подобрать притчу несложно, но важно отобрать среди них близкую и значимую для конкретного случая, чтобы ее рассказ помог состояться разговору с ребятами «по душам». Мы предлагаем вам несколько историй.

Добро и зло

Прощаясь с учениками, учитель всегда говорил им: «Идите и ищите добро».

Ученики разъезжались, и больше учитель их не видел.

Однажды к учителю пришел странник и сказал:

- Учитель, когда- то я был вашим учеником и теперь хочу снова стать им.

- Вы велели мне искать добро, но люди всюду творят зло, в их сердцах нет благодарности, - возразил ученик. – Я долго искал, но не нашел добра. Сейчас я вернулся, чтобы вы научили меня искать.

- Хорошо, - согласился учитель, - я тебя научу, но сначала иди в лес, который начинается сразу за моим домом. Там найди избитого человека. Спаси его, не спрашивая ни о чем и не обращаясь за помощью к другим. Даже не упоминай в селении имя этого человека.

Странник ушел в лес и вскоре по стонам нашел несчастного. Тогда странник построил шалаш и стал лечить бедняка травами. Когда неизвестный поправился, он долго благодарил своего спасителя, а потом ушел прочь.

Странник вернулся к учителю и воскликнул:

- Учитель, спасибо, вам. Теперь я узнал, что благодарность существует.

От этого бедного человека я услышал, наконец, добрые слова!

- Этот человек – вор. Жители селения избивали его, а он проклинал их. Он сказал тебе добрые слова, потому что на самом деле и добро и зло живут в твоём сердце, - произнес учитель.

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы думаете, почему ученик всюду видел только зло?

2. Что объяснил ему учитель?

3. Как бы вы объяснили человеку, что мир вокруг него зависит в первую очередь от его мыслей и поступков?

4. Расскажите о каком- либо случае из своей жизни, когда чья – то доброта помогла вам справиться с проблемой.

5. Нарисуйте контур своего сердца и раскрасьте его разными красками, которые соответствуют вашим чувствам.

6. Проведите эксперимент. Подойдите к человеку, который рассержен или раздражен, и скажите ему что- то доброе. Проанализируйте его реакцию.

Выбор пути

Выросли два сына у родителей. Однажды попросили они родителей отпустить их из дома.

- Хочу счастье найти, - сказал старший сын.

- А я смысла жизни отыскать, - добавил младший.

Жалко было родителям отпускать детей из родного дома, да делать нечего. Благословили они сыновей и снарядили в путь-дорогу. Долго ли коротко ли шли братья, но дошли до развилки, возле которой большой камень лежал.

На камне было написано: «Налево пойдешь, жизнь веселую найдешь, направо пойдешь, труд да заботы обретешь»

- Я пойду налево, - воскликнул старший брат. – Веселая жизнь принесет мне счастье.

- Без труда и забот смысла жизни не найти. Я пойду направо, - заявил младший брат.

Договорились братья через десять лет вернуться домой и разошлись.

Через десять лет, как и обещали, вернулись братья домой. Обрадовались старые родители, не знают, куда сыновей посадить, как накормить. Только старшему сыну все не мило. Постарел он и пресытился жизнью. Младший же радовался всему, как ребенок. Хотя он тоже был уже не юношей, но ученым мужем.

- Наверное, ты все науки изучил, и смысл жизни постиг? – спросил старший сын младшего с усмешкой.

- Разве человеческой жизни хватит, чтобы это сделать? Впереди у меня еще бескрайнее море работы, - с горящими глазами ответил тот.

- Удивляюсь, как тебе не надоело работать. Я жил весело и сладко, но устал, - тоскливо заметил старший сын. – Мне, кажется, жизнь скучна и не имеет смысла.

- **Сладкое развлечение жизнь опустошает, а тяжелый труд – смыслом наполняет,** - сказал на это отец.

Вопросы для обсуждения:

- Почему старший брат устал, хотя он отдыхал и развлекался, а младшему не надоело работать?
- Какую дорогу вы бы выбрали на месте братьев?
- Определите и сформулируйте нравственную формулу.
- Расскажите о каком-либо случае, когда вы хорошо поработали и почувствовали, что ваша жизнь наполнилась смыслом.
- Как вы думаете, почему большинство людей любят развлекаться, чем работать?

Птица несчастья

Летала над землей черная птица несчастья. Была она размером с ворона, но люди ее боялись и прятались по углам.

Однажды строили люди храм. Вдруг прилетела птица несчастья и опустилась на прекрасную мраморную арку над входом в храм.

Все строители бросились врассыпную, кто куда, подальше от храма. Только один не побежал. Был он архитектором и воплотил в этом храме мечты всей своей жизни.

- Кар – кар! Быть беде! – прокаркала птица несчастья, словно ворон.
- Нет, улетай отсюда, не боюсь тебя, - крикнул человек.
- Кар! – еще раз каркнула птица несчастья, и арка, на которой она сидела вдруг обрушилась. Осколки мрамора поранили архитектора, и он попал в больницу.
- Не сможешь ты построить этот храм. Птица несчастья над ним пролетела, - предупредили люди архитектора, но он упрямо сказал:
- Я все равно построю этот храм. **Несчастья делают человека сильнее.**

Долго болел архитектор, но, несмотря на боль, дни и ночи напролет думал о своем храме. Вдруг понял архитектор, что ошибся в подсчетах, возводя арку. Такая арка не смогла бы удержать купол. Все заново рассчитал он и, выздоровев, возвел новую мраморную арку. Была она краше прежней, вся резными розами украшена.

Вскоре красавец храм высоко в небо вознес свой белоснежный резной купол.

Где-то вдаль пролетела птица несчастья, но не посмела к храму приблизиться.

Птица несчастья боится упорных, сильных и смелых людей.

Вопросы и задания:

- Почему архитектор не побоялся птицы несчастья?
- Чего или кого в жизни вы боитесь и почему?
- Стоит ли бояться бед, пока они еще не произошли?
- Как вы думаете, почему птица несчастья летала над землей?
- Почему птица несчастья не посмела приблизиться к храму в конце притчи?
 - Как вы думаете, от чего зависит, что в жизни одних людей больше счастья, а в жизни других – несчастья?
 - Как бы вы прогнали птицу несчастья, если бы она прилетела к вам?
 - Перечислите все, чего боится птица несчастья, например: упорства, силы, воли, улыбки, трудолюбия и т.д.

Злая обида

Два друга целый год искали золото и, наконец, нашли золотой самородок. По дороге в город друзья заночевали в кустах возле дороги. Старший быстро уснул, а младшему не давала уснуть лихорадка. Вдруг он тихонько вынул из сумки самородок и бросился бежать по дороге.

Когда старший друг обнаружил, что самородок украден, он проклял своего товарища и решил никогда больше не заводить друзей.

Старший друг вернулся на прииск и через неделю снова нашел самородок. При виде золота обида на друга еще сильнее вспыхнула в нем, и лицо его стало еще угрюмее. Угрюмец, так прозвали его люди.

Прошли годы. Угрюмец стал нищим стариком. Богатство он истратил. Семьи и друзей у него не было, и он никому не верил. Угрюмец жил в старой избушке, а днем просил милостыню. Однажды какой – то прохожий положил перед ним кошелек с монетами.

«Видно, обокрал кого-то, а хочет, чтобы обвинили меня», - в страхе подумал Угрюмец и выкинул кошелек в канаву.

В другой раз прохожий поставил перед Угрюмцем корзину с едой.

«Видно, отравить меня хочет», - злобно подумал Угрюмец и кинул еду собакам.

Вскоре тот же прохожий остановился перед Угрюмцем и воскликнул:

- Друг, когда-то я украл твою долю золота. Совесть замучила меня. Я вернулся тайно ночью и подбросил золотой самородок, чтобы ты снова нашел его. Позже я разбогател, но никогда не забывал о тебе. Много раз пытался помочь, но ты всегда отвергал мою помощь. Почему?

- Я никогда не прошу тебя, - злобно пробормотал Угрюмец.

- **Обиды записывай на песке, а не на мраморе**, горько проговорил бывший друг и ушел.

Вопросы и задания:

- Почему младший друг не мог всю жизнь забыть старшего?
- Умеете ли вы прощать обиды?
- Есть ли такие обиды, которые нельзя прощать?
- Что прощение дарит человеку; как обида, наоборот, мешает ему в жизни?
- Почему во многих религиях существуют дни прощения, когда люди должны прощать все обиды?
- Закройте глаза и вспомните какую – либо обиду, которую вам никак не удастся забыть. Затем мысленно постарайтесь пожалеть своего обидчика.

Когда нужен зонтик

- Дочка, возьми зонтик, погода пасмурная, дождик собирается, - попросила мама.

- Мне не нужен зонтик. Я спешу в гости.

Вечером девочка вернулась из гостей сердитая и сказала:

- Глупый дождь испортил мое новое платье. Завтра возьму с собой зонт.

- Зонтик нужен до того, как промокнешь, - засмеялась мама.

На следующий день девочка пошла играть во двор с зонтиком.

- Дочка, погода ясная. Зачем тебе зонтик? – спросила мама.

- Зонтик нужен до того, как промокнешь - важно ответила девочка.

Вскоре она вернулась домой расстроенная. Зонтик мешал ей играть.

Однажды девочка собралась с подружками в лес за ягодами.

Я только что покушала, не хочу тащить лишнюю тяжесть, - отказалась девочка.

Вернулась девочка домой голодная, усталая и без ягод.

- Набрала я ягод, но захотела пить и съела половину. Глупее солнце так пекло, что я от жажды чуть не умерла. По дороге домой я проголодалась и вторую половину ягод съела. Глупая дорога была чересчур длинная, сердито сказала дочка.

- Виновато не солнце и не дорога, а тот, кто не знает правило: **зонтик нужен до того, как промокнешь**, - объяснила мама.

- При чем здесь зонтик?! – воскликнула девочка.

Может быть, вы объясните, что имела в виду мама?

Вопросы и задания:

- Как вы думаете, что имела в виду мама, когда сказала вернувшейся из леса дочке: «Зонтик нужен до того, как промокнешь»?

- Кто был виноват в том, что с девочкой часто происходили неприятности?

- Считаете ли вы себя предусмотрительным человеком?

- Поделите детей на пары и предложите им разыграть сценки на тему, как поступают предусмотрительные люди в той или иной ситуации:

- что вы возьмете с собой, отправляясь в поход на один день?

- как вы поступите, если вам надо перейти дорогу с большим движением, а поблизости нет светофора или перехода?

- как вы поступите, если вы идете по улице и видите драку?

Солнце и ветер

Поспорили солнце и ветер, кто из них сильнее. По степи ехал путник, и ветер сказал: “Кто сумеет снять с этого путника плащ, тот и будет признан самым сильным”. Стал ветер дуть, очень старался, но добился лишь того, что путник сильнее закутался в свой плащ. Тогда выглянуло солнышко и согрело путника своими лучами. И путник сам снял свой плащ.

Вопросы для аналитического наблюдения

— О чем эта притча?

— Почему ветер не смог снять плащ с путника?

— Кто одержал победу в споре и почему?

— Какой вывод можно сделать?

Творческие задания:

Представьте, что слово **доброта** – это магнит. Запишите слова, которые могли бы притянуть к себе это слово-магнит. Вспомните и запишите 2-3 пословицы со словами **добрый, доброта**.

Составьте небольшой связный текст на тему: «Доброта – вещь удивительная»

Авторитет родителей в подростковом возрасте зачастую утрачивает свою силу. Поэтому роль учителя, с которым подросток общается в школе, чрезвычайно важна. Именно в этот момент ему необходимо помочь укрепить веру в себя, дать возможность высказаться. Прекрасный материал для обсуждения с подростками – притча.

Все в твоих руках

Эта история произошла давным-давно в старинном городе, в котором жил великий мудрец. Слава о его мудрости разнеслась далеко вокруг его родного города.

Но был в городе человек, завидующий его славе. И вот решил он придумать такой вопрос, чтобы мудрец не смог на него ответить. Он пошел на луг, поймал бабочку, посадил ее между сомкнутых ладоней и подумал: “Спрошу-ка я у мудреца: скажи, о мудрейший, какая бабочка у меня в руках - живая или мертвая? Если он скажет - живая, я сомкну ладони, и бабочка умрет, а если он скажет - мертвая, я раскрою ладони и бабочка улетит. Вот тогда все поймут, кто из нас умнее”. Так все случилось. Завистник поймал бабочку, посадил ее между ладонями и отправился к мудрецу. И он спросил у того: “Какая бабочка у меня в руках, о мудрейший, - живая или мертвая?” И тогда мудрец, который действительно был умным человеком, сказал: “Все в твоих руках...”

Задания:

- Как вы думаете, что имел ввиду мудрец, когда сказал: «Все в твоих руках...»
- Над чем заставляет задуматься эта притча?
- Вспомните 2-3 пословицы, которые бы раскрывали смысл сказанных слов мудреца.

Мы предложили вам несколько притч. Помните, что хорошим рассказчиком не рождаются, хорошим рассказчиком, как собственно, и педагогом, становятся. Давайте размышлять вместе!

Мудрым истинам внимая,

Притча сердце окрыляет.

Таким образом, притчи в курсе «практического русского языка» использовать не только можно, но и желательно. При этом они не должны заучиваться и навязываться студентам в качестве готовых рецептов, а способствовать обсуждению, внимательности при чтении, пониманию символики и т.п. Поистине, «Притча – это искусство слова попадать в сердце. Действующие лица притчи предстают перед нами не как объекты художественного наблюдения, но как субъекты этического выбора. Речь идет о подыскании ответа к заданной задаче, поэтому притча часто перебивается обращением к слушателям с вопросом: как, по – твоему, должен поступить такой – то?»[4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Жанпеисова У.А. Лексический аспект обучения русскому языку в казахской школе.- Алматы, 1997. – С.110.
2. Лопатина А.,Скребцова М. Притчи для детей и взрослых. Кн.2. 2 –е изд.- М.: Амрита,2010.- С.208.
3. Аверинцев, С.С. Филология / С.С. Аверинцев // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990. - С. 544-545.
4. Аверинцев С. С. Книга притчей. М., 1972- С 186-187.

Түйіндеме

Мақалада астарлы әңгіменің тәрбиелік потенциалы қарастырылады.

Resume

Educator potential of parable is examined in this article.

УДК 371.134

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ (АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Р.К. Ержанова

к.п.н., директор колледжа ПГУ им. С.Торайгарова, г. Павлодар

Обновлённые цели, содержание, методики и технологии образования повлекли за собой и иные требования к педагогу профессионального образования. Современный педагог должен находить лучшие варианты различных подходов и средств обучения и воспитания быть высоким профессионалом обладать развитой акмеологической культурой, которая позволит ему качественно преобразовать себя, выработать собственную траекторию самосовершенствования. Критерием «образованности» на современном этапе развития человечества выступает его устойчивая потребность к постоянному образованию.

Педагогическая акмеология способствует достижению вершин профессионализма проявляющегося в гуманистической ориентации на развитие личности обучающихся средствами отдельных учебных предметов, в выборе педагогом способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций, целей обучающихся. На стыке естественных общественных

и гуманитарных дисциплин в конце 50-х и в течении 60-х годов 20-го века оформилась новая фундаментальная, гуманистический направленная интегративная наука о человеке – акмеология. Существует ряд научных направлений в современной акмеологии. Истоками педагогической акмеологии являются труды Н.В. Кузьминой и учеников ее научной школы.

Акмеология изучает закономерности и механизмы развития и саморазвития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии [1] с. 8. Понятие «акме» является одним из основных в научной дисциплине педагогическая акмеология.

Акмеология (от др.-греч. ακμή, акме — «вершина», др.-греч. λόγος, logos — «учение») — наука о закономерностях (путях) достижения максимального совершенства во всех видах индивидуальной деятельности человека.

Акмеология как комплексная и интегративная наука, объектом изучения которой является человек в динамике его самоактуализации, саморазвития и самоопределения в разных жизненных сферах, исследует закономерности, условия и факторы самореализации творческого потенциала человека и пути достижения им образовательных и профессиональных вершин разного уровня, т.е. акмеология не только ищет закономерности проявления максимальных возможностей человека, но и «ставит насущные (для политики, воспитания, культуры) вопросы о таком изменении условий жизни людей, которое давало бы дорогу талантам, не оставляло бы их нереализованными» (2).

Педагогическая акмеология – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.

Предметная область педагогической акмеологии:

- а) закономерности и механизмы достижения вершин в педагогической деятельности;
- б) мотивы профессиональных достижений в педагогической деятельности;
- в) исследование процессов поэтапного становления учителя-профессионала;
- г) траектория достижения профессионализма в педагогической деятельности.

Цель и задачи педагогической акмеологии – создание условий для увеличения вероятности самореализации личности педагога как субъекта профессиональной деятельности.

К общеметодологическим подходам в акмеологических исследованиях относятся: комплексный подход, системный подход, субъектный подход, психосоциальный подход. Каждый подход в акмеологии имеет свою специфику, особенность, которые отображены в таблице 1.

Таблица 1

Общеметодологические подходы в акмеологическом исследовании

	Специфика методологического подхода в акмеологии
Комплексный подход	Задаёт ориентацию на единство изучения и реального самосовершенствования человека
Системный подход	Предмет акмеологии представляет собой онтологически неоднородную, но функционально единую и движимую к оптимальному состоянию систему.
субъектный подход	Специфика связана с разрешением различного рода противоречий, именно разрешение противоречий и даёт субъекту опыт свободы, уверенности, самостоятельности, ведёт к достижению соразмерности.
психосоциальный подход	Сущность подхода заключается в движении к исследуемому объекту от выявления различных детерминант его реального состояния

Одной из основополагающих категорий педагогической акмеологии является профессионализм.

Под профессионализмом педагога понимается интегральная характеристика личности педагога предполагающие владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию.

К основным критериям профессионализма педагога учёные относят: объективные критерии, субъективные критерии, процессуальные критерии, результативные критерии. Акмеологами определены критерии профессионализма педагога, которые отражены в таблице 2.

Критерии профессионализма педагога

Критерии	Показатели
объективные критерии	эффективность педагогической деятельности (основных ее видов - обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательной в труде педагога- диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной);
субъективные критерии	устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;
процессуальные критерии	использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;
результативные критерии	достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе.

В педагогической акмеологии выделены основные уровни и этапы профессионализма деятельности и зрелости личности педагога:

- 1) овладение профессией;
- 2) педагогическое мастерство;
- 3) самоактуализация педагога профессий;
- 4) педагогическое творчество.

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда. На основе акмеологического подхода разработаны учёными-акмеологами характеристики уровней профессионализма (таблиц 3).

Уровни профессионализма

Уровни профессионализма	Характеристика У.П.
овладение профессией	адаптация, пер вичное усвоение педагогом норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий
педагогическое мастерство	выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к обучающимся, методами передачи знаний; осуществления личности- ориентированного обучения.
самоактуализация педагога в профессии	осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профес сии, сознательное усилие своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;
педагогическое творчество	обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творчества вклада, внесения авторских предложений, к ак касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм, организации учетного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания.

Акмеология предлагает новый взгляд на содержание профессионализма. Высокий профессионализм это страстность и жизненный порыв личности это стремление личности предъявить миру своё «Я» через «деловое поле» педагогической деятельности. Акме в профессиональном развитии определяется, как психическое состояние, который означает высший для данного человека уровень в его профессиональном развитии на данный отрезок времени. Профессиональное акме являясь психическим состоянием означает максимальную мобилизованность реализованность всех профессиональных способностей, возможностей и резервов человека, учитывая отсутствие перенапряжения и исключая использование предельных возможностей организма. Акме для педагога достижение высшего уровня в профессиональном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Просвещение, 2003. – 136 с.
2. Деркач А.А. Акмеология. – М.: Издательство РАГС, 2006. – 424 с.

Түйіндеме

Бұл мақалада кәсіби-тұлғалық өздігінен жетілу мәселелері қарастырылады. «Акме» педагог үшін кәсіби дамудағы жоғары деңгейге қол жеткізуді білдіреді.

Resume

This article deals with the professional and personal self – educator. Acme for a teacher means to achieve the highest level of professional development.

НАШИ АВТОРЫ

Алимбетова Фарида Ескендировна – начальник факультета очного обучения, Павлодарский юридический колледж Комитет уголовно-исполнительной системы Министерство юстиции, г. Павлодар.

Анаева Эльмира Шайхыскаковна - магистр, ст. преподаватель, кафедра физики, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар.

Аубакирова Р.Ж. - к.п.н., Семипалатинский государственный университет им. Шакарима, г. Семей.

Ахетова К.А. - к.п.н., г. Алматы.

Брацке Л.В. – заведующий учебной частью, ГУ «Вспомогательная школа-интернат № 1», г. Сарань.

Бурбаева С.Б. - Управление образования акимата Костанайской области, г. Костанай.

Боброва В.В. - к.п.н., преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е. Букетова, г. Караганда.

Гаак Александр Юрьевич – магистрант кафедры теории и методики дошкольной и психолого-педагогической подготовки социально-педагогического факультета, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, г. Караганда.

Джарасова Гульжан Сагидуаевна - Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар.

Забродовская Н. - студентка Карагандинский государственный университет им. Е. Букетова, г. Караганда.

Елекенова Л.З.

Ержанова Р.К. - к.п.н., директор колледжа, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар.

Иманбаева С.Т. - д.п.н., профессор, Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алмата.

Кариев Сабыр - д.п.н., Атырауский Государственный университети им. Х. Досмухамедова, г. Атырау.

Калмыкова Елена Геннадьевна - магистр педагогики и психологии, ст. преподаватель, Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар.

Касимова Жулдыз Габдуллиновна – Павлодарский областной институт повышения квалификации педагогических кадров, г. Павлодар.

Ксембаева Сауле Камалиденовна – к. п. н., доцент кафедры психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар.

Кудышева Айнаш Амангельдыевна – к.п.н., доцент кафедры Психологии и Педагогики, Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова, г. Павлодар.

Мақамбаев Мұрат Болатұлы – к.п.н., заведующий кафедрой «Информатика и математика» Казахский инновационный гуманитарно-юридический университет, г. Семипалатинск.

Мирза Наталья Викторовна – д.п.н., доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольной и психолого-педагогической подготовки социально-педагогического факультета, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, г. Караганда.

Нуржумбаева Айман Зейнелкабиденовна – соискатель, кафедра Психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова, г. Павлодар.

Нурғалиев Жанат Айтпаевич – к.х.н., Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар.

Омаров Е.Б. - к.п.н., доцент, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана.

Рахимжанова Асель – магистрант, Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова, г. Павлодар.

Рысбаева Айман Калиевна – Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы.

Рахимжанова Г.Р. - к.п.н., Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана.

Семенова Марина Васильевна - к.п.н., доцент, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар.

Смаилова М.Т. - СОПШ №41, г. Павлодар.

Сугралинова Б.А. - СОПШДО №17, г. Павлодар.

Тебенова К.С. - к.м.н., доцент, Карагандинский государственный университет им. Е. Букетова, г. Караганда.

Тулжова Г.М. - Магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет им. С.Торайгырова, г. Павлодар.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(«Вестник ПГУ», «Наука и техника Казахстана»,
«Өлкетану-Краеведение»)

1. В журналы принимаются рукописи статей по всем научным направлениям в 1 экземпляре, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с полуторным межстрочным интервалом, с полями 3 см со всех сторон листа и дискета со всеми материалами в текстовом редакторе «Word 7,0 ('97, 2000) для Windows».

2. Общий объем рукописи, включая аннотацию, литературу, таблицы и рисунки, не должен превышать **8-10 страниц**.

3. Статья должна сопровождаться рецензией доктора или кандидата наук для авторов, не имеющих ученой степени.

4. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами: - УДК по таблицам универсальной десятичной классификации;

- название статьи: кегль - 14 пунктов, гарнитура - **Times New Roman Cyr** (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка), заглавные, жирные, абзац центrovанный;

- инициалы и фамилия(-и) автора(-ов), полное название учреждения: кегль - 12 пунктов, гарнитура - Arial (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Arial** (для казахского языка), абзац центrovанный;

- аннотация на казахском, русском и английском языках: кегль - 10 пунктов, гарнитура - Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка), курсив, отступ слева-справа - 1 см, одинарный межстрочный интервал;

- текст статьи: кегль - 12 пунктов, гарнитура - Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), **KZ Times New Roman** (для казахского языка), полуторный межстрочный интервал;

- список использованной литературы (ссылки и примечания в рукописи обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-84.-
например:

ЛИТЕРАТУРА

1. Автор. Название статьи // Название журнала. Год издания. Том (например, Т.26.) номер (например, № 3.) страница (например С. 34. или С. 15-24.)

2. Андреева С.А. Название книги. Место издания (например, М.:) Издательство (например, Наука,) год издания. Общее число страниц в книге (например, 239 с.) или конкретная страница (например, С. 67.)

На отдельной странице (в бумажном и электронном варианте) приводятся сведения об авторе: - Ф.И.О. полностью, ученая степень и ученое звание, место работы (для публикации в разделе “Наши авторы”);

- полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, E-mail (для связи редакции с авторами, не публикуются);

- название статьи и фамилия (-и) автора(-ов) на казахском, русском и английском языках (для “Содержания”).

4. Иллюстрации. Перечень рисунков и подрисовочные надписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.

5. Математические формулы должны быть набраны как Microsoft Equation (каждая формула - один объект).

6. Автор просматривает и визирует гранки статьи и несет ответственность за содержание статьи.

7. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи. Рукописи и дискеты не возвращаются. Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

8. Рукопись и дискету с материалами следует направлять по адресу:
140008, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64,

П а в л о д а р с к и й г о с у д а р с т в е н н ы й у н и в е р с и т е т
им. С.Торайгырова,

Издательство «КЕРЕКУ»

Тел. (8 7182) 67-36-69

E-mail: publish@psu.kz

Теруге 05. 08. 2010 ж. жіберілді. Басуға 05.09.2010 ж. қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Көлемі шартты 6,70 б.т. Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.
Компьютерде беттеген З.Ж. Шокубаева
Корректорлар: Б.Б. Әубәкірова, Б.В. Нұрғожина
Тапсырыс №1433

Сдано в набор 05.08.2010 г. Подписано в печать 05.09.2010 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Объем 6,89 ч.-изд. л. Тираж 300 экз. Цена договорная.
Компьютерная верстка З.Ж. Шокубаева
Корректоры: Б.Б. Аубакирова, Б.В. Нургожина
Заказ №1433

«КЕРЕКУ» баспасы
С. Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті
140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.
67-36-69
E-mail: publish@psu.kz