

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова

ШМУ ХАБАРШЫСЫ

Педагогикалық сериясы

1997 жылдан бастап шығады



ВЕСТНИК ПГУ

Педагогическая серия

Издается с 1997 года

№ 4 (2015)

Павлодар

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова

Педагогическая серия
выходит 4 раза в год

СВИДЕТЕЛЬСТВО
о постановке на учет средства массовой информации
№ 14206-Ж
выдано
Министерством культуры, информации и общественного согласия
Республики Казахстан

Бас редакторы – главный редактор
Орсариев А. А.
доктор PhD

Заместитель главного редактора
Ответственный секретарь

Пфейфер Н. Э., *д.п.н., профессор*
Аубакирова С. Д.

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Абибуллаева А., *д.п.н., профессор*
Бурдина Е. И., *д.п.н., профессор*
Калдыбаева А. Т., *д.п.н., профессор, Кыргызстан*
Кудышева А. А., *к.п.н., профессор*
Мерфи Анн, *доктор PhD, профессор, Ирландия*
Пиговаева Н. Ю., *доктор PhD, ассоц. профессор (доцент)*
Нургожина Б. В., *технический редактор*

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели
Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов
При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник ПГУ» обязательна

МАЗМҰНЫ

Алдашева К. С.

Жаңа сөздерді меңгерту арқылы оқушының лингвомәдени құзыреттілігін қалыптастыру: теориялық алғышарттары10

Батыров М. Е., Британов А. Ю.

Білім беру қызметінің барысында курсанттар педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру18

Бейсекова Р. Т., Жолдасбек А. С.

Жоғары сынып оқушыларының азаматтық белсенділігін қалыптастыру барысын ұйымдастырудың өзекті стратегиялары25

Бурдина Е. И., Донцов А. С.

Қазақстан Республикасының жоғары оқу орнынан кейінгі білім жүйесінде кәсіби шет тілдік құзыреттілік қалыптастыру: мәселенің қойылуы32

Ганиева Э. С.

Көп тіл оқыту жағдайында жоғары оқу орындары студенттерінде шет тілін игеруге уәждемені қалыптастыру38

Елубаева П. К., Жукова Т. Д.

Аймақтанушының кәсіби тезаурустың коммуникативтік жиынтығын модельдеу43

Жанысбаева А. П.

Ағылшын тілі сабағында топтық пікірталас әдісінің тиімділігі51

Жекибаева Б. А., Тулеубаева Ш. К.

Шетел тілді кәсіби-бағытта үйретудің мазмұнды компоненті56

Жетписбаева Б. А., Шайхызада Ж. Г.

«Колледж-ЖОО» жүйесінде Қазақстанда инженер кадрларын үздіксіз тілдік даярлаудың концептуалдық негіздері63

Икенова А., Кадырова А. С.

Lego Mindstorms EV3 конструкторы негізінде роботтехника курсы оқытуда болашақ информатика мамандарының құзырлықтарын қалыптастыру71

Ильина Т. А.

Пениценциарлық педагогиканың тарихи қалыптасуы мен дамуы76

Искакова Р., Тилеужанова К. Т., Купеева Ж. С.

Кәсіби бағытталған шет тілін оқытудың маңызды компоненті83

Карманова Ж. А., Шарзадин Ә. М., Манашова Г. Н.

Мектеп түлектерін жоғары оқу орындарындағы оқыту процесіне бейімдеу88

Кенжебалина Г. Н.

Қазақстанның жоғары оқу орындарының еңбек қызметінің түрлері96

Колюх О. А., Тулекова Г. М.

Эмоцияларды білу, түсіну және реттеу қабілетінен стресс тұрақтылығына тәуелділік деңгейі105

Колюх О., Пачего-Унгетти А. П.

Қазақстан және Испания магистранттарының эмоционалды күйлері көрінісінде және эмоционалды интеллекті қабылдауында кросс-мәдени айырмашылықтары112

Короленко В. Л.

Оқушыларды моральдық тәрбиелеудің тиімділігіне
сынып жетекшісінің ықпалы..... 119

Қуанышева Б. Т., Кабжанова Г. А.

Шет тілі сабақтарында инновациялық технологияларды қолдану..... 124

Қабенов Д. И.

Зерделі жүйелерде білімді бағалауды ұйымдастыру технологиясы 130

Мейірбеков А. Қ., Елікбаев Б. К., Меирбеков А. Қ.

Балаларға арналған тұрмыс-салт жырларындағы қалау, тілек
мәнді сөйлеу актілерінің тәрбиелік-педагогикалық маңыздылығы..... 137

Матис В. И., Мерғалиев Д. М.

Мәдениеріс аумағындағы мәдени ұлтаралық қатынасындағы
әлеуметтік-педагогикалық жағдай..... 144

Мұқатаева Қ. Б.

Қазақстанның жоғарғы оқу орнында білім сапасы нені білдіреді? 152

Найманова Ә. Б.

Оқушылардың математикалық формулаларды
өздігінше қорытып шығаруы 159

Оспанова Н. Н., Мыктыбаева А. Т.

«Web-бағдарламалау» курсынан мобильдік қосымшаны әзірлеу технологиясы
және оқыту үрдісінде қолдану 165

Сангилбаев О. С., Кенжебаева Т. Б.

Педагог жұмысының тиімділігінің факторы ретінде
қарым-қатынас типтерін талдау..... 171

Танирбергенова А. Ш., Тойбасарова С. З.

Арт-терапияның теориялық негіздері 179

Темербаева Ж. А.

Кредиттік оқыту жүйедегі интерактив тәсілінің орны..... 186

Торыбаева Ж. З., Тойбекова Б. А.

Мектептің оқу-тәрбие үдерісінде көптілді жеке тұлғаны
қалыптастыру ерекшеліктері 190

Ушакова Н. М., Барматина И. В.

Жоғары кәсіби білім беруді құрастырудың мәселесіне..... 197

Хаирова Г. М., Алдажарова А. М., Джумадильдинова Ж. С.

Орыс тілін шет тіліндей оқытудың лингвомәдени аспектісі 206

Джердималиева Р. Р., Кайсиди И. Г.

Музыкалық білім беру және музыкалық орындаушылық
педагогикасы: мәселелері мен жетілдіру жолдары 211

Джердималиева Р. Р., Түлешев Ж. Т.

Орындаушы-музыканттың эстрадалық қобалжуының
психофизиологиялық ерекшеліктері 217

Жанайхан Б., Хасен Б.

Білімгерлердің гуманистік көзқарасын қалыптастырудағы педагогикалық
тұжырымдар жүйесі..... 221

Авторларға арналған ережелер..... 229

СОДЕРЖАНИЕ

Алдашева К. С.

Формирование лингвокультурологической компетенции ученика:
теоретические предпосылки10

Батыров М. Е., Британов А. Ю.

Формирование педагогических компетентностей у курсантов
в процессе образовательной деятельности18

Бейсекова Р. Т., Жолдасбек А. С.

Актуальные стратегии организации процесса формирования
гражданской активности старшеклассников25

Бурдина Е. И., Донцов А. С.

Формирование профессиональной иноязычной компетентности
в системе послевузовского образования Республики Казахстан:
постановка вопроса32

Ганиева Э. С.

Формирование мотивации изучения иностранного языка
у студентов вузов в условиях полиязычного обучения38

Елубаева П. К., Жукова Т. Д.

Моделирование коммуникативных комплексов профессионального
тезауруса регионоведа43

Жанысбаева А. П.

Эффективность метода групповой дискуссии
на уроках английского языка51

Жекибаева Б. А., Тулеубаева Ш. К.

Содержательный компонент профессионально-ориентированного
обучения иностранному языку56

Жетписбаева Б. А., Шайхызада Ж. Г.

Концептуальные основы непрерывной языковой подготовки
инженерных кадров в Казахстане в системе «колледж-вуз»63

Икенова А., Кадырова А. С.

Формирование компетенций будущих специалистов
по информатике при изучении курса робототехники
на базе конструктора LEGO Mindstorms EV371

Ильина Т. А.

История становления и развития пенитенциарной педагогики76

Искакова Р., Тилеужанова К. Т., Купеева Ж. С.

Важный компонент профессионально-ориентированного
преподавания иностранного языка83

Карманова Ж. А., Шарзадин А. М., Манашова Г. Н.

Адаптация выпускников школ к учебному процессу в вузе88

Кенжебалина Г. Н.

Виды трудовой деятельности в высшей школе Казахстана96

Колых О. А., Тулекова Г. М.

Зависимость уровня стрессоустойчивости от способности
понимать, знать и регулировать эмоции105

Колух О., Пачего-Унgetti А. П.

Кросс-культурные различия в проявлении эмоциональных состояний и в восприятии эмоционального интеллекта у магистрантов Казахстана и Испании..... 112

Короленко В. Л.

Влияние работы классного руководителя на эффективность морального воспитания школьников..... 119

Куанышева Б. Т., Кабжанова Г. А.

Использование инновационных технологий на уроках английского языка 124

Кабенов Д. И.

Технология организации оценки знаний в интеллектуальных системах..... 130

Мейирбеков А. К., Еликбаев Б. К., Меирбеков А. К.

Воспитательно-педагогическое значение речевых актов пожелания в составе детских обрядовых песен 137

Матис В. И., Мергалиев Д. М.

Социально-педагогические условия воспитания культуры межнационального общения в поликультурном регионе 144

Мукатаева К. Б.

Что понимается под качеством высшего образования в Казахстане? 152

Найманова А. Б.

Самостоятельный вывод математических формул учащимися 159

Оспанова Н. Н., Мыктыбаева А. Т.

Разработка мобильного приложения по дисциплине «Web-программирование» и его применение в учебном процессе..... 165

Сангилбаев О. С., Кенжебаева Т. Б.

Анализ типов общения как фактора эффективности деятельности педагога 171

Танирбергенова А. Ш., Тойбасарова С. З.

Теоретические основы арт-терапии 179

Темербаева Ж. А.

Место интерактивного способа в системе кредитного обучения 186

Торыбаева Ж. З., Тойбекова Б. А.

Особенности формирования полилингвальной личности в учебно-воспитательном процессе школы 190

Ушакова Н. М., Барматина И. В.

К проблеме конструирования образовательной программы высшего профессионального образования 197

Хаирова Г. М., Алдажарова А. М., Джумадильдинова Ж. С.

Лингвокультурологический аспект в обучении русскому языку как иностранному..... 206

Джержималиева Р. Р., Кайсиди И. Г.

Педагогика музыкального образования и музыкальное исполнительство: проблемы и пути совершенствования..... 211

CONTENTS

Aldasheva K. S. Formation of pupil's linguocultural competence: theoretical prerequisites	10
Batyrov M. Y., Britanov A. U. Forming of pedagogical competency of students in the process of educational activity.....	18
Beyseкова R. T., Zholdasbekov A. Actual strategy of the organization of the civil activity formation process.....	25
Burdina E. I., Dontsov A. S. Formation of professional foreign language competence in the system of postgraduate education of the Republic of Kazakhstan: statement of the problem	32
Ganiyeva E. S. Formation of motivation to learn a foreign language at university in the context of multilingual education	38
Elubayeva P. K., Zhukova T. D. Simulation of communication complexes of regional studies professional thesaurus	43
Zhanysbayeva A. P. The effectiveness of group discussion method in English classes.....	51
Zhekibayeva B. A., Tuleubayeva Sh. K. Substantial component of professionally-oriented foreign language teaching ...	56
Zhetpisbayeva B. A., Shaikhyzada Zh. G. Conceptual framework of continuous language training of engineers in the «college-university» system in Kazakhstan	63
Ikenova A., Kadyrova A. S. Formation of competence of the future informatics specialists in studying robotics with LEGO Mindstorms EV3	71
Il'ina T. The history of development of penitentiary psychology	76
Iskakova R., Tileuzhanova K. T., Kupeeва Zh. S. A substantial component of profession-oriented foreign language teaching	83
Karmanova Zh. A., Sharzadin A. M., Manashova G. N. Adaptation of school graduates to the educational process at the university.....	88
Kenzhebalina G. N. Types of labor activity in higher education of Kazakhstan.....	96
Kolyukh O. A., Tulekova G. M. Dependence of stress level from ability to understand, know and regulate emotions.....	105
Kolyukh O., Pacheco-Unguetti A. P. Cross-cultural differences in the manifestation of emotional states and in the perception of emotional intelligence among masters of Kazakhstan and Spain.....	112

Korolenko V. L.	
Influence of work of class leader on efficiency of moral education of schoolchildren	119
Kuanysheva B. T., Kabzhanova G. A.	
Using innovative technologies at English lessons	124
Kabenov D. I.	
Technology of organizing the assessment of knowledge in intelligent systems	130
Meirbekov A. K., Elikbaev B. K., Meirbekov A. K.	
Educational and pedagogical value of speech acts of the wish as a part of children's ceremonial songs	137
Matis V. I., Mergaliev D. M.	
Socio-pedagogical conditions of education of international dialogue culture in a multicultural region	144
Mukatayeva K. B.	
What does higher education quality mean in Kazakhstan?	152
Naymanova A. B.	
Independent derivation of mathematical formulas by students	159
Ospanova N. N., Myktybaeva A. T.	
Development of mobile application on discipline of "Web-programming" and its application in educational process	165
Sangilbaev O. S., Kenzhebeyeva T. B.	
Analysis of the communicative types as a factor of effective teaching	171
Tanirbergenova A. Ş., Toybasarova S. Z.	
Theoretical bases of art therapy	179
Temerbaeva Zh. A.	
The place of interactive teaching methods in the credit system of education ..	186
Torybaeva Zh. Z., Toybekova B. A.	
Features of polylingual personality formation in school educational process	190
Ushakova N. M., Barmatina I. V.	
On the problem of designing an educational programme of higher professional education	197
Khairova G. M., Aldazharova A. M., Dzhumadildinova Zh. S.	
Linguacultural aspect in teaching Russian as a foreign language	206
Dzherdimalieva R. R., Kaysidi I. G.	
Pedagogics of music education and musical performance: challenge and ways of improvement	211
Dzherdimalieva R. R., Tuleshev Zh. T.	
Psychophysiological features of stage excitement of the performing musician	217
Zhanaikhan B., Khassen B.	
System of pedagogical conceptions developing student's humanistic views ..	221
Rules for authors	229

К. С. Алдашева

PhD докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

**ЖАҢА СӨЗДЕРДІ МЕҢГЕРТУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫНЫҢ
ЛИНГВОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ:
ТЕОРИЯЛЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ**

Қазіргі антропоөзектік лингвистиканың орталығында «тілдік тұлға» ұғымы тұр – теориялық тұжырымдар жасау мақсатында адамның әлеуметтік табиғаты алдыңғы орынға шықты, ал адам әлеуметтік-мәдени өмірдің субъектісі ретінде қарастырылады. Оқушыларға жаңа сөздердің – неологизмдердің лингвомәдени ерекшеліктерін меңгерту және олар арқылы лингвомәдени, тілдік құзыреттіліктерін қалыптастыру өзектілікке ие.

Мақалада коммуникативтік кеңістік, коммуникативтік және тілдік құзыреттілік туралы теориялық тұжырымдарға талдау жасау негізінде тілдік тұлғаны қалыптастыру мәселесінің кейбір аспектілері қарастырылады.

Кілт сөздер: жаңа сөздер, тілдік тұлға, лингвомәдени құзыреттілік, коммуникативтік кеңістік, коммуникативтік құзыреттілік.

Қазіргі қазақ әдеби тілі лексикалық құрамының жаңа сипатын танытып отырған неологизмдерді – күнделікті тұрмыстық заттар мен ұғымдардың қазақ тілінің өз әлеуеті арқылы жасалған атауларын, ғылым мен техника салаларындағы қазақыландырылған жаңа ғылыми-техникалық аталымдарды тілді оқыту әдістемесінің лингводидактикалық тілдік бірлігі деп тануда алдымен бірнеше жайттарды нақтылауға тура келеді.

Оның біріншісі – коммуникативтік кеңістік және коммуникативтік құзыреттілік ұғымдарына байланысты.

Лингвистикада «коммуникативтік кеңістік» ұғымы әркілы түсіндіріледі. Коммуникацияның жалпы теориясы бойынша бұл термин «тілдік қарым-қатынас жүретін орта, территория» дегенді білдіреді. Ғылыми еңбектерден сонымен қатар «тілдік қарым-қатынасты белсенді, сауатты қалыптастыратын, айтушы мен қабылдаушы арасындағы екіжақты үдеріс» деген тұжырымды кездестіруге болады. Ал бұл шын мәнінде дискурс проблемаларына байланысты болып шығады, өйткені дискурстың типологизациясы тұрғысынан

қарастыратын болсақ, айтушы мен қабылдаушы арасындағы екіжақты үдеріс диалог немесе монолог түрінде (яғни ресми-іскери тілдің, ауызекі сөйлеу тілінің коммуникативтік кеңістігі), техникалық құралдар арқылы байланыс түрінде (телефон немесе интернет), жазба нұсқаның коммуникативтік кеңістігі (жазба мәтінде жүретін коммуникация) болуы мүмкін.

Бұл проблема біздің жұмысымызға тікелей қатысты болмағандықтан, бірқатар көзқарастарды зерделеп, талдай келе «коммуникативтік кеңістік дегеніміз – тілдік тұлға өзінің вербалды түрде айтайын деген ойын / пікірін нақты бір социумда қалыптасқан қарым-қатынастың нормалары мен қағидаларына сәйкес жеткізуі, яғни белгілі бір жағдаятта тілдік қарым-қатынас жасаудың қалай орныққанын білетін, түсінетін коммуникативтік құзыреттілігінің деңгейі» деп анықтама беруге болады.

Осыған байланысты «коммуникативтік құзыреттілік» ұғымына да тоқталуға тура келеді.

Қазақ тілін оқытып-үйрету әдістемесінің теориясы мен практикасында, көптеген лингводидактикалық материалдарда «коммуникативтік құзыреттілік» деген терминдік тіркес жиі қолданылатыны белгілі. Аталған термин көбіне-көп екінші тіл бойынша білім беру әдістемесінің теориясы мен практикасында (өзгетілді дәрісханаларға арналған лингводидактикалық базада) пайдаланылады. Құзырет деген сөздің өз мағынасында нақты іс-әрекетті атқаруға, орындауға жеткілікті дәрежеде дайын болуы деген түсінік бар. Ал коммуникативтік құзыреттілік / құзырет ұғымы жайында да бір-біріне ұқсас келетін анықтамалар жеткілікті, сондықтан нақты бір түсініктеменің көлемімен шектелеміз және бұл түсініктеме аталған терминнің ұғымдық аппаратын толық қамтиды деп санаймыз. «Коммуникативтік құзыреттілік – нақты әлеуметтік-мәдени жағдаятта тілді пайдалану нормаларын білу; сөйлеуші қарым-қатынастың нормалары мен қағидаларын білуі, қандай жағдайда, не туралы, қашан және кіммен қалай қарым-қатынас жасауды білуі қажет; сөйлеу барысында төменгі және жоғарғы стильді дұрыс қолдана білу сөйлеушінің коммуникативтік құзыреттілігін танытады» [1, 125]. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру тілді оқытудың әдіс-тәсілдерінің негізгі тірегіне айналып отыр, басқаша айтқанда, әдістемелік амал-тәсілдер, әсіресе қазақ тілін өзгетілді дәрісханаларда оқыту кезінде оқушының осы қабілетін дамыту мен қалыптастыруға жұмылдырылады. Дегенмен бірқатар ғалымдардың мынадай да пікірін кездестіреміз: «Меня тревожит преувеличение коммуникативной функции языка и недооценка, даже пренебрежение его внутренними функциями: формирования мысли, внутренней речи, эмотивной, эстетической функцией выражения чувств, когнитивной функцией, творческой ролью языковых средств в понимании человека человеком» [2, 4]. Бұл арада ғалымның тілдің автоматты түрде жеткізілетін ақпараттық қызметінен гөрі жеке тұлғаның ойсанасындағы терең

қозғалыстардың рөлінің маңыздылығына назар аудартып отырғандығын байқау қиын емес. Осындай тұжырымдардың бастауларында қазақ тілтанымның іргетасын қалаған Ахмет Байтұрсынұлының сөзі түр деп тану ақиқатқа сәйкес келеді. Ғалымның «Тілдің міндеті – ақылдың андауын андағанынша, қиялдың меңзеуін меңзегенінше, көңілдің түюін түгенінше айтуға жарар. Мұның бәрін жұмсай білетін адамы табылса, тіл шама қадарынша жарайды. Ойын ойлаған қалпында, қиялын меңзеген түрінде, көңілдің түгенін түйген түрінде тілмен айтып, басқаларға айтпай білдіруге үлкен шеберлік керек» [3, 10] деген сөзі қазіргі ғылыми айналымға түскен «коммуникативтік құзыреттілік» деген атаудың ұғымдық аппаратына толық сәйкес келеді.

Басқаша айтқанда, әрбір жеке адамның қабылдаушыға қарата сөйлеген сөзінде ақпаратты жеткізумен қатар оның өз сөзінің мағынасын жете түсініп, әр сөзін салмақтап, аудиторияның әлеуметтік және этноерекшеліктеріне қарай сөз жүйесін ұстануы қажет болып саналады. Коммуникативтік құзыреттіліктің мәнін одан әрі тарата түссек, нақты бір жеке тұлғаны «коммуникативтік жағынан құзыреті жоғары деңгейде» деп бағалау үшін бірнеше межелерді талап ретінде атап өтуге болады; олардың негізгілері мыналар:

– тілдің лексикалық-грамматикалық құрылымын жетік білуі (бұл арада жетік білу ұғымына айрықша назар аудартамыз, өйткені психолингвистика бойынша жетік білу және еркін білу ұғымдары қай жағынан да тең ұғымдар емес, олардың иерархиясы әр басқа);

– тіл құрамындағы лексикалық және грамматикалық формалардың стильдік айырым белгілерін жетік меңгеру;

– ауызша сөйлеу мәнерінің барынша дамығандығы (айқындық, дұрыстық);

– жазбаша сөйлеу тілінің дамығандығы (қолданыстағы лексикалық, грамматикалық, стильдік және емле нормаларын сақтаудың жоғары дәрежеде болуы);

– коммуникативтік тактиканы және коммуникативтік стратегияны жетік меңгеру; басқаша айтқанда, ақпаратты жеткізу үшін байланыс орнатудың барлық тәсілдерін, оның ішінде әсер ету, коммуникативтік үдеріс арқылы қабылдаушы жақты өзіне тарту, сөзіне иландыру;

– шешен сөз шеберлігін меңгеру;

– қабылдаушы жақтың реакциясын дер кезінде бақылай алу қабілеті.

Жоғарыда аталғандар тілдік тұлға танымы теориясымен тығыз байланысты.

Бұл – шетелдік ғалымдардың ғылыми бағыттарында талданып келе жатқан мәселелердің бірі. Тілдік тұлғаны қалыптастыру проблемасына кезінде орыс ғалымы В. В. Виноградов назар аударған болатын, кейінірек бұл мәселені ғалым Ю. Н. Караулов жан-жақты толықтырып, барлық сипат-ерекшеліктеріне қатысты өз түйіндерін ұсынды. Ю. Караулов еңбектерінде «кез келген адамды

тілдік тұлға дәрежесіне жеткізу керек және жолдарын іздестіру керек» деген тұжырым ұдайы кездесіп отырады [4, 5]. Ол былай деп жазады: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов. Три выделенные мною в дефиниции аспекта анализа текста сами по себе всегда существовали по отдельности как внутрilingвистические и вполне самостоятельные задачи [4, 3-8].

Осы пікірден анықталатыны – тілдің құрылымына қатысты күрделі тұстарды жетік меңгерген, ақиқат шындық бойынша ақпаратты беру / қабылдау барысында өз ойын анық жеткізе алатын / қабылдай алатын, сөйлеу актісінің нысаналы бағытына қарай тілдік құрылымдарды дұрыс пайдалана алатын қабілеттер жиынтығы бар адам тілдік тұлға болып табылатындығы. Шын мәнінде тілді өзінің коммуникативтік және іс-әрекеттерінің қажеттіліктеріне қарай жетік қолдана алған адамды тілдік тұлға деп тануға болады.

Тілдік тұлға деп немесе лингвомәдени құзыреттілікке ие жеке тұлға деп тану үшін коммуникативтік актіге түсетін адамның сөйлеген сөзінде вербалды-семантикалық деңгей (сөз қорын жетік білу); лингвокогнитивті деңгей; прагматикалық деңгей анық байқалуы тиіс, сонда ғана ол адамды «тілдік тұлға» деп тануға болады. Осындай деңгейлерді танытқан кез келген адам тілдік тұлға ретінде бағаланады. Бұл ретте вербалды-семантикалық деңгей, кең мағынада алғанда жеке адамның лексикалық қорының мол екендігін анықтайтынын, лингвокогнитивті деңгей ұғымы арқылы жеке адамның тілді білу көлемінде, сөйлеген сөзінде (ақпаратты берген кезде) ұлт тіліне тән «әлем образын» қаншалықты сезініп, дұрыс қолданатынын, ал прагматикалық деңгей арқылы ақпаратты беру барысында коммуникативтік актінің мақсатын, қабылдаушының ерекшеліктерін, интенционалды (лат. *intentio* – адамның ниетін көрсететін ұғым) уәждемелерді нақты меңгере отырып, тілдік құрылымдарды пайдалану сипаттарын танытатынын атап өтеміз.

Тілді вербалды-семантикалық деңгей, лингвокогнитивті деңгей, прагматикалық деңгей көлемінде толық және осы талаптарды бірдей дәрежеде меңгеру адамдардың барлығында да бірдей бола бермейді, бұған қол жеткізу қиын болып саналады. Қазақ тілі бойынша тілдік тұлғаның қандай екендігін саралағанда, бұл әсіресе қазіргі қазақстандық қоғамда айқын байқалады: тарихи мерзім өлшемдерімен алып қарағанда бұдан аз ғана уақыт (ширек ғасыр бұрын) қазақ тілінің коммуникативтік функциясының шектеулі болуы, қоғамдық-әлеуметтік, мәдени, күнделікті және еңбек қарым-қатынастарында орыс тілінің ресми-іскери тіл ретінде бірінші рөл атқаруы, қазіргі жағдайда

казакстандық қоғамда бірнеше тілдің қатар, тең дәрежеде дерлік өмір сүруі, демографиялық-әлеуметтік көрсеткіштер және басқа да факторлар қоғам мүшелерінің казак тілін әртүрлі деңгейде білуінің себептерін айқындайды. Қала мен ауылдық жерлердегі қоғам мүшелерінің, сондай-ақ елеулі жас айырмашылықтары бар адамдардың казак тілін білуі де теңбе-тең дәрежеде емес. Ю. Караулов «тілді орташа білетін адам» деген терминді де қолданған. Осыған байланысты «жас мөлшері лингвистикасы» (возрастная лингвистика) деген термин де аталуда [5, 12]. Анығына келгенде, казакстандық қоғам мүшелерінің казак тілін білу дәрежесіне қатысты «тілді білудің әлеуметтік және жас мөлшері бойынша типтері» деген ұғым арқылы нақтырақ талдауға болады. Сондай-ақ жас мөлшеріне қарай казак тілін жетік білетін адам үшін «тілдік тұлғаның элитарлы типі» деген терминді де ұсынамыз, осы атау арқылы ана тілін – казак тілін жетік меңгерген адам тобын белгілеуге болады деген ойдамыз. Бұл аталғандар – әлеуметтік лингвистика және психолингвистика салаларының нысанасы. Психолог ғалымдар мектеп жасындағы, оның ішінде соңғы сыныптардағы жастардың өмірге көзқарастарының қалыптасуына ерекше мән береді, еңбектерде «мектеп бітіру кезеңінде жастардың өзін-өзі анықтап алуы, өзінің қандай дәрежеде дамығандығын болжауы, болашақ жоспарын анықтауы байқалады. Мамандық таңдау міндеті болады, ал бұл білімін сарапқа салумен қатар «Адам-Әлем» арасындағы күрделі қарым-қатынастардың арасына қарай өтуінің маңыздылығын сезіндіреді. Өзін-өзі бағалауы, алда да білім алуға, ойсанасын дамытуға қызығушылық басталады» [6, 14] деген пікірлер айтылады. Бұл пікір мектеп оқушысын тілдік тұлға ретінде қалыптастырудың езектілігін көрсетеді.

Қазіргі орта білім беру жүйесінде оқушыны тілдік тұлға және лингвомәдени құзыреттілікке ие тұлға ретінде қалыптастыруда тілдің, оның ішінде лексикалық тілдік бірліктердің адам феноменін танытатын төрт қасиеттің – тіл, мәдениет, қоғам және ұлттық құндылық (немесе ұлттық рух) арасындағы тығыз байланыстың сипаттамасын танып-білу қажет болады. Осыған байланысты В. фон Гумбольдттің қағидаға айналған пікірін келтіреміз. Ол былай деп көрсеткен болатын. «Язык насыщен переживаниями прежних поколений и хранит их живое дыхание, а поколения эти через звуки материнского языка, которые и для нас становятся выражением наших чувств, связаны с нами национальными и родственными узами» [7, 82]. Зерттеушінің осы және «тіл дегеніміз – халықтың рухы, халықтың рухы мен оның ерекшелігінің құпиясын тануда тіл ғана айрықша қызмет атқара алады» деген пікірі кейін тілдің кумулятивті және когнитивті қызметі туралы тұжырымдарды орнықтыруға негіз болды. Тіл мен ақиқат шындықтың арасындағы тығыз қарым-қатынасты, қай этностың да болмасын өкілінің когнитивті механизмі және оның өту үдерісінің мәселелері Э. Сепир, А. А. Потебня, Ю. Д. Апресян, А. Вежбицкая, В. В. Воробьев, В. Н. Телия, Ю. С. Стернин, В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Ю. Н. Караулов,

Е. С. Кубрякова, Н. Ф. Алефриенко, Ә. Қайдаров, Э. Д. Сүлейменова, А. Алдашева, Ж. А. Манкеева, Ш. К. Жарқынбекова, З. Қ. Ахметжанова еңбектерінде жете талданған. Ғалымдардың көзқарастарындағы негізгі түйінді проблемалар әрбір ұлттың тілінің сол ұлттың өлшемімен жасалғандығы, тілдің осы өлшемге қарай ұйымдастырылатындығы, демек, «әлем образы» дегеннің өзі тілдің лексикалық қорының сан алуан сипатымен және құрылымдық ерекшеліктері арқылы танылатындығы дәлелденген.

Осымен байланысты оқушының лингвомәдени құзыреттілігін қалыптастыруда жаңа сөздерді меңгертудің маңызы ерекше.

Қазақ мектептерін арналған биология пәні бойынша оқулықтар мен оқу құралдарына жүргізілген статистикалық мәлімет арқылы осы пәнге қатысты 170-тен астам жаңа сөз (қазақшаланған термин) пайдаланылғаны анықталды. Оқушылар арасында жүргізілген сауалнама қорытындысы олардың сабақ барысынан тыс уақытта қолданылатыны 15-20 пайыз көлемінде екендігін көрсетті. Демек, *ағза, нәруыз, ұлта, шанақ* тәрізді нормаға түсе бастаған немесе *дұрысгүл, гүлшанақ, анаргүл* сияқты өсімдікке қатысты біршама танымал атауларды атамағанның өзінде *кепешоп, өсімдікжай, дернәсіл, тәлімбақ, түрөзгеріс, сынауыр, жасуның, дернәсіл, көзбұришақ, зият, шендеуіш, тамшуыр, жітішумақ, сауыр, іріктеме, үлескі* типтес жаңа аталымдар жеке пәндерді оқыту барысында әдістемелік жаңа әдіс-тәсілдердің игерілуін қажет етеді. Соңғы аталған терминдердің жасалу жолдары, ішкі семантикалық пішіні, семантикалық компоненттерінің мағынасы біршама түсінікті болғанымен, олардың нақты коммуникативтілікте қолданысқа шынайы түрде (автоматты түрде емес) түсуі және белсенді қолданылуы үшін айтарлықтай ізденістер қажет.

Білім беру жүйесін жаңғырту және жетілдіру бағыттарының қатарында жас ұрпақты лингвомәдени құзыреттілігі жоғары, жетілген тілдік тұлға, дәрежесінде қалыптастыру мақсаты маңызды орын алып келеді. Бұл мүдде үшін тек қазақ тілі сабақтарында ғана емес, мектептегі оқу бағдарламасына енгізілген басқа да пәндерден білім беру барысында қазақ тілінің ұлтты ұйыстырушы фактор екендігін басшылыққа ала отырып, сөз мәдениетіне тәрбиелеу өзектілікке айналуға тиіс. Бұл проблеманың көкейкестілігін тіл стратегиясына қатысты заңнамалық құжаттардағы нұсқаулар да анық белгілеп отыр.

Тілдік тұлға ретінде оқушының лингвомәдени құзыретін қалыптастыру, жаңа сөздерді оқытудың когнитивті және лингвомәдени бағыттары, сондай-ақ жаңа сөздерді оқыту әдістемесінің сөз мәдениеті аспектілеріне тығыз қарым-қатысы қоғам мүшелерінің, оның ішінде орта білім беру жүйесінде білім алушылардың коммуникативтік-әрекеттік қажеттіліктерін дамыту, қазақ тіліндегі жаңа сөздердің игерілуі, сондай-ақ неологизмдердің нормалануы мен қалыптануы үдерісін реттеу, жеделдету мақсаттарында бірқатар іс-шаралардың атқарылуының қажет екендігін дәлелдейді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Сулейменова, Э. Д., Шаймерденова, Н. Ж., Смағұлова, Ж. С., Аканова, Д. Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов. – Астана : «Арман-ПВ» баспасы, 2008. – 392 б.

2 Львов, М. Р. Культура речи. / Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. – 2 издание, исправленное – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

3 Байтұрсынова, А. Әдебиет танытқыш. Зерттеу мен өлендер. – Алматы : Атамұра, 2003. – 208 б.

4 Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 1-е изд. – М. : «Наука», 1987. – 264 с.

5 Беспамятнова, Г. Н. Языковая личность телевизионного ведущего. Ав-тореф. дисс. канд. филол. наук. – Воронеж, 1994.

6 Гуц, Е. Н. Ненормативная лексика в речи современного городского подростка (в свете концепции языковой личности). Автореферат дисс... канд. филол. наук. – Барнаул, 1995. – 23 с.

7 Гумбольдт, фон В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

К. С. Алдашева

Формирование лингвокультурологической компетенции ученика: теоретические предпосылки

Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

K. S. Aldasheva

Formation of pupil's linguocultural competence: theoretical prerequisites

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty.

Material received on 02.12.15.

В центре современной антропоцентрической лингвистики находится понятие «языковая личность» – в целях теоретического осмысления на передний план выходит социальная природа человека, а сам человек выступает как субъект социокультурной жизни. Актуальность приобретает усвоение учащимися лингвокультурных

особенностей новых слов – неологизмов, и через которых формирование у них лингвокультурной, языковой компетенции.

В статье на основе анализа теоретических положений о коммуникативном пространстве, коммуникативной и языковой компетенции рассматриваются некоторые аспекты проблемы формирования языковой личности.

In the center of modern anthropocentric linguistics there is a concept «language personality» – for theoretical consideration the social human nature moves to the forefront, and the person acts as the subject of sociocultural life. The pupils' assimilation of the linguocultural peculiarities of new words – neologisms becomes topical, through them linguocultural, linguistic competence is formed.

In the article on the basis of the analysis of theoretical regulations on communicative space, communicative and linguistic competence some aspects of the problem of linguistic identity formation are considered.

М. Е. Батыров¹, А. Ю. Британов²

¹к. пед. н., ²полковник, заместитель начальника Военного института по учебной и научной работе, Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан, г. Петропавловск

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья направлена на раскрытие проблем подготовки военных кадров в условиях кредитной технологии обучения. Авторы считают, что одним из главных приоритетов образовательного процесса в военных вузах является формирование у будущих офицеров Национальной гвардии Республики Казахстан педагогических качеств, способностей, компетентностей, которые в профессиональной деятельности офицера окажут положительное воздействие при выполнении служебно-боевых задач, а также при обучении и воспитании военнослужащих срочной службы.

Ключевые слова: курсант, профессиональная деятельность, педагогическая компетентность, учебно-воспитательная деятельность.

Глава государства Н. А. Назарбаев ежегодно обращает внимание на то, что качество высшего образования должно отвечать самым высоким международным требованиям. Для достижения поставленных целей, а также с учетом тенденции развития средств вооруженной борьбы, управления войсками и оружием, возрастания роли информационной составляющей в современных войнах и вооруженных конфликтах система подготовки кадров должна постоянно совершенствоваться.

Специфика военного дела требует подготовки офицеров, способных качественно работать в условиях непрерывных стрессов, неопределенности, опасности для самой жизни и жесткой личной ответственности за качество и последствия принимаемых решений. Курсант, будущий командир, а не только специалист-профессионал, должен обладать навыками воспитательной и организаторской работы в совершенно специфической обстановке жизни и деятельности войск.

Высокий уровень требований к профессиональной подготовке офицерского состава является основным залогом успешного функционирования любой

военной структуры, главной составляющей которой являются специалисты с высшим военно-специальным образованием. Важнейшей задачей, стоящей перед вузами, в настоящее время является качественная профессиональная подготовка офицеров способных профессионально и компетентно выполнять служебные и боевые задачи [1].

Для достижения целей обучения и воспитания военнослужащих командиры (начальники), офицеры-воспитатели, другие должностные лица воинской части должны действовать сообща, представлять собой единую силу, объединенную общностью мировоззренческих, педагогических взглядов, учебно-воспитательных целей и задач, т. е. составлять педагогический коллектив.

Профессиональная эрудиция офицера базируется на глубоком знании военного дела. В современную эпоху роль военных знаний в деятельности военнослужащего значительно повысилась. Это вызвано в первую очередь появлением новых видов оружия и боевой техники, новых форм и способов боевых действий, а также высокой интенсивностью развития и обновления современного оружия и техники.

Сегодня в системах образования становится общепринятым компетентностный подход к организации образовательного процесса. Системы образования всех стран сегодня решают важный вопрос: «Как описать профессиональную деятельность с позиции компетенций и как подготовить специалистов к работе с ориентацией на требуемые компетенции?».

Анализ отзывов на выпускников свидетельствует, что многим молодым офицерам в условиях профессиональной деятельности в войсках не хватает самостоятельности, инициативности и педагогического мастерства в работе, психолого-педагогических знаний, умений обучать и воспитывать подчиненных. Поэтому формирование военно-профессиональных компетенций курсантов военных вузов является важной практической задачей, которая требует научного решения.

Проблема реализации компетентностного подхода в подготовке будущего специалиста отражена в трудах В. И. Байденко, П. Н. Барашкова, И. Г. Галяминой, И. А. Зимней, Г. А. Кручининой и др., однако вопросы обучения и развития личности в условиях ограниченной вариативности содержания программ подготовки военных специалистов в этих работах не рассматривались [2; 3; 4].

Вопросы формирования различных компетенций у курсантов военных вузов и компетентности молодых офицеров в целом нашли свое отражение в диссертационных работах Ж. Н. Бисенбаевой, В. А. Глебова, Е. П. Киреева [5; 6; 7].

В результате анализа понятий «компетенция» и «компетентность», был сделан вывод, что их сущность и содержание по существу очень похожи, а иногда даже одинаковы. Понятия компетенция и компетентность обширнее

понятий знания, умения, навыки, потому что включают в себя личностную ориентацию, целеустремленность, самостоятельность, инициативность, проницательность, гибкость мышления и преодоление стереотипов. Также под компетентностью можно понимать владение человеком подходящей компетенцией, в том числе его личного отношения к ней и к предмету деятельности. Поэтому компетенция предполагает некоторые требования к образовательной, в том числе и профессиональной подготовке обучаемого, а компетентность – это личностное качество, которое уже состоялось.

Профессиональная компетентность – это готовность к решению профессиональных задач.

Войсковая практика свидетельствует: для того чтобы быть успешным в военно-педагогической деятельности, офицеру необходимо обладать таким высокоразвитым качеством, как педагогический оптимизм. Это вера в свои силы и способности как военного педагога, а также вера в способности и возможности своих подчиненных достичь высоких личных и профессиональных результатов.

В педагогическое мастерство входят педагогические знания, педагогическая интуиция, умения и навыки в области педагогической техники, позволяющие военному педагогу с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. В таком мастерстве можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности военнослужащих;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Педагогическая компетентность будет включать в себя методологическую, информационную, коммуникативную, социальную и культурологическую компетенции.

Первоочередная задача вуза в организации учебного процесса с использованием кредитной технологии – научить курсанта учиться и уметь ориентироваться в многообразии научного материала. Направленность инновационных технологий на развитие у курсантов навыков самостоятельной работы позволит повысить уровень их творческой активности и стимуляции в освоении знаний. Эффективность такой работы будет обеспечена за счет регулярного общения курсанта и преподавателя в рамках практических, семинарских занятиях и самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Педагогическая компетентность курсантов образовательных учреждений – это интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности, включающая высокий уровень педагогической культуры, высокую

правовую культуру, сформированность коммуникативных умений, умение вести учебную и воспитательную работу с подчиненными, эффективно организовывать работу с коллективом и взаимодействие в экстремальных ситуациях. Педагогическая компетентность как системное образование знаний, умений, навыков курсанта в области педагогики и оптимальное сочетание методов педагогической деятельности эффективно формируется на основе педагогического подхода как доминанты учебной практики курсантов.

Раскрывается сущность понятий «компетентность», «педагогическая компетентность», «деятельность», «учебная деятельность», «взаимодействие», «педагогическое общение», являющихся базовыми для нашего исследования. В главе анализируются определения компетентности, представленные разными авторами (исследования В. М. Басовой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др.).

Мы понимаем педагогическую компетентность не только в деятельности и личностном плане, но и в контексте труда специалиста, включая, кроме деятельности, личностные особенности и общение. Поэтому нам близка точка зрения Л. М. Митиной на понятие педагогической компетентности, которое включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Таким образом, в структуре педагогической компетентности автор выделяет две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

Анализ литературы по данной проблеме позволил сделать вывод, что рассматривая понятие педагогической компетентности, большая часть исследователей имеет в виду не только набор знаний и умений, которые являются ядром компетентности, но и некий сплав их с профессиональным опытом, функциями педагога и обязательно профессионально значимыми личностными качествами, ценностными ориентациями педагога, т.е. компетентность шире знаний, умений и навыков и не является их суммой.

Модель формирования педагогической компетентности курсантов в процессе учебной практики включает в себя следующие компоненты:

- личностно-деятельностный, (личность преподавателя: педагогическая эрудиция, стиль общения, педагогическая культура преподавателя; личность курсанта: профессиональная мотивация, интерес, направленность на получение знаний, успех практической деятельности);
- коммуникативный компонент (культура ведения дискуссий, умение общаться в различных ситуациях; умение быть руководителем, управлять людьми, организация взаимодействия в коллективе);
- содержательно-операционный (педагогическая направленность специальных дисциплин и заданий учебной практики, развивающие

педагогическую компетентность; формы учебной практики, способствующие формированию педагогической компетентности курсантов).

Критериями сформированности педагогических знаний является количество и качество. К качествам педагогических знаний курсантов следует отнести полноту, осознанность, прочность, действенность. Под полнотой знаний понимается объем знаний об изучаемом объекте, предусмотренном содержанием педагогического семинара и учебной практики. Осознанность выражается пониманием связи между знаниями, умением их доказывать. Прочность знаний определяется как длительность сохранения их в памяти. Действенность – это воспроизводимость полученных знаний на практике.

В процессе учебно-воспитательной деятельности курсант присваивает свою общественную сущность, объективно и предметно через взаимодействие с предметным миром; в общении – субъектно, через взаимодействие с товарищами, командами, преподавателями.

Взаимодействие, таким образом, следует рассматривать не только в качестве «специфического детерминанта воли субъекта», но и как источник его активности, определяющее условие профессионального становления, поскольку действительность является основным источником возникновения и установления потребностей курсанта. Таким образом, не отдельно внешние, объективные условия, и не отдельно побудительные мотивы, а их диалектическое единство, проявляющееся во взаимодействии, обуславливают профессиональную подготовку человека.

Формирование у курсантов педагогической компетентности в процессе учебной практики будет эффективным при реализации совокупности следующих педагогических условий:

- учет сущностных характеристик данной компетентности и принципов ее формирования;
- обеспечение доброжелательного психологического климата, отношений сотрудничества между преподавателями и курсантами;
- создание педагогически ориентированных ситуаций;
- опора на правовое воспитание как базовую составляющую педагогической компетентности курсантов;
- педагогическое наполнение содержания учебной практики,
- воспитание культуры речевого общения.

По нашему мнению, понятие педагогической компетентности охватывает и необходимую информированность (педагогическую грамотность), способность и возможность ее применения, и одновременно – фактическое ее воплощение в реальность. Мы понимаем педагогическую компетентность курсантов как системное образование знаний, умений, навыков курсанта в области педагогики и оптимальное сочетание методов сознательного оперирования педагогическими средствами, необходимое для будущей профессиональной деятельности

и позволяющее выделить исследуемую компетентность как частный вид профессионально-педагогической компетентности, органически включенный в нее.

Исследование данного педагогического феномена позволяет нам определять педагогическую компетентность курсантов и как многоуровневое интегральное качество личности (совокупность мотивационно-целевых, аксиологических, когнитивных, поведенческих особенностей), обуславливающее результативную профессиональную деятельность будущего специалиста, направленную на достижение нового качества образования, более эффективное решение профессиональных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Полосин, А. Н.** Состав и структура компетенций выпускника военно-технического вуза, необходимых для освоения новых образцов вооружения и техники // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 58-62.

2 **Байдено, В. И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования нового поколения: методическое пособие – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 72.

3 **Барашков, Н. П., Захаров, А. М., Житницкий, М. И.** Интенсификация учебно-воспитательного процесса в вузе – Л. : ВАС, 1990. – С. 212.

4 **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003. – С. 34-42.

5 **Бисенбаева, Ж. Н.** Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров на основе современных педагогических технологий: реф. – Алматы : Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, 2013. – С. 228.

6 **Глебов, В. А.** Сущность профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.

7 **Киреев, Е. П.** Формирование профессиональных компетенций у курсантов военно-инженерных вузов: автореф. – Военный университет МО РФ. – 2013. – С. 2

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

М. Е. Батыров, А. Ю. Британов

Білім беру қызметінің барысында курсанттар педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру

Қазақстан Республикасы Ұлттық ұланы
Әскери институты, Петропавл қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

М. У. Батыров, А. У. Британов

Forming of pedagogical competency of students in the process of educational activity

Military institute of the National household
troops of the Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk.

Material received on 02.12.15.

Аталған мақала кредиттік оқыту технологиясы жағдайында әскери кадрларды дайындау мәселесін өрбітуге бағытталған. Авторлардың ойынша әскери оқу орындарының оқыту үрдісінің басты приоритеттерінің бірі болып Қазақстан Республикасы Ұлттық ұланының болашақ офицерлерінде педагогикалық қасиеттерді, қабілеттіктерін.

The article is directed on disclosing the problem of training military personnel in the conditions of the credit education technology. The authors suppose that one of the main priorities of the educational process in the higher military institutions is forming pedagogical qualities, capabilities, competences in the future officers of National Guard of the Republic of Kazakhstan. These qualities will influence positively in service and combat tasks, and also in education and upbringing of conscripts.

Р. Т. Бейсекова, А. С. Жолдасбек

ст. преподаватель, преподаватель, ЮКГИ имени М. Сапарбаева,
г. Шымкент

АКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье дан анализ стратегий процесса формирования гражданской активности старшеклассников как целенаправленного процесса организации учебных и внеучебных форм жизнедеятельности учеников, направленных на становление и развитие у подростков целостного и осознанного представления о сущности гражданственности, позитивной мотивации и ценностных установок по развитию активной гражданской позиции.

Ключевые слова: Гражданская активность, старшеклассники, микросреда, воспитательная работа, ценностные ориентации, ценностные установки

В современном сложном по своему содержанию и тенденциям развития мире исследователи: В. Г. Бочарова, Р. Г. Гурова, Н. И. Иорданский, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик и др, выделяют несколько факторов, влияющих на личностное развитие детей и молодежи [1].

Первая группа факторов связана с общими процессами – достижениями научно-технического прогресса и связанными с ним требованиями к молодому поколению независимо от личностных способностей, склонностей; сложной структурой, насыщенностью и противоречивостью информации, разнопланово действующей на растущую личность, еще не имеющей четкой жизненной позиции; экологическим, социально-экономическим и политическим кризисом, который вызывает у молодых людей чувство безнадежности и безысходности.

Вторая группа факторов связана с новой системой связей и отношений в производственной и социокультурной жизнедеятельности людей. На смену централизации, стандартизации все более активно молодые люди стремятся к оригинальному, самостоятельному проявлению, действию, вычленению и освоению общечеловеческих проблем. На смену массовому производству и массовому распределению, массовому отдыху и массовому образованию приходит стремление к индивидуализации, самостоятельности.

В связи с этим, В. Г. Бочарова отмечает о необходимости при изучении микросреды личности, разделять ее институциональную (формальную) и

неинституциональную (неформальную) сферы. Данный факт имеет очень важное значение для нашего исследования в целом, и для определения содержания учебно-воспитательной работы по формированию гражданской активности школьников-подростков.

Подчеркивая неравномерность влияния сфер микросреды на формирование и развитие личности, В. Г. Бочарова отмечает, что институциональная (формальная) сфера (к данной сфере относятся социальные институты воспитания) по своей природе является более организованной, имеющей, как правило, педагогически целесообразную направленность [1, С. 8-12].

Что касается микросреды, окружающей людей вне официальных, государственно-учрежденных институтов, т.е. неинституциональной (неформальной) открытой микросреды, то она характеризуется отсутствием четких, строго очерченных формализованных структур.

Характеризуя неформальную микросреду В. Г. Бочарова пишет: «Обеспечивая свободу входа и выхода на добровольных началах, этот микросоциум сохраняет неформальную, нерегламентированную структуру, он постоянно открыт для влияния извне. Но это совсем не означает, что в нем царит хаос. Напротив, жизнь в этом микросоциуме может быть подчинена достаточно жестким правилам и законам, но это «свои» законы, выработанные самим этим «свободным» сообществом и им же исполняемые. Управление поведением и деятельностью людей в открытом микросоциуме осуществляется на иных, специфических (принципиально отличной от институциональных) основах и механизмах, учитывающих специфику условий многофакторного воздействия» [1, С. 34].

Это тем более становится важным, поскольку в наше время сложилась особая подростковая субкультура, которая наряду с другими социальными факторами играет большую роль в развитии школьника.

Субкультура подростков представляет сложное, противоречивое социальное явление и оказывает столь же неоднозначное влияние на учащихся. С одной стороны, она отчуждает, отделяет подростков от всеобщей, «большой» культуры, с другой – способствует освоению ценностей, норм, социальных ролей, облегчает подросткам вхождение в жизнь.

Проблема также состоит и в том, что ценности и интересы подростков ограничены в основном сферой досуга: модой, музыкой, развлекательными мероприятиями, часто малосодержательным общением. Подростковая субкультура носит в основном развлекательно-рекреативный и потребительский характер, а не познавательный, созидательный и творческий.

Неформальные объединения подростков – это одно из проявлений субкультуры, форма общения и жизни подростков; общества, группы

сверстников, объединенных занятиями, интересами, ценностями, симпатиями. Неформальные отношения есть в формальных группах – классных, школьных коллективах; наряду с официальной структурой класса есть группы на базе межличностных отношений.

Неформальные группы возникают обычно не в классе, не в деловых отношениях, а наряду с ними и вне школы. Они играют важную роль в жизни подростков, удовлетворяют их информационные, эмоциональные и социальные потребности: дают возможность узнать то, о чем нельзя поговорить со взрослыми, обеспечивают психологический комфорт, учат выполнению социальных ролей.

По мнению исследователей, свое социальное назначение гражданская активность выполняет через реализацию ряда функций:

1. Информативно-ориентировочная функция, которая состоит в том, что гражданственность несет в себе определенную совокупность знаний о своем Отечестве и обязанностях, которые будучи усвоенными личностью, преобразуются в ее поступки и действия.

2. Мобилизационно-побудительная функция, которая в условиях активной деятельности личности выражается в том, что чувство гражданственности вдохновляет и побуждает граждан на активные действия, помогает преодолевать трудности и достигать конкретных результатов в повседневной деятельности. Данная функция реализуется в готовности к учебе, труду, героическим поступкам, самопожертвованию, стремлении к самовоспитанию.

3. Регулятивно-оценочная функция гражданской активности выражает способность личности определять соответствие своих действий интересам Отечества. Она является мерилom нравственной оценки ее поведения со стороны окружающих.

4. Интеграционная функция проявляется в единении соотечественников независимо от их возраста, социальной и национальной принадлежности.

Гражданская активность человека не только социально-историческое явление, но и качество личности, выражающееся в преданности и любви к своей родине, своему народу. По мнению исследователя Н. И. Рейнвальда, моральный долг человека, это осознанная потребность поступать в соответствии с той или иной этической нормой поведения или, другими словами, осознание своих обязанностей перед обществом. Человек, проникшийся чувством долга, считает себя обязанным действовать должным образом. Он испытывает при этом чувство личной ответственности за осуществление порученного или добровольно взятого на себя дела [2].

Н. И. Рейнвальд отмечает, что чувство долга (переживание своей обязанности действовать определенным образом) в ясно осознаваемом или скрытом виде является обязательной составной частью всех моральных и

морально-политических чувств. Это чувство может достигать такой силы, что человек действует так, «как велит ему долг», даже при угрозе гибели [2, С. 15-18].

Рассматривая деятельность субъектов воспитания в контексте формирования гражданской активности учащейся молодежи, можно констатировать, что они зачастую не имеют научно-обоснованных развернутых программ деятельности и ориентированы на выполнение весьма ограниченных задач. Степень их организованности, как правило, является невысокой, а эффективность функционирования зависит от самых различных факторов, среди которых особую роль играют местные условия, материальная база, финансовая поддержка со стороны спонсоров и т.д.

Кроме того, каждое из ведомств и общественных объединений исходит из своих собственных представлений об организации и механизме осуществления формирования гражданской активности учащейся молодежи, основы которого определяются не столько интересами общества, сколько их спецификой и реальными возможностями.

Поэтому, оценивая деятельность основных субъектов, непосредственно призванных осуществлять формирование гражданской активности подрастающего поколения на современном этапе, можно констатировать, что важнейшим, на сегодняшний день среди этих субъектов, осталась в основном семья. Но и здесь мы наблюдаем негативные изменения такого плана, что за последние годы возможности семьи в деле формирования у подрастающего поколения патриотизма и гражданственности оказались подорванными. Вследствие правовой, моральной, экономической незащищенности усилилась конфликтность отношений между супругами, родителями и детьми [3]. Неблагополучие многих семей, высокий уровень безработицы, а с другой стороны – чрезмерная занятость родителей во многих благополучных семьях, неблагоприятные семейные отношения обуславливают отчужденность детей, проявления жестокости и насилия по отношению к ним, рост социального сиротства повлекли за собой резкие формы асоциального поведения.

Новые черты приобрело и участие молодежных и детских общественных объединений в воспитательном процессе. Если в прошлом пионерская и комсомольская организации в образовательных учреждениях были частью единой системы воспитания, то в настоящее время детские и молодежные объединения, в основном действуют за пределами учреждений образования, их социально-педагогический потенциал оказывается не востребованным обществом в полном объеме.

Рассматривая, роль общеобразовательной школы как непосредственного субъекта, процесса формирования гражданской активности школьников исследователи подчеркивают кризисное состояние в решении данной проблемы. Анализируя состояние воспитательной работы в школе, ученые

утверждают, что она в настоящее время не выполняет свою педагогическую функцию по ряду причин. Прежде всего, это – «отсутствие гибких целеполагающих ориентиров воспитания личности молодого человека» [4]. В школе таким понятиям, как нравственность, патриотизм, гражданственность, трудолюбие, порядочность перестали уделять должное внимание, а взамен этих ценностей в практику обучения и воспитания внедряются выгода, главенствующая роль денег.

Так, например, вместо высокогуманного и бескорыстного тимуровского движения появились бизнес-планы, общественно-полезную работу подменили развлекательные шоу-программы и конкурсы.

Свертывание деятельности детских и подростковых организаций, пропаганда по телевидению и видео насилия, психология индивидуализма и потребительства нанесла огромный ущерб делу воспитания подрастающей молодежи. Дискредитация в значительной мере подверглась не только практика гражданского воспитания, но и сама идея формирования личности гражданина-патриота [5]. Таким образом, сегодня особенно актуально встает вопрос об идеологических, ценностных и жизненных ориентирах в воспитании подрастающего поколения.

Специфика формирования гражданской активности подрастающего поколения определяет место этого направления в общей системе воспитания молодежи Казахстана. Мы считаем, что знание этой специфики и учет ее в практике воспитательной работы позволят более четко планировать и осуществлять процесс формирования гражданской активности школьников-подростков в общеобразовательных школах.

Вместе с тем, исходя из принципа комплексного подхода к воспитанию, важно помнить и о следующем. Являясь частью воспитания, гражданское воспитание органически связано также с другими его сторонами: с духовным, политическим, патриотическим, нравственным, правовым и другими. Гражданская активность, в целом – гражданственность, воспитанные у людей с ранних лет, со школы, на всю жизнь остаются первоосновой их поступков и поведения во имя благоденствия и процветания своего Отечества.

Согласно теоретическим положениям отечественных и зарубежных психологов: Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейн и др. «личность» означает целостность человека в единстве его индивидуальных свойств и качеств (характер, темперамент, способности, направленность преобладающих чувств и мотивов его деятельности, особенности протекания психических процессов). На основе понятия «гражданская активность личности», теоретических положений психологии о личности и роли деятельности в ее формировании с помощью мысленного эксперимента мы построили модель исследуемого интегративного качества применительно к учащимся-подросткам.

На первое место в структуре модели гражданской активности школьников-подростков мы поставили *мотивационный компонент*, т.к. в качестве исходной посылки служило утверждение личностно-ориентированного подхода в современной психологии и педагогике о том, что одним из условий формирования личности подростка является удовлетворение потребности в самовыражении и самореализации. Без учета интересов, индивидуальных особенностей, ценностных ориентаций никакое воспитание, в том числе и процесс формирования гражданской активности не будет иметь положительного результата.

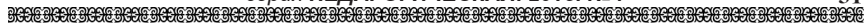
Когнитивный компонент определяет содержание процесса гражданской активности школьников-подростков, т.к. этот процесс как никакая другая деятельность возможна на основе конкретной совокупности знаний сущности и содержания гражданственности как интегрального качества личности. Кроме того, в структуре модели изучаемого качества мы выделяем *процессуальный компонент*, поскольку данный компонент как исполнительный является одним из самых значимых, потому что через него мы видим степень выраженности этого свойства личности на данном возрастном этапе.

Таким образом, под формированием гражданской активности школьников-подростков мы понимаем целенаправленный процесс организации учебных и внеучебных форм жизнедеятельности учеников, направленный на становление и развитие у подростков целостного и осознанного представления о сущности гражданственности, позитивной мотивации и ценностных установок соблюдению прав и обязанностей граждан, развитию активной гражданской позиции, умений и навыков ее выражения в поведении и деятельности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Бочарова, В. Г.** Педагогика социальной работы [Текст] / В. Г. Бочарова. – М., 1994. – 208 с.
- 2 **Рейнвальд, Н. И.** Психология личности [Текст] / Н. И. Рейнвальд. – М., 1987. – С. 160-161.
- 3 **Куликова, Т. А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т. А. Куликова. – М. : Академия, 1999. – 232 с.
- 4 **Сазонов, В.** Организация воспитательной работы в классе [Текст] / В. Сазонов. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
- 5 **Алмонд, Г.** Гражданская культура и стабильность демократии [Текст] / Г. Алмонд, И.Верба // Полис. – 1992. – №4. – С. 23-26.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.



Р. Т. Бейсекова, А. С. Жолдасбек

Жоғары сынып оқушыларының азаматтық белсенділігін қалыптастыру барысын ұйымдастырудың өзекті стратегиялары

М. Сапарбаев атындағы ОҚМИ, Шымкент қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

R. T. Beysekova, A. Zholdasbekov

Actual strategy of the organization of the civil activity formation process

M. Saparbaev South Kazakhstan Institute of Humanities, Shymkent.
Material received on 02.12.15.

Бұл мақалада оқушылардың оқу барысындағы және оқудан тыс тіршілік әрекеттерін мақсатты түрде ұйымдастыру үдерістері ретінде қарастыра отырып, жоғары сынып оқушыларының азаматтық белсенділігін қалыптастыру барысы стратегияларына талдау жасалған. Өз кезегінде, бұл әрекеттер жасөспірімдерде азаматтықтың болмысы, позитивтік уәждеме және белсенді азаматтық ұстанымдарды дамыту бойынша құндылықтық нұсқаулар жайлы көзқарастарын толыққанды және саналы түрде қарастырады.

The article analyzes the strategies of the formation of civic engagement high school students as a of targeting process of organizing educational and extra-curricular life of students, aimed at establishment and development of coherent and informed understanding of the essence of citizenship, positive motivation and value orientations for the development of active citizenship at adolescents.

Е. И. Бурдина¹, А. С. Донцов²

¹д.п.н., профессор, ²докторант, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

В данной статье авторы рассматривают понятие и компонентный состав профессиональной иноязычной компетентности. В качестве условия повышения эффективности её формирования на уровне послевузовского образования предлагается комплексное применение электронного учебного пособия и коммуникативно-ориентированных методов и технологий при обучении профессиональному иностранному языку.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетентность, электронное учебное пособие, коммуникативно-ориентированные технологии, послевузовское образование, компетентностный подход.

Современный этап развития Республики Казахстан характеризуется интенсификацией международного сотрудничества во всех сферах жизни общества. Данная тенденция в полной мере проявляется в сфере образования и науки, где в последние годы наблюдается курс на интеграцию в мировое образовательное и научное пространство.

После присоединения Казахстана к Болонскому процессу в 2010 году национальная система высшего образования была приведена в соответствие с базовыми параметрами Болонской декларации. В результате данных реформ казахстанские студенты получили возможность осваивать программы высшего и послевузовского образования в ведущих учебных заведениях мира. Магистранты, докторанты и преподаватели отечественных вузов проходят стажировки в зарубежных университетах. Казахстанские учёные являются активными участниками многих международных научных проектов, публикуют результаты своих исследований в авторитетных научных журналах за рубежом. Растёт процент дисциплин, преподаваемых на иностранном языке, а также количество зарубежных преподавателей, привлекаемых к чтению лекций и проведению практических занятий.

Как следствие, значительно повышаются требования к уровню владения иностранным языком как обучающимися, так и преподавателями. Нужно отметить, что государство ведёт активную политику в области развития полиязычного образования. В соответствии с Планом нации «100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ», предусматривается поэтапный переход на английский язык обучения в старшей школе и вузах [1]. Была разработана «Концепция развития полиязычного образования в РК», ставшая результатом исследований, посвященных проблеме разработки теоретико-методологической основы полиязычного образования [2]. Министерством образования и науки РК совместно с Министерством культуры разрабатывается «Дорожная карта развития трехязычного образования».

Для реализации поставленных задач необходимо пересмотреть содержание и методы обучения иностранному языку, в первую очередь, на уровне послевузовского образования. Нынешние магистранты в будущем составят основу учительского и профессорско-преподавательского состава системы образования, и именно им предстоит работать в новых условиях, предъявляющих особые требования к иноязычной компетентности специалистов.

Несмотря на большое количество публикаций по данной теме, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения. Среди них: нечеткое определение понятия «иноязычная коммуникативная компетентность» и ее компонентного состава, особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности, определение критериев и показателей ее сформированности.

Компетентностный подход предполагает рассмотрение цели образовательного процесса как формирование компетенций. Соответственно целью иноязычной подготовки магистрантов является формирование профессиональной иноязычной компетенции. Г. А. Кручинина и Н. В. Патяева определяют её как «способность и готовность будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, работать с технической литературой и документацией на иностранном языке в области выбранной специализации» [3].

Е. В. Красильникова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия [4].

Нет единого мнения и в определении компонентного состава профессиональной иноязычной компетентности. Так, например, М. Кэнейл и М. Свейн выделяют в ней грамматическую, социолингвистическую,

дискурсивную, стратегическую компетенции [5]. П. Дуайе предлагает выделять компоненты иноязычной компетентности на основе четырёх видов речевой деятельности: компетенция в говорении, компетенция в письме, компетенция в аудировании и компетенция в чтении [6]. Л. Бахман выделяет следующие компетенции: языковая/лингвистическая, дискурсивная, прагматическая, разговорная, социально-лингвистическая, стратегическая, речемыслительная [7].

На наш взгляд, при определении понятия «профессиональная иноязычная компетентность» и рассмотрении её компонентного состава необходимо учитывать специфику конкретной профессии (в нашем случае – преподавателя). В качестве рабочего мы будем придерживаться следующего определения: профессиональная иноязычная компетентность – способность эффективно осуществлять профессиональную (научно-педагогическую) деятельность в условиях иноязычной среды, а также использовать иностранный язык для целей образования и самообразования. В качестве составляющих профессиональной иноязычной компетентности мы выделяем следующие компоненты: лингвистический (знание системы языковых единиц иностранного языка), коммуникативный (способность к эффективному общению на иностранном языке), информационный (профессиональные знания) и социокультурный (знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка).

Формирование профессиональной иноязычной компетентности в магистратуре происходит в ходе изучения дисциплины «Профессиональный иностранный язык», направленной на достижения уровня В2 по общеевропейской системе оценки уровня владения иностранным языком CEFR.

Однако, как показывает практика, лишь немногие магистранты неязыковых специальностей на самом деле достигают данного уровня по итогам изучения дисциплины «Профессиональный иностранный язык». На наш взгляд, повысить данный показатель можно, успешно решив две основные проблемы.

Первая проблема – это недостаточная степень использования ИКТ в обучении иностранному языку. Использование электронных ресурсов носит фрагментарный характер и зачастую ограничивается презентациями и прослушиванием аудио-файлов. Тем временем, широкое использование различных информационно-коммуникационных технологий разнообразит процесс обучения, повышает интерес обучающихся, способствует лучшему усвоению материала (так как информация поступает через разные каналы восприятия), обеспечивает интерактивность и индивидуализацию процесса обучения.

На наш взгляд, ключевым элементом учебно-методического обеспечения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» должно являться

электронное учебное пособие, направленное на развитие лингвистического компонента профессиональной иноязычной компетентности. Работая самостоятельно либо под руководством преподавателя, обучающиеся приобретают знания о системе языковых единиц и правилах их употребления, выполняют упражнения с целью закрепления полученных знаний и формирования необходимых навыков, а также самостоятельно работают с аутентичными материалами по специальности.

Электронные учебные пособия обладают рядом преимуществ: они помогают решить проблему посещаемости, а также снизить время на изучение теоретического материала на аудиторных занятиях, и, соответственно, больше внимания уделять практико-ориентированной речевой деятельности, что особенно важно с учётом малого количества аудиторных часов, отведённых на изучение иностранного языка на уровне магистратуры (30 часов для аудиторных занятий и 120 часов для самостоятельной работы).

По нашему мнению, электронное учебное пособие по профессиональному иностранному языку помимо общих дидактических принципов (сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, доступности, связи теории с практикой), должно отвечать следующим методическим принципам: принцип направленности содержания электронного учебного пособия на конкретную сферу профессиональной деятельности; принцип индивидуализации процесса обучения; принцип уровневой дифференциации учебных задач; принцип интерактивности обучения; принцип оперативности обратной связи.

Обзор работ по данной теме помог выделить основные структурные элементы (модули) электронного учебного пособия: информационно-организационный, учебно-тренировочный, информационно-справочный, практический [8].

Второй важной проблемой является недостаточное внимание к использованию коммуникативно-ориентированных методов и технологий при обучении иностранному языку. В результате обучающиеся, обладая определённым объёмом языковых знаний, не могут преодолеть «психологический барьер» и начать успешно применять их на практике.

Примерами коммуникативно-ориентированных методов и технологий могут быть метод проектов, метод дебатов, игровая технология, проблемные дискуссии, технология интерактивного обучения, сценарно-контекстная технология и т.д.

Мы сформулировали ряд требований к отбору методов и технологий, используемых для развития коммуникативных навыков при обучении профессиональному иностранному языку: речевая направленность (практическая ориентация, принцип «обучение через общение»), функциональность (представление языковых единиц как средства выполнения определённых

речевых задач), ситуативность (отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения), личностная ориентация общения (учёт личностных особенностей обучающихся), коллективное взаимодействие (совместная деятельность обучающихся на иностранном языке), эмоциональное воздействие (как средство повышения мотивации, привлечения внимания и облегчения запоминания), создание комфортных условий (организация процесса обучения, устраняющая атмосферу официальности и чувство скованности).

Использование таких методов и технологий способствует развитию коммуникативного и социокультурного компонентов профессиональной иноязычной компетентности путём искусственного «погружения» в языковую среду и создания благоприятных условий для активного общения на иностранном языке.

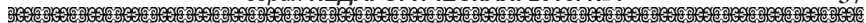
Наконец, решение вопроса о критериях и показателях сформированности иноязычной компетентности предполагает разработку средств контроля. На наш взгляд, необходимо разработать тестовые задания по типу тестов достижения (Achievement Test), охватывающие языковой материал, рассматриваемый в ходе изучения дисциплины; подобрать аудио-файлы и разработать задания к ним с целью проверки навыков аудирования; выбрать аутентичные тексты по специальности с заданиями для оценки сформированности навыков чтения и понимания смысла специального текста; составить перечень тем и ситуаций профессионального общения для оценки навыков устного общения, а также подготовить задания для оценки навыков письменной речи, имитирующие задачи будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, комплексное применение электронного учебного пособия и коммуникативно-ориентированных методов и технологий при обучении профессиональному иностранному языку можно рассматривать как условие повышения эффективности формирования профессиональной иноязычной компетентности за счёт корреляции содержания обучения с реальной профессиональной (преподавательской и научно-исследовательской) деятельностью обучающихся, интенсификации процесса обучения с использованием различных каналов восприятия информации, а также удобства, интерактивности и индивидуализации процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 План нации – 100 шагов по реализации пяти институциональных реформ // Казахстанская правда. – № 92(27968) – 20 мая –2015.

2 **Кубеев, Е. К.** Концепция развития полиязычного образования в Республике Казахстан / Е. К. Кубеев, Л. А. Шкутина, Б. А. Жетписбаева, Л. С. Сырымбетова, Б. Ж. Жанкина. – Караганда : Изд-во КарГУ, 2008. – 19 с.



3 Крutchина, Г. А., Патяева, Н. В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении. – Нижний Новгород : НГАСУ, 2008. – С. 87.

4 Красильникова, Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Педагогический вестник. Филология. 2009. – № 1(58). – С. 179-184.

5 Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. – 1980. – No. 1. – P. 47-54.

6 Мазо, М. В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Мазо Марина Владимировна. – Саратов, 2000. – С. 52.

7 Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 408 p.

8 Каменева, Т. Н. Разработка электронного учебника как компонента информационного образовательного пространства // Образовательные технологии и общество. – 2012. – Том 15. – № 3. – С. 464-478.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Е. И. Бурдина, А. С. Донцов

Қазақстан Республикасының жоғары оқу орнынан кейінгі білім жүйесінде кәсіби шет тілдік құзыреттілік қалыптастыру: мәселенің қойылуы

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

E. I. Burdina, A. S. Dontsov

Formation of professional foreign language competence in the system of postgraduate education of the Republic of Kazakhstan: statement of the problem

S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar.
Material received on 02.12.15.

Берілген мақаланың авторлары кәсіби шет тілдік құзыреттілік түсінігі мен біліктілік құрамын қарастырады. Оны қалыптастырудың тиімділігін арттырудың шарты ретінде шет тілге үйрету кезінде

электронды оқу құралын және коммуникативтік-бағдарланған әдістер мен технологияларды кешенді қолдану ұсыналады.

In this article, the authors examine the concept and composition of professional foreign language competence. In order to increase the efficiency of its formation, it is proposed to use an electronic study guide in combination with communication-oriented methods and technologies in teaching professional foreign language.

УДК 378:81'243

Э. С. Ганиева

магистрант, Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова, г. Павлодар

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматриваются условия формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов ВУЗов в условиях полиязычного обучения. Актуальность исследования несомненна, так как, поликультурное образование в Республике Казахстан на сегодняшний момент является одним из главных направлений в системе средне-специального и высшего образования, не смотря на это выпускники вузов испытывают трудности при овладении иностранным языком. Одной из причин, объясняющих это явление, является низкая мотивация к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: полиязычное образование, мотив, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, коммуникативные умения.

В наши дни глобализация экономики, интеграция политической, культурной и общественной жизни ведет к укреплению связи между различными странами, и Казахстан выходит на международный уровень. Современный специалист обязан регулярно читать литературу по интересующей его тематике не только на русском, но и на иностранных языках, чтобы быть в курсе последних достижений и соответствовать профессиональной компетенции. Он должен владеть как навыками чтения и перевода, так и коммуникативными умениями, чтобы принимать участие в международных конференциях и симпозиумах. Без знания иностранного

языка практически невозможно в наше время претендовать на более высокий служебный статус, и тем более устроится на престижную, высокооплачиваемую работу.

В свете этих факторов вопрос о владении иностранным языком приобретает в настоящее время особую остроту и важность. В этой связи возрастает и ответственность вуза в подготовке таких специалистов и необходимости постоянного совершенствования их профессионального мастерства.

Становление мотивационной сферы учащегося является основополагающей проблемой педагогической науки и, в частности, методики преподавания иностранных языков. Мотивация деятельности есть наиболее характерная черта личности. Мотивация – это вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения.

Несмотря на необходимость знания иностранного языка специалистами различных сфер деятельности и понимания его значимости, выпускники вузов испытывают трудности при овладении иностранным языком. Причин, объясняющих это явление, много, но одной из основных является низкая мотивация изучения этого предмета. Именно поэтому существует острая необходимость в формировании мотивации к изучению иностранного языка у студентов вузов.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, – субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Какова же связь мотивации с преподаванием иностранного языка? Мотивация – это психологический корень всего процесса преподавания иностранного языка. Под мотивацией мы понимаем такую «внутреннюю энергию» (микростратегию) человека, которая позволяет ему начать активные действия в ситуации, в которой он обычно медлит, бездействует, откладывает, длительно настраивается и пробуксовывает. Мотивация непосредственно сопряжена с эмоциями и эмоциональными состояниями. Именно эмоции обуславливают стремление или отвращение человека к любой деятельности, включают активность. Именно в эмоциях в конечном итоге проявляются все внутренние мотивы, и именно они являются

спусковым механизмом для действий. С точки зрения эмоций мотивацию можно подразделить на позитивную и негативную (не стоит путать с антимотивацией). Позитивная мотивация накапливает позитивные эмоции, и, когда их интенсивность становится большой (индивидуальный порог для каждого человека), люди переходят к действиям.

Вопросом формирования, сохранения и развития мотивации у студентов к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Сложность и многогранность подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы. Пути решения связываются с:

1) созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые обучаемые ощущали бы результат своей деятельности (условие развития внутренней мотивации);

2) вовлечением эмоциональной сферы в процесс обучения (условие для внутренней мотивации);

3) характером педагогических воздействий преподавателя, в частности наличием стимулов и подкреплений (условие для формирования внешней мотивации);

4) использованием на занятиях аутентичных материалов (создание на занятии иноязычной атмосферы как условие для развития внутренней мотивации);

5) использованием личностной индивидуализации (условие как для формирования внешне, так и внутренней мотивации);

6) работой с иностранными специалистами (носителями языка);

7) использованием современных Интернет-технологий.

Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов ВУЗов тесно связано с взаимоотношениями между студентами и преподавателем. Именно педагогическое мастерство преподавателя может сформировать у студентов стойкий интерес к предмету. Также, заниженные требования преподавателя к студентам не позволяют развиваться способностям, самостоятельности, ответственности и инициативности студентов. И наоборот, отношение преподавателя к студентам как к социально зрелым личностям создает условия не только для формирования мотивации к изучению иностранного языка, но и для реализации новых возможностей в обучении. Согласно психологическим исследованиям мотивации, при обучении иностранному языку усилия преподавателей должны быть направлены на развитие внутренней мотивации студентов, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой.

Важным стимулом повышения интереса обучаемых к иностранному языку являются межпредметные связи в процессе обучения. Иностранный язык в определенной мере соприкасается практически со всеми другими дисциплинами, открывая тем самым для студентов путь к дополнительным знаниям по специальностям, связанным с их будущей профессией. Используя межпредметные связи, преподаватель создает предпосылку для осознания обучаемыми необходимости глубокого овладения иностранным языком, что является важным стимулом повышения интереса к этому предмету. Дополнительная информация по другим дисциплинам призвана дополнить сведения, полученные студентами на занятиях по другим предметам, расширить их кругозор, пополнить их словарный запас научными терминами и понятиями, активизировать их мыслительную деятельность, привить умение самостоятельно работать и создавать возможности для повышения своего уровня развития.

При целостном рассмотрении проблемы мотивации изучения студентами вузов иностранных языков исследователи исходят из того, что в обучении взаимодействуют следующие составляющие:

- 1) обучаемый и как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками: какие мотивы побуждают его к деятельности;
- 2) преподаватель и как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приемы, средства и формы обучения;
- 3) сам предмет «иностранный язык» – т. е. языковые и речевые единицы, которые должны быть введены в память учащихся.

Таким образом, при формировании мотивации у студентов ВУЗов к дисциплине «Иностранный язык» в условиях полиязычного обучения необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.

2 **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во Просвещение, 1985. – 180 с.

3 **Бондаренко, С. М.** Проблема формирования познавательного интереса при программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы) [Текст] / С. М. Бондаренко // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения. – М. : Изд-во Педагогика, 1973. – Вып. 2. – С. 76-81.

4 Орлов, Ю. М. Стимулирование побуждения к учению [Текст] / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. И. Шкуркин. – М., 1988. – 120 с.

5 Stern Н. Н. Fundamental Concepts of Language Teaching [Текст] / Stern Н. Н. // Oxford University Press, 1991. – 582 p.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Э. С. Ганиева

Көп тіл оқыту жағдайында жоғары оқу орындары студенттерінде шет тілін игеруге уәждемені қалыптастыру

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

E. S. Ganiyeva

Formation of motivation to learn a foreign language at university in the context of multilingual education

S. Toraigyrov Pavlodar State University, Pavlodar.
Material received on 02.12.15.

Осы мақалада көп тіл оқыту жағдайында ЖОО студенттерінде шет тіл игеруге уәждемені қалыптастыру шарттары қарастырылады. Зерттеу өзектілігі күмәнсіз, өйткені қазақстан Республикасындағы көп мәдени білім беруі қазіргі таңда жоо түлектері шет тілін игерген кезде қиындық сезінетіндеріне қарамастан орта арнаулы және жоғары білім берудегі басты бағыттардың бірі болып табылады. Осы құбылысты түсіндіретін себептердің бірі болып шет тілін игеруге төмен уәждеме болып табылады.

In the article the conditions of motivating students to study a foreign language in the context of multilingual education are considered. The relevance of the research is unquestionable, since multicultural education is one of the main directions in the secondary and higher education in the Republic of Kazakhstan, the graduates of non-linguistic higher educational establishments have difficulties while mastering a foreign language. One of the reasons explaining this phenomenon is the low motivation to study a foreign language.

П. К. Елубаева¹, Т. Д. Жукова²

¹к.п. н., доцент, ²магистр, преподаватель, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, г. Алматы

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЛЕКСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА РЕГИОНОВЕДА

Данная статья посвящена объективности разработки коммуникативного комплекса предметного содержания профессионального иноязычного образования, организованный как «модель общения» и максимально приближенный к условиям реальной профессиональной коммуникации на основе когнитивно-лингвокультурологической методологии. Предлагаемый комплекс создает основу для расширения общекультурного профессионального тезауруса межкультурно-коммуникативной компетенции регионоведа с отобраным рече-коммуникативным и языковым минимумом, включающего в себя ориентировочные основы и реальный опыт освоения и реализации межкультурно-коммуникативной компетенции в учебной, квазипрофессиональной и собственно профессиональной деятельности.

При написании данной статьи авторами были использованы анализ нормативных документов и научно-педагогической литературы, прогностические методы (метод моделирования).

Ключевые слова: когнитивно-лингвокультурологическая методология, межкультурно-коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникация, профессиональный тезаурус, когнитивно-лингвокультурологические комплекс.

Поиск результативных технологий обучения идут по пути моделирования процесса формирования умений профессионального общения по пути организации эффективного управления данным процессом. Широкое использование техники «моделирования» в процессе обусловлено необходимостью решения одновременно двух задач: прагматико-коммуникативной и дидактической, что эффективно обеспечивается методикой моделирования процесса профессионально-адекватных задач, для которых воссоздаются или моделируются учебные ситуации, близкие к реальным.

Под моделированием понимается имитирование конкретной системы путем создания моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы. Моделирование в иноязычном обучении это создание специфической модели взаимодействия коммуникатов в условиях, максимально приближенных к ситуациям их будущей профессиональной деятельности, что способствует подготовке специалистов к профессиональному общению и формирует определенный уровень иноязычно-речевой профессиональной готовности [1, с. 47].

Моделирование профессионального тезауруса регионоведа базируется на наиболее рациональном, на наш взгляд, учебно-управляющем подходе к формированию коммуникативных умений, обеспечивающем одновременное и комплексное формирование всех видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение)- на методе выявления предметного содержания специализации обучающихся комплексов. В качестве обучающего комплекса Д. Н. Кулибаевой избирается «коммуникативный комплекс». Ученый отмечает, что при специально-профессиональной направленности обучения иностранному языку, функциональная спецификация общения заложена в предметном содержании профессионально-ориентированного курса иностранного языка, что в свою очередь структурирует обучающие единицы в коммуникативный комплекс [2, с. 78]. Посредством такого комплекса создаются условия и для формирования метакоммуникативных функционально-направленных умений этикетного, контактоустанавливающего, оценочного и другого характера, подготавливающих переход к свободной профессиональной коммуникации.

Ученый предлагает включить в компонентный состав коммуникативных комплексов коммуникативную сферу, специфических для этой сферы набор тематик, типичные ситуации общения, метаязыковой лингвистический материал, инофонные тексты различных композиционно-речевых форм (описание, характеристика, изложение и др.), жанров речи (интервью, дискурс, презентация, пресс-конференция и т.д.) [2, с. 128].



2.3

Рисунок 1 – Структура предметно-профессионального регион комплекса

Исходя из классификации сфер трудовой деятельности регионоведа и в целях обеспечения профессионально-коммуникативных умений, нами предложен организационный комплекс, обеспечивающий предметное содержание профессионально-ориентированного общения и его процессуальную обеспеченность как предметно-профессиональный регион комплекс (ППРК) (см. рис. 1). Предметно-профессиональный регион комплекс, организованный как «модель процесса общения» и максимально приближенный к условиям реальной профессиональной коммуникации, требует владение лингвокультурными нормами изучаемого языка. В этой связи, проанализировав профессиональную деятельность регионоведа, мы предлагаем следующее описание компонентного состава предметно-профессионального регион комплекса:

- роли коммуникантов;
- социально-ролевые отношения коммуникантов;
- цель общения;
- мотивы и коммуникативные функции;
- сферы общения;
- профессиональная область;
- предмет общения;
- траектория развития ситуации.

Коммуникация подразумевает обмен мыслями, обмен информацией, что предполагает наличие в роли коммуникантов как минимум двух партнёров, в нашем случае, медиатор двух межкультурных сообществ и представитель другой культуры.

Социальные ролевые отношения могут быть либо симметричными (равные), либо ассиметричными (неравные) в зависимости от социальных статусов партнеров по общению. В соответствии с социально ролевыми отношениями и внешними обстоятельствами профессионально-ориентированного общения варьируется и характер взаимоотношения. Они бывают официальными, официально-деловыми, неофициальными. Обстоятельства (место, время, условия) также определенно влияют на определение типов ситуаций и способствуют варьированию характера взаимоотношений, изменению функциональных сфер общения. Так, например, в офисах, в представительствах, в учреждениях сохраняется официальный характер взаимоотношений, которому соответствует и избираемый коммуникантами официальный стиль речи. И наоборот, общение на равных в кафе, в гостях у друзей обуславливается выбор неофициального стиля речи.

Социально-ролевые взаимоотношения коммуникантов, в нашем случае, являются равными, учитывая тот факт, что медиатор - нейтральное лицо - не работает напрямую с субъектами спорящих сторон, а исследует их реальные интересы, на основе которых и может сформировать взаимовыгодное разрешение спора, что является целевым назначением медиатора.

Отбор и организация предметного содержания профессионального образования путем центрирования его по коммуникативным сферам, обусловлен объективной сменой целевых установок межкультурно-коммуникативного обучения, ориентированного на обучение компетенциям реального общения в условиях межкультурного взаимодействия. В соответствии с типовой учебной программой основными сферами профессионального общения регионоведа являются:

- 1) общественно-политическая сфера;
- 2) социо-культурная сфера;
- 3) экономическая;
- 4) административно-правовая;
- 5) профессиональная.

Профессиональная деятельность регионоведа предусматривает выполнение функций аналитика, консультанта, переводчика (референта-переводчика) по соответствующему иностранному языку (языкам) при работе в следующих профессиональных областях: в государственных органах (посольства, представительства, администрации); государственных и негосударственных организациях, предприятиях и учреждениях (бизнес структуры, неполитические организации).

Взаимоотношения коммуникантов в виде запроса информации, обмена мнениями, обсуждения предложений, прогнозирования, планирования дальнейших действий становятся предметом общения в психологическом содержании данного понятия, представленного Е. И. Пассовым. При этом основными видами мотивов автор выделяет ценностно-ориентированный, познавательный, регулятивный [3]. Предмет общения в профессиональной деятельности регионоведа охватывает следующие вопросы: региональные внешнеполитические процессы, международные отношения в регионе, региональные социально-экономические вопросы, региональные внутривнутриполитические вопросы, протоколно-деловые мероприятия.

Честная, открытая проработка интересов и ценностей участников повышает вероятность достижения соглашения. Часто соглашения пересматриваются, изменяются, если участники в процессе медиации понимают, что их интересы учитываются также серьезно, как и интересы «противника». Следовательно, ожидать постоянную положительную траектория развития ситуации не возможно, но при этом помнить, что цель медиации – способствовать достижению конструктивного урегулирования конфликта, но не гарантировать это заранее.

Организационной основой предметного аспекта содержания, направленной на овладение новыми когнитивно-лингвокультурологическими комплексами, являются выделенная в рамках общепринятых коммуникативных сфер или сфер общения интегрированная единица содержания, выступающая одновременно и учебной единицей, зависит от избираемого исследователем ключевого центра предметного содержания. Так, И. Л. Бим пишет: «Если проанализировать педагогический процесс, то можно увидеть, что единицей обучения нашему учебному предмету объективно является не единица иноязычного материала (слово, типовое предложение, текст), а единица деятельности, т.е. акт взаимодействия учителя и учащегося, опосредуемый материалом (или учащегося и учебника при самостоятельной работе), когда первый ставит задачу и намечает пути ее решения, а второй ее решает, сливая свои действия с образцом и т.д. Именно включение единицы материала в учебное действие, т.е. придание ей структуры и функции упражнения, обеспечивает ее усвоение» [4, с. 45].

Солитаризируясь с мнением ученого, профессор Чакликова А. Т. предлагает схему отношений указанных объектов следующим образом: единица обучения → единица деятельности, обосновывая тем, что «цели и задачи «программируют» за той или иной единицей материала определенные действия по ее реализации в методе, в конечном счете, направленные на достижение искомого вида речевой деятельности» [5, с. 108].

В качестве интегрированной единицы содержания, выступающей одновременно и учебной единицей, выбираются:

– «тематический комплекс» (Н. К. Стамгалиева [6, с. 101]) в составе контекстно-тематической организации учебного материала, в котором

«контекстное обучение» понимается как «предметное» и социальное содержания будущей профессиональной деятельности;

– «коммуникативно-функциональный блок» (А. Б. Тыныштыкбаева [6, с. 76]), формирующий профессионально-значимые знания и коммуникативные умения;

– «тематико-текстовое единство – ТТЕ» (Д. Н. Кулибаева [2, с. 135]) как содержательно-функциональное тематическое объединение учебного материала;

– «ситуативно-тематический блок» (Г. Д. Закирова [6, с. 101]) как отбор и организацию содержания обучения через ключевую роль тематически базируемой ситуации общения;

– «тематико-информационный модуль» (Чакликова А. Т. [5, с. 117]), как содержательно-функциональное тематическое объединение информативного материала, предполагающий посредством технических возможностей информационно-коммуникационных технологий его информативную избыточность, вариативность, открытость;

– «знаниево-деятельностные лингвокультурологические единства» (Нарымбетова Ж. С. [6, с. 101]) обеспечивающие овладение концептуально организованной инофонной картиной мира и адекватное взаимодействие с представителями другого лингвокультурного социума;

– «аргументационный текст» (Темиргалиева С. З. [6, с.101]) как результат речемыслительной деятельности, как статичное, законченное, объектированное в письменной форме речевое произведение с определенной логико-композиционной структурой и др.

В русле нашего исследования, как уже отмечалось в предыдущем разделе, единицей, отражающей предметное содержание профессионального иноязычного образования регионоведа нами определяется «регион-концепт», создающий основу для расширения общекультурного профессионального тезауруса межкультурно-коммуникативной компетенции регионоведа с отобранным рече-коммуникативным и языковым минимумом, включающего в себя ориентировочные основы и реальный опыт освоения и реализации межкультурно-коммуникативной компетенции в учебной, квазипрофессиональной и собственно профессиональной деятельности.

Данная модель учитывает поэтапную систему коммуникативных заданий, разнообразие технологий и приемов обучения, которые направлены на выработку у студентов прочных навыков творческой и профессиональной речи. Она представляет систему коммуникативных заданий, которые используются для выработки уровней умений МКК, высшим уровнем которого является текстопорождение. Эта модель также предполагает промежуточный этап-текстопонимание, которое достигается через выработку умений чтения, аудирования, говорения.

Типология коммуникативных заданий методики формирования МКК у студентов специальности «Регионоведение» выглядит следующим образом:

- задания на активизацию мотивации;
- задания по изучающему чтению;
- задания на детальное чтение;
- задания на осуществление обратной связи.

Приведенная выше модель, обеспечивающих реализацию дидактических задач формирования профессиональных межкультурно-коммуникативных умений одновременно:

- реализуют основные функции текста как базовой учебной единицы профессионального иноязычного общения;
- являются предметной базой, обеспечивающей учащихся знаниями содержания будущей профессии.

Предметное содержание будущей профессии, объединенное в обучающего комплекса «предметно-профессиональный регион комплекс» обеспечивается усвоение предметного аспекта содержания профессионального общения, реализация контекстной методики обучения и формирования межкультурно-коммуникативной компетенции регионоведа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

2 **Кулибаева, Д. Н.** Инновационная модель формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 2002. – 213 с.

3 **Пассов, Е. И.** Основы обучения иностранному языку. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.

4 **Бим, И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

5 **Чакликова, А. Т.** Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 2009. – 389 с.

6 **Елубаева, П. К.** Моделирование компетентностного образования в формировании межкультурно-коммуникативной компетенции регионоведа [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / П. К. Елубаева. – Алматы : Республика Казахстан, 2010. – 153 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

П. К. Елубаева, Т. Д. Жукова

Аймақтанушының кәсіби тезаурустың коммуникативтік жиынтығын модельдеу

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар
және әлем тілдері университеті, Алматы қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

P. K. Elubayeva, T. D. Zhukova

Simulation of communication complexes of regional studies professional thesaurus

Kazakh Ablaihan university of international
relations and languages, Almaty.
Material received on 02.12.15.

Аталмыш мақалада когнитивті лингво мәдени әдістемеге негізделген шет тілдік білім берудегі пәндік мазмұнының коммуникативті жиынтығын шынайы кәсіби коммуникацияға жақындалған қарым-қатынас моделі ретінде құрауы негізделген. Ұсынылған жиынтық мәдени аралық коммуникативті компетенциясындағы сөйлеу, коммуникация және тілдік минимум таңдап алынған жалпы мәдени және кәсіби тезаурусқа негізін қалайды. Аталмыш жиынтық оқу және кәсіби әрекетінде мәдени аралық коммуникативті компетенциясын игеру мен дамытуға бейімделген.

Мақаланы жазу барысында авторлар нормативті құжаттар мен ғылыми педагогикалық әдебиеттерін сараптау тәсілін қолданған.

The article focuses on the development of communicative complex based on cognitive lingocultural methodology for the subject content of vocational foreign language education, organized as a «model of communication» close to the real conditions of professional communication. The proposed complex provides the basis for the expansion of the Regional studies students' professional thesaurus for the intercultural communicative competence with the selected speech-communicative and linguistic minima, which includes an indicative basis and a real experience of development and implementation of the ICC in the training and professional activities.

A. P. Zhanybayeva

master, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana

THE EFFECTIVENESS OF GROUP DISCUSSION METHOD IN ENGLISH CLASSES

The present article studies the reasons of teachers' reluctance to use discussion method by developing a questionnaire and tries to find solutions to these difficulties. Also describes the effectiveness of usage of this method in English classes.

Key words: discussion method, group work, English lessons, discussion activities.

Discussion is one of the most successful and widely applied methods of teaching to communicate in foreign language. Because, it is communication is the main goal of learning foreign language. Another reason of using this method «discussion based teaching most closely resembles our natural way of communicating in every other social environment – work, home, talking to friends – that we participate in» [1, 33].

As defined M. D. Gall and M. Gillett [2; 98] «discussion method in teaching is a strategy for achieving instructional objectives that involves a group of persons, usually in the roles of moderator and participant, who communicate with each other using speaking, nonverbal, and listening processes». In this definition we may highlight important characteristic of discussion, its emphasis on speaking, nonverbal and listening processes. In discussion students not only read from the textbook and do exercises in workbooks. Discussion engages other skills (speaking, observing, and listening) through which students can learn.

F. Rahman and all [3; 86] found «discussion is the thought of taking a problem and investigating all options with an ultimate objective to reach a mutual understanding of the problem». Here we can note that, discussion based teaching differ from question and answer teaching. In discussion it is the aim to get students to think through the issues rather than just memorize information or repeat right answer. The main value of group discussion is the involvement of students in active participation in the learning process. A good discussion will help students express their opinions, viewpoints in conjunction with the thinking of their peers, and develop a tolerance for ideas which they may disagree.

Turning to the words of O. Ozer [4; 1], who identified «group discussion as an excellent forum for learning to think like a specialist by giving students a chance to practice analyzing the world through the lens of a particular field». In another

words, discussion help students learn to think like an economist, a sociologist or as a teacher by learning the language and methods of a field.

We have developed the questionnaire to identify the attitude of teachers to the discussion method in organizing English language lessons and to analyze and define the reasons of usage or failure to use this method in English language teaching. The questionnaire was completed by 40 English language teachers of Gumilyov Eurasian National University, Astana. There are 6 questions with suggested answers and 2 questions with personal opinion. The first 8 questions were presented in order to understand the attitude of respondents to the discussion method, and 7th and 8th questions were suggested in order to identify opinions of teachers on discussion method of the English language teaching.

Table 1

Questions	Type of response
1. Do you use the discussion method in your lessons?	Yes No
2. Do you think that learner can understand the theme of the lesson through discussing with his friends?	Yes No
3. Do you agree that while discussing in a group the teacher hasn't enough time for all students?	Yes No
4. Do you think that during discussion your students can fully express their opinions in English language?	Yes No
5. Do you have additional time for discussion, besides the basic classes?	Yes No
6. Do you think that the discussion is a versatile strategy that can be used at any lessons?	Yes No
7. For what reason you use the discussion method?	
8. For what reason you don't use the discussion method?	

Data analysis

Based on the questionnaire results, we identify Do English language teachers consider discussion method as an effective one?

The recommended answers are: 1. Yes, I use discussion method; 2. No, I don't use discussion method;

The results of counts are as follows:

- 1) Yes, I use discussion method – 45%
- 2) No, I don't use discussion method – 55%

The results reveal that most teachers have chosen the discussion as not effective one for foreign language learning and teaching. In the 7th and 8th questions teachers gave the explanations of their choice.

Most of teacher not prefer using this method, and explain this by the several facts:

Students' restraint

Loss of control

Lack of time

The main aim of this work was to identify reasons for reluctance of teachers to use discussion in foreign language teaching and try to find solutions of these difficulties.

Students' restraint

Most teachers usually think that discussion method is not good one looking at the degree in which students talk. Unfortunately, for students to express their own thoughts and ideas during public speech, especially in a foreign language – a complicated process, both from a linguistic and from a psychological point of view. During speech, they often cannot articulate their thoughts and to pick up the necessary linguistic resources, that is why students feel a sense of uncertainty and anxiety. B. G. Davis [5] stated in her research that, «Students' enthusiasm, involvement, and willingness to participate affect the quality of class discussion as an opportunity for learning. Teachers' challenge is to engage all students, keep them talking to each other about the same topic, and help them develop insights into the material». During the discussion, the teacher ceases to be a lecturer issuing the listener a certain amount of information to memorize, and plays the role of an assistant, companion. According to this point, we recommend read more in research work of B. G. Davis «Encouraging student participation in discussion».

For achieving the aim of our paper, we want try to offer some methodological guidelines. For increasing student participation, allow the class time to warm up before starting the discussion. It's enough two or three minutes to talk informally with students so, they got into the way of discussion. Teacher should restrict comments and allow students to develop new ideas and respond to another. It training is key of successful group discussion. First of all teacher and students need to understand what the discussion method is, and regularly to train to use it.

Loss of control

As E. Brank & L. Wylie [6; 23] pointed out «Most agree that discussions are an important pedagogical tool that foster student engagement and provide a forum for deeper understanding of complex concepts, yet discussions and teaching how to lead discussions are elusive and difficult tasks». For the teachers there is an inevitable loss of control during group discussion, a definite inefficiency in covering information and there are risks that a great discussion will not be produced. Of course not trained children will be quiet during the discussion and not

to understand how it should be. In order to prevent it, if students need to prepare beforehand, provide them with appropriate materials and thought questions to guide their preparation. A good discussion leader should make use of the blackboard to help organize the discussion, which at times will seem to be going off in all directions. The board, in fact, is another very powerful control mechanism for the discussion leader.

If teacher lead a discussion it means that he/she wants the students in the class to learn something from that discussion after all, they are the important ones in the process. To maximize that learning, teacher must know his/her learners. What are their strengths and weaknesses? What kinds of participation will build on their strengths or improve their weaknesses? Another important fact is single discussion based lesson cannot give to your students much knowledge; it must fit with the plan for the whole semester.

Lack of time

Some teachers state that they are too busy by «teaching» and haven't time for discussion. But I. Wilkinson [7] identify that «Teachers do not realize that discussion is a highly versatile strategy that can be used not only to help students develop problem solving skills and to share opinions, but also to attain subject matter mastery». Most teachers fear discussion, because they simply do not know how to employ the techniques. They feel safer with the lecture method; because in our Kazakhstani classes there from 20 to 25 students and teachers think it is impossible to organize a proper discussion with this number of participants. It's a waste of time and calmness in the classroom. In such cases, all students need to sit in a circle. In the middle of this circle, sit first 6-8 students for discussion topic and the others sitting in the circle write main issues, and then students must change. Here students develop tree skills: they take part in speaking, listening what others have to say and writing main points.

By holding questionnaire we identify the teachers' main aim of using a classroom discussion: get students talking and keep them talking. However, students can talk for hours without learning anything of substance. J. C. Truelove and all [8; 23] identified «truly successful classroom discussions are guided by specific teaching goals such as increasing students' comfort with the specialized language and methods of a field or developing critical thinking or develop problem solving skills». That is why; choosing the theme, even the formulation of this theme must be carefully pondered. Many good discussion type questions begin with the words *why* or *how*. Teacher can use discussion to help students solve diverse problems, for example: What is the best title for this story? How we can save our environment? What is the best way of preparation for UNT? The main criterion of problem solving discussion is the quality of solution.

In conclusion, we would like to note, the discussion method fully meets the main positions of the student centered education. On which is based all the modern methodology of foreign language teaching. Another advantage of this method is during discussion nonverbal messages communicated between participants add

affective meaning to the curriculum that is often missing in «dry» textbook based activities. The task facing English language teachers to include this training in their curriculum.

LIST OF REFERENCES

1 **Wilén, W. W.** Refuting Misconceptions about Classroom Discussion. *The Social Studies*, 95(1). – 2004. – P. 33-39.

2 **Gall, M. D. & Gillett, M.** The discussion method in classroom teaching. – 2001. – P. 98-102.

3 **Rahman, F., Khalil, J., Jumani, N., Ajmal, M., Malik, S., Sharif, M.** Impact of discussion method on student performance. *International journal of business and social science*. – 2011. – P. 84-94.

4 **Ozer, O.** Using class discussion to meet your teaching goals. *Speaking of teaching*. – Stanford University, 2005.

5 **Davis, G. B.** Encouraging student participation in discussion. *Tools for teaching*. – University of California, 1993.

6 **Brank, E. & Wylie, L.** Let's discuss: Teaching students about discussions. – *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – Vol. 13. – No. 3. – 2013. – pp. 23-32.

7 **Wilkinson, I.** *Discussion method*. – Cambridge University, 2009.

8 **Truelove, J. C. & Saville, B. K. & Patten, R. V.** Interteaching: Discussion group size and course performance. – *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – Vol. 13. – No. 2. – 2013. – pp. 23-30.

Material received on 02.12.15.

А. П. Жанысбаева

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ТОПТЫҚ ПІКІРТАЛАС ӘДІСІНІҢ ТИІМДІЛІГІ

Л. Н. Гумилев атындағы Еуразиялық
ұлттық университеті, Астана қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

А. П. Жанысбаева

Эффективность метода групповой дискуссии на уроках английского языка

Евразийский Национальный университет
имени Л. Н. Гумилева, г. Астана.
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Бұл мақалада мұғалімдердің пікірталас әдісін қолданудан бас тартуларының себептерін сауалнама жүргізу арқылы анықтайды және сол қиындықтардан шығу жолдарын табуды зерттейді. Сонымен қатар ағылшын тілі сабағында бұл әдісті қолданудың тиімділігі суреттеледі.

В данной статье исследуются причины не активного использования учителями метода дискуссии, посредством проведения вопросника и попыток найти пути решения этих трудностей. Также описывается эффективность использования этого метода на уроках английского языка.

УДК 37.048.45:81'243

Б. А. Жекибаева¹, Ш. К. Тулеубаева²

¹к.п.н., доцент, ²м.п.н., ст. преподаватель, КарГУ имени Е. А. Букетова, г. Караганда

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов. В настоящее время деловое иноязычное общение приобретает особую значимость и является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста. Авторы отмечают, что успешность профессионально-ориентированного образовательного процесса является отбор и организация содержания обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, деловое общение, профессиональная подготовка, содержательный компонент, содержание обучения.

Расширение деловых и культурных контактов нашей страны со странами мирового сообщества показало, что существует потребность в специалистах, владеющих иностранными языками в своей профессиональной деятельности. На сегодняшний день важным критерием профессионализма специалиста в любой сфере трудовой деятельности становится готовность к деловому иноязычному общению, так как от ее сформированности зависит успешный исход

деловых контактов с зарубежными партнерами. Поэтому сегодня подготовка студентов к деловому иноязычному общению приобретает особую значимость и является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста. Знание иностранного языка открывает будущему специалисту доступ к зарубежным источникам информации, без которой в настоящее время немыслима деятельность дипломированного специалиста. Умение работать с оригинальной литературой по специальности включает в себя получение информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, обобщение, анализ и оценку достоверности. Иноязычная компетенция обеспечивает готовность выпускника университета реально использовать полученные знания в условиях профессиональной среды. В настоящее время более половины мировой научно-технической литературы публикуется на иностранных языках. В условиях единого информационного пространства, при отсутствии знания иностранного языка современному специалисту доступен лишь минимум необходимой информации из переведенных книг, статей, докладов в интересующей его области знаний. И, сегодня, цель системы высшего профессионального образования является в формировании компетентного специалиста, профессионально квалифицированного, способного к организации различных видов деятельности. Актуальным становится профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, который предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях, и кроме того формирование и развитие у студентов навыков и умений работы с текстом, его перевода, реферирования и извлечение полезной информации из оригинальной литературы соответствующего профиля. Основная сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в этом случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста. М. В. Ляховицкий внес огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка. Им был обоснован принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автор выделял следующие направления учета специфики профилирующих специальностей [1]:

- работа над специальными текстами;
- изучение специальных тем для развития устной речи;
- изучение словаря – минимума по соответствующей специальности;
- создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся. Е. В. Рощина отмечает, что при изучении

профессионально- ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Считая иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, автор подчеркнула необходимость соблюдения следующих условий [2]:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;
- формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Анализ педагогической литературы показал, что немаловажным условием успешности протекания профессионально-ориентированного образовательного процесса является отбор и организация содержания обучения. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся. Н. Д. Гальскова отметила, что содержание обучения иностранным языкам должно включать в себя [3]:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка;
- учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Согласно этому, можно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам:

- коммуникативные умения по видам речевой деятельности (на основе общей и профессиональной лексики);
- языковые знания и навыки;
- социокультурные знания;
- учебные умения.

Устная речь представляет собой двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на иностранном языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей (рецептивная устная речь). Монологическая форма общения предполагает владение такими способами изложения как описание, повествование, сообщение, рассуждение, доказательство. Это вызывает необходимость формирования у обучающихся следующих коммуникативных умений: умение описать, изложить, сообщить, умение объяснить, доказать. Диалогическая форма общения предполагает умение свободно пользоваться определенными штампами, свойственными этой форме речи; умение понимать речь собеседника; умение быстро реагировать на высказывание собеседника; способность продолжать разговор, т.е. составлять такие реплики, которые заставят собеседника откликнуться на реплику. Особая роль в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранного языка отводится развитию навыков аудирования. Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой восприятие и понимание речи на слух. Оно предполагает владение студентами неязыковых вузов следующими умениями:

- пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов;
- опираться на информацию, предваряющую аудиотекст, на план, ключевые слова текста, его структуру и сюжетную линию, на знание предмета сообщения;
- узнавать типы предложений по интонации;
- опираться на заголовки и подзаголовки;
- уточнять детали с помощью переспросов, просьб о повторении;
- сопоставлять, классифицировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- обобщать полученную информацию, письменно фиксировать ее.

Немаловажная роль в обучении иностранному языку отводится и чтению с профессиональной ориентацией. Одной из важных характеристик профессионально-ориентированного чтения является учет основной функции чтения как вербального письменного общения – прием и присвоение опыта, всех накопленных знаний одним поколением от другого, одной группой людей от другой, одним человеком от другого. Без чтения невозможны расширение профессионального кругозора, повышение профессиональной квалификации. Важной особенностью профессионально-ориентированного чтения является его способность оживлять знания, собранные в печатных источниках, превращать их в информационную основу любой деятельности специалиста и студента [4]. Существенной характеристикой профессионально-ориентированного чтения можно назвать то, что оно предполагает, как правило, огромное количество источников и обилие текстового материала, так как поток научной и экономической информации растет с каждым годом. Кроме того, профессионально-ориентированное чтение предполагает

многократное использование источника информации. Чтение представляет собой специфическую форму общения, взаимодействия людей в процессе профессиональной трудовой деятельности. Гибкость в использовании чтения литературы по специальности, возможность постоянного и неоднократного использования источника информации делают чтение самым эффективным инструментом получения, организации и использования информации, необходимой для любого вида деятельности человека. Таким образом, аудирование и чтение, представляя собой определенную группу когнитивно-коммуникативных умений, имеют определенное значение для познавательной деятельности обучаемых. Понимание аутентичных текстов и информации связано с выполнением мыслительных операций, способствующих интеллектуальному развитию студентов, с возможностью получить новую информацию.

Письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста. В качестве конечных целей выдвигаются умения:

- описывать события, факты, явления;
- сообщать, запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять развернутый план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста.

Языковые знания и навыки, представляют собой основу для развития языковых способностей студентов неязыковых факультетов вузов. Они включают в себя навыки формообразования и навыки конструирования предложений. Существенную роль в развитии личности обучающегося играет социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку. Он позволяет расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, научить толерантно относиться к особенностям поведения представителей своего социума и другой культуры. Следующий структурный элемент содержательного компонента профессионально-ориентированного обучения иностранному языку – учебные умения студентов. Они включают в себя:

- умение работать со справочной литературой;
- умение логично и последовательно строить свое высказывание;
- умение строить развернутое высказывание;
- умение делать учебные записи;
- умение кратко фиксировать информацию.

Таким образом, содержательный компонент профессионально-ориентированного обучения иностранному языку состоит из всего того, что вовлекается в преподавательскую деятельность преподавателя, учебную деятельность студента, учебный материал, а также процесса его усвоения. Обучение профессионально-ориентированному языку предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов. Интерес к предмету возрастет тогда, когда он практически значим, когда студенты ясно и четко могут представить перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем будут целесообразны и ценны. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку расширяет кругозор специалиста, позволяет ему в современных условиях более успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ляховицкий, М. В.** О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе, 1973. – № 1. – С. 27-34.

2 **Рощина, Е. В.** Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете. // Иностранные языки на неспециальных факультетах : межвуз.сб. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978.

3 **Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2007. – С. 132.

4 **Образцов, П. И.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел : ОГУ, 2005. – 36 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Б. А. Жекибаева, Ш. К. Тулеубаева

Шетел тілді кәсіби-бағытта үйретудің мазмұнды компоненті

Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

B. A. Zhekiyayeva, Sh. K. Tuleubayeva

Substantial component of professionally-oriented foreign language teaching

E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda.
Material received on 02.12.15.

Мақалада тілдік емес жоғарғы оқу орындарының студенттерін шетел тілде кәсіби-бағытталған қарым-қатынасқа үйретудің ерекшеліктері қарастырылады. Қазіргі таңда іскерлік шетел тілдегі қарым-қатынастың маңызы зор және маманды кәсіби дайындауда қажетті компоненті болып табылады. Авторлар кәсіби-бағытталған оқыту үрдісінің жетістігі ретінде оқытудағы ұйымдастыруды және мазмұнын дұрыс таңдауды анықтайды.

The article is devoted to the peculiarities of teaching professionally-oriented communication in a foreign language to students. Now business foreign-language communication gains the special importance and is the integral component of vocational training of the specialist. Authors note that success of the professional focused educational process depends on selection and organization of the content of training.

Б. А. Жетписбаева¹, Ж. Г. Шайхызада²

¹д.п.н., профессор, ²докторант, Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова, г. Караганда

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В КАЗАХСТАНЕ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»

Необходимость подготовки инженеров новой формации в соответствии с Европейскими стандартами инженерного образования актуализирует вопросы, связанные с целенаправленным и непрерывным обучением школьников и студентов иностранным языкам, в частности английскому. Решение данных вопросов требует определенного концептуального подхода, который бы определил место, роль и содержание языковой подготовки обучающихся на каждом уровне образования в контексте преемственности профессиональной подготовки инженерных кадров. В связи с этим авторами статьи предлагается концепция непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в колледже и вузе, которая позволила бы концептуально обосновать структуру и содержание данной подготовки, а также обеспечить механизм диверсификации инженерного образования в соответствии с международными стандартами.

Ключевые слова: концепция, непрерывная языковая подготовка, инженерные кадры, преемственное обучение английскому языку, полиязычное образование, Евроинженер.

Необходимость непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в Казахстане определяется задачами форсированного инновационно-индустриального развития республики, реализацией культурного проекта «Триединство языков», а также Планом нации «100 конкретных шагов», в которых подчеркивается значимость для развития национальной экономики подготовки инженеров новой формации. В Казахстане на сегодня сложилась своеобразная система полиязычного образования, которая в контексте инженерного образования в казахстанских вузах особо актуализирует изучение английского языка. Это связано с внедрением параметров Болонского процесса, задачами международного признания квалификаций инженерных кадров и развития национальной системы внешней и внутренней гарантии качества высшего образования. Именно международный аспект инженерного образования был обозначен Главой государства Н. А. Назарбаевым в «Стратегии – 2050»

– новый политический курс состоявшегося государства»: «развитие системы инженерного образования и современных технических специальностей с присвоением сертификатов международного образца», а также мировыми трендами в высшем образовании [1].

Как известно, лучший опыт в мировой практике на сегодня коррелирует с подготовкой евроинженера в соответствии с Европейскими стандартами инженерного образования. Для Казахстана выход на уровни, заданными этими стандартами, возможен при целенаправленном и непрерывном обучении школьников и студентов иностранным языкам, в первую очередь, английскому.

В связи с выше изложенным следует определить место и роль языковой подготовки обучающихся на каждом уровне образования в контексте преемственности профессиональной подготовки инженерных кадров.

Целостное видение всей совокупности проблем обусловило разработку Концепции непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в колледже и вузе, которая позволила бы концептуально обосновать структуру и содержание данной подготовки, а также обеспечить механизм диверсификации инженерного образования в соответствии с международными стандартами.

Концептуальная **цель** непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в колледже и вузе заключается в определении структуры и содержания преемственного обучения английскому языку обучающихся инженерных специальностей в соответствии с уровневой моделью иноязычного образования.

Задачами при этом выступают:

– разработка требований к структуре и содержанию образовательных программ инженерных специальностей, основанных на оптимальном соотношении изучения английского языка и дисциплин на английском языке обучения;

– разработка принципов гарантии качества инженерного образования в Казахстане в соответствии с международными стандартами;

– обоснование структуры институциональной поддержки языковой подготовки инженеров новой формации в Казахстане.

Для решения поставленных задач необходимо соблюдение следующих **принципов**:

– учет особенностей перехода к трехязычному образованию в школах Казахстана, который предусматривает преподавание предметов естественнонаучного цикла (физика, химия, биология и информатика) на английском языке в старших классах;

– учет преемственности обучения английскому языку на всех уровнях образования: школа – колледж – вуз;

– учет системно-адаптивной трансляции опыта Назарбаев Университета, Холдинга «Касипкор», а также Назарбаев Интеллектуальных школ в практику отечественного образования;

– учет международного опыта подготовки и сертификации евроинженеров.

Структура и содержание непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в системе «колледж- вуз» представлена в нижеследующей таблице (таблица 1).

Непрерывность языковой подготовки в контексте изучения английского языка подразумевает охват всех уровней образования, начиная с начальной школы.

Изучение английского языка должно учитывать уровневую модель обучения языкам в соответствии с Концепцией развития иноязычного образования Республики Казахстан (КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, 2006 год), основанной на Европейском стандарте языковых компетенций [2].

Отбор содержания языковой подготовки должен учитывать общепедагогический принцип «двойного вхождения знаний», что предполагает изучение предмета/дисциплины «Английский язык» и предметов/дисциплин на английском языке.

Таблица 1 – Структура и содержание непрерывной языковой подготовки инженерных кадров в системе образования Республики Казахстан

Уровни образования	Уровни обучения английскому языку	Краткое содержание обучения английскому языку
Н а ч а л ь н о е образование	Стартовая программа	раннее изучение английского языка
Основное среднее образование	A1, A2	интегрированное обучение языку и предмету: изучение предмета «Английский язык»; изучение на английском языке терминологии по предметам «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика», а также отдельных разделов предметов по выбору
Общее среднее образование	B1, B2	изучение предмета «Английский язык»; изучение на английском языке предметов «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика»

Техническое и профессиональное – Т и П О (инженерные специальности)	B1, B2	Четыре года обучения	Два года обучения
		изучение предмета «Английский язык»; изучение на английском языке предметов «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика»	
		изучение дисциплин «Английский язык для технических специальностей колледжей» (LSP), «Основы научно-технического перевода для технических специальностей колледжей»	
В ы с ш е е образование	B2, C1	изучение дисциплин «Профессионально-ориентированный английский язык для технических специальностей вузов», «Академический английский язык для технических специальностей вузов», «Техника перевода научно-технической литературы»	
		изучение спецдисциплин на английском языке (объем – не менее 30%)	

В начальной школе изучается предмет «Английский язык» в рамках стартовой программы и в соответствии с Государственным стандартом начального образования. В основной средней школе иноязычное образование основано на интегрированном обучении языку и предмету, что означает изучение самого предмета «Английский язык», а также изучение на английском языке терминологии по предметам «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика», а также отдельных разделов предметов по выбору.

В старшей школе (общее среднее образование) продолжается изучение предмета «Английский язык», а также вводится обучение на английском языке предметов естественнонаучного цикла («Физика», «Химия», «Биология», «Информатика»).

На уровне технического и профессионального образования языковая подготовка инженерных кадров должна учитывать сроки обучения в Казахстане: два года – после старшей школы и четыре года – после основной средней школы. Четырехгодичное обучение в колледже предполагает изучение предмета «Английский язык» и изучение на английском языке предметов «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика», а также

охватывает программу двухгодичного обучения, т.е. изучение дисциплин «Английский язык для технических специальностей колледжей» (LSP), «Основы научно-технического перевода для технических специальностей колледжей», а также изучение спецдисциплин на английском языке в объеме не менее 20 % от общего количества часов Типового учебного плана специальности.

Непрерывная языковая подготовка инженерных кадров в вузе должна быть основана на изучении дисциплин «Профессионально-ориентированный английский язык для технических специальностей вузов», «Академический английский язык для технических специальностей вузов», «Техника перевода научно-технической литературы», а также изучении спецдисциплин (инженерных) на английском языке в объеме не менее 30 % от общего количества часов Типового учебного плана специальности.

Вышеназванные языковые дисциплины целесообразно включить в обязательный компонент Типового учебного плана инженерных специальностей колледжей и вузов, что не исключает изучение других элективных языковых курсов в соответствии со спецификой колледжа и вуза.

Основными механизмами гарантии качества образования, инженерного в том числе, признаны система аккредитации и сертификации, которые осуществляются, как правило, общественно-профессиональным сообществом.

Стандарты аккредитации должны соответствовать квалификационным системам. Так, в Европе аккредитация инженерных образовательных программ осуществляется Европейской федерацией национальных инженерных ассоциаций (ФЕАНИ) в соответствии с Европейской системой квалификаций, целями которой являются признание и подтверждение профессионального уровня инженеров стран Европы [3].

В Казахстане действующий Национальный реестр аккредитационных органов (реестр 1), аккредитованных организаций образования (реестр 2) и аккредитованных образовательных программ (реестр 3) охватывает все направления подготовки специалистов без учета специфики направлений образования, а именно инженерное образование, педагогическое образование, медицинское образование и т.д.

В связи с этим необходимо специализировать аккредитационные органы по направлениям образования, у которых должны быть свои стандарты и сертифицированные эксперты из числа педагогов, ученых и представителей профессионального сообщества (к примеру, ассоциация инженеров Казахстана, национальные компании, холдинги, Национальная палата предпринимателей и т.д.).

Создание специализированных аккредитационных органов по инженерному образованию необходимо для того, чтобы один из них мог представлять национальное инженерное образование в ФЕАНИ. Это

целесообразно для обеспечения высокой профессиональной квалификации казахстанских инженеров, которая признается на международном рынке труда, утверждения статуса и роли казахстанских инженеров в обществе, для поддержки их профессиональных интересов и развития их профессиональных связей с другими международными организациями.

Вхождение Казахстана в ФЕАНИ в качестве ассоциативного члена, а затем и полноправного ее участника позволит обеспечить взаимное признание национальных инженерных образовательных программ.

Следующим механизмом гарантии качества казахстанского инженерного образования должна стать сертификация отечественных специалистов на получение звания Евроинженера, так как Казахстан входит в Европейское пространство высшего образования.

Европейская практика получения звания профессионального инженера свидетельствует о наличии стандартов сертификации, которые учитывают не только наличие диплома об инженерном образовании (колледж, университет), но и допускают признание профессионального инженерного опыта (не менее 15 лет) специалиста без базового инженерного образования [3].

При сертификации казахстанских инженерных профессиональных квалификаций одним из важных критериев должно стать владение иностранным языком.

Для этого целесообразно ввести государственный экзамен по английскому языку для выпускников основной средней школы, старшей школы, колледжа и вуза.

Кроме того для получения международного статуса профессионального инженера претендент в рамках дополнительного образования должен овладеть английским языком на уровне C1, подтвержденном международным сертификатом владения языком.

Актуальность языковой подготовки инженеров новой формации в Казахстане требует специальной институциональной поддержки. Во-первых, в колледжах и вузах, осуществляющих подготовку инженерных кадров, следует создавать новые структуры, в частности Лингвистические центры, которые должны разрабатывать специальные языковые курсы для будущих инженеров в соответствии с индивидуальным уровнем иноязычной подготовленности. Кроме того, эти центры могут организовывать всевозможные конкурсы, стимулирующие изучение английского языка на необходимом уровне, устанавливать международные связи для реализации программ двудипломного образования, академической мобильности, осуществления академических обменов и др. В функции данных центров могут входить и нормативно-правовое обеспечение языковой подготовки инженеров в для работы в международной среде, техническая поддержка

научных публикаций студентов в зарубежных журналах, а также обеспечение перевода докладов студентов на международных конференциях, семинарах и т.д.

Одной из эффективных форм институциональной поддержки непрерывной языковой подготовки инженерных кадров должен выступить Республиканский учебно-методический совет (РУМС), в составе которого специалисты английского языка и преподаватели инженерных дисциплин колледжей и технических вузов страны, владеющих методикой преподавания специальных дисциплин на английском языке. Такой объединенный состав РУМС обусловлен необходимостью обеспечения преемственности содержания как языковых дисциплин, так и специальных дисциплин, читаемых на английском языке в колледже и вузе. При этом РУМС не должен находиться при конкретном учебном заведении. В качестве базы целесообразно определить независимую профессионально-общественную организацию. Одной из основных функций РУМС является разработка Типовых учебных программ по языковым дисциплинам инженерных специальностей.

Следующей немаловажной формой институциональной поддержки непрерывной языковой подготовки инженерных кадров является система повышения квалификации инженерно-педагогических кадров, направленная на овладение и совершенствование методики преподавания специальных (инженерных) дисциплин на английском языке.

В целом, практическая реализация положений настоящей Концепции позволит формировать необходимые компетенции инженерных кадров в соответствии с требованиями международного рынка труда, а также совершенствовать технологию языковой подготовки будущих инженеров, направленную на повышение их академической мобильности, способствующей карьерному росту выпускников технических колледжей и вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Стратегии «Казахстан – 2050»: Новый политический курс состоявшегося государства» – Астана: Акорда, 2012. – 31 с.
- 2 Концепция иноязычного образования. – Алматы : КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2006. – 20 с.
- 3 ENAEE Mission. General Policy Statement. – Brussels : ENAEE, 2009. – 12 p.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Б. А. Жетписбаева, Ж. Г. Шайхызата

«Колледж-ЖОО» жүйесінде Қазақстанда инженер кадрларын үздіксіз тілдік даярлаудың концептуалдық негіздері

Е. А. Бөкетов атындағы мемлекеттік университеті, Қарағанда қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

B. A. Zhetpisbayeva, Zh. G. Shaikhyzada

Conceptual framework of continuous language training of engineers in the «college-university» system in Kazakhstan

E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda.
Material received on 02.12.15.

Инженерлік білім берудің Еуропалық стандарттарына сәйкес жаңа формацияның инженерлерін даярлау қажеттілігі оқушыларды және студенттерді шетел тіліне, нақты айтқанда ағылшын тіліне мақсатты және үздіксіз оқытумен байланысты сұрақтарды жандандырады. Осы сұрақтарды шешу инженер кадрларын кәсіби даярлаудың бірізділік мәнімінінде білім берудің әрбір деңгейінде оқушылардың тілдік даярлауының орнын, ролін және мазмұнын анықтайтын арнайы концептуалдық тәсілді талап етеді. Осыған орай мақаланың авторлары берілген даярлаудың мазмұны мен құрылымын концептуалды түрде дәлелдеуге, сонымен қатар халықаралық стандарттарға сәйкес инженерлік білім берудің әртараптандыру механизмін қамтамасыз етуге мүмкіншілік беретін колледждерде және ЖОО-да инженерлік кадрларды үздіксіз тілдік даярлаудың концепциясын ұсынады.

The necessity to train engineers of new formation in compliance with European standards of engineering education foregrounds the issues concerning the purposeful and continuous teaching of foreign languages, the English language in particular, to school and universities students. The solution of these issues calls for a certain conceptual approach which would define the place, the role and the content of students' language training at each level of education within the successive professional training of engineers. In this regard the article authors suggest their Concept of continuous language training of engineers at colleges and universities, which would enable to substantiate conceptually the structure and the content of language training as well as to provide the mechanism of engineering education diversification in accordance with international standards.

А. Икенова, А. С. Кадырова

к. п. н., Восточно-Казахстанский государственный университет имени
С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА РОБОТОТЕХНИКИ НА БАЗЕ КОНСТРУКТОРА LEGO MINDSTORMS EV3

В статье рассматривается практическая учебная деятельность студентов по курсу «Робототехника» с целью формирования профильных компетенций, которая реализуется через группы приемов: приемы переконструирования содержания учебного материала, приемы преподавания и приемы учебно-познавательной деятельности. Авторами спроектирован и собран робот-распознаватель на основе комплекта LEGO Mindstorms EV3, реализована технология дистанционного управления роботом.

Ключевые слова: робототехника, информатика, конструктор Lego, комплект LEGO Mindstorms EV3, будущий специалист, студенты, компетенция, технология.

В современном обществе расширены сферы применения роботов: промышленное производство, медицина, строительство, геодезия, метеорология и т.д. В связи с этим востребованы специалисты в области инженерной робототехники, подготовка которых в начальной ступени осуществляется путем внедрения образовательной робототехники в школы и высшие учебные заведения [1-3].

Качество образования определяется мерой соответствия качественных характеристик выпускника требованиям и запросам работодателей, оно нематериально, неосвязаемо до его потребления, динамически непостоянно, поэтому применительно к учебным заведениям выделяют характеристику качества образования: компетенции выпускников [4-5].

Потребность в инженерах по информатике по администрированию работы робота привела к разработке учебного курса робототехники. Изучение дисциплины «Робототехника» будущими инженерами по информационным технологиям способствует созданию среды, основанной на конструкторе серии Mindstorms, в которой обучающиеся изучают комплекс дисциплин

(информатика, математика, программирование), повышающей мотивацию студентов к изучению естественных наук.

В Казахстане образовательная робототехника только начинает свое становление, создан оригинальный прототип робота (руководитель проекта Н. Каримжан). В нашем вузе начато изучение технологии разработки алгоритмов на базе учебного конструктора LEGO Mindstorms EV3 для дистанционного управления роботом. Изучение учебных роботов на базе LEGO-конструкторов основано на программируемых процессор-контроллерах, управляющих интерактивным сервомотором.

Нами были применены следующие методы измерения компетенций студентов после изучения курса робототехники:

- наблюдение – отслеживание изменений компетенций;
- опросные методы – получение информации на основе анализа письменных и устных ответов на стандартные и специально подобранные вопросы, практические задания;
- анализ результатов учебной деятельности;
- метод кейсов – процедура оценивания, при которой используются проблемные ситуации и задачи, касающиеся будущей профессиональной деятельности студентов и затрагивающие различные предметные сферы;
- метод экспертных оценок, подразумевающий привлечение к оценке уровня сформированности компетенций специалистов-экспертов: специалистов-практиков, работодателей, социальных партнеров кафедры, представителей научно-педагогической общественности (для оценки результатов деятельности студентов).

Основные оценочные материалы составили:

- модель выпускника как программа оценивания компетенции в соответствии с уровнем обучения и профилем специальности;
- совокупность контрольно-оценочных материалов, предназначенных для оценивания уровня сформированности компетенции на определенных этапах обучения по учебной дисциплине или профессионального модуля;
- методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенции;
- технологии и методы обработки результатов оценивания компетенции;
- наборы показателей и критериев оценки уровней сформированности компетенции и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля.

В перечне компетенций по модели выпускника **в модуле «Прикладная математика», включающего учебный курс «Робототехника», характерны следующие компетенции:**

- знание методов моделирования на ЭВМ, знание роли математического моделирования и вычислительного эксперимента при решении прикладных задач.

Знание математические модели некоторых физических процессов и явлений.

Умения реализации вычислительных алгоритмов в средах математических пакетов, либо средствами универсальных языков программирования.

Элементарные навыки алгоритмизации и программирования на языке высокого уровня.

Многочисленные беседы с преподавателями, положительно относящимся к внедрению курса робототехники, показали, что они предполагают полную самостоятельность студентов на всех этапах проведения проектирования учебных роботов, хотя, на наш взгляд, студенты к этому не готовы. Мы проанализировали трудности в процессе ведения курса робототехники.

Способ работы преподавателя и студентов, при помощи которых достигаются овладение знаниям и навыками проектирования роботов, реализуется на практической учебной деятельностью через группы приемов: приемы переконструирования содержания учебного материала, приемы преподавания и приемы учебно-познавательной деятельности [6, с. 25].

Учебный материал для проведения курса «Робототехники» нами был собран по электронным ресурсам из Интернета, затем распечатан на бумаге. После содержание перестраивалось путем перестановки (изменения порядка следования или объяснения), привлечения дополнительных фактов (использование информации кино, жизненного опыта обучаемых), переработки изложенных фактов в электронном учебнике в познавательные задачи.

Студенты совместно с преподавателем познакомились с основными компонентами конструктора Lego Mindstorms NXT 2.0, интерфейсом среды NXT-G; научились управлять роботом при помощи блока Move.

Приемы преподавания – это сообщение информации, объяснение, показ, постановка вопросов, постановка учебных заданий, концентрация внимания.

Преподаватель показывает всей группе студентов, как работают средства учебного робота для получения информации из окружающего мира; способы организации повторяющихся действий в языке NXT-G; способы передачи данных между блоками; способы организации ветвлений в языке NXT-G; возможности языка NXT-G по созданию собственных блоков (подпрограмм); возможности использования переменных и констант в языке NXT-G; возможности использования потоков в языке NXT-G; возможности использования датчика оборотов.

Приемы учебной деятельности – это проведение эксперимента, систематизация наблюдений, разнообразные способы применения изученных правил управления учебным роботом при выполнении упражнений.

Для дистанционного управления роботом было применено беспроводное подключение Bluetooth. Если в компьютере нет встроенного адаптера

Bluetooth, то понадобится USB-адаптер Bluetooth. Прежде чем вы сможете установить соединение по Bluetooth между модулем EV3 и компьютером, на котором запущено программное обеспечение EV3, необходимо включить Bluetooth на модуле EV3. На интерфейсе модуля EV3 осуществляется включение Bluetooth, и здесь вы можете выбрать конкретные параметры конфиденциальности и настройки Apple iOS.

На сегодняшний день нами освоена технология конструирования базовых роботов на основе комплекта LEGO Mindstorms EV3; реализована технология дистанционного управления роботами; разработан алгоритм дистанционного управления роботом распознавателем цвета, который осуществляет движение по цветной линии на поле. Всякий раз, когда сенсор освещенности уходит от красного следа линии, интенсивность отраженного света повышается, и программа должна изменить курс робота.

Уровни компетенций студентов (максимальный – 10 баллов) при изучении дисциплины **«Робототехника»** получены после тестирования, проектирования, заданий СРСП, выполнения рефератов, презентаций, выступлений. **Балл, выставленный каждому студенту на каждое задание тремя преподавателями, в интервале от 0 до 5 баллов означает низкую оценку, с 6 до 8 – хорошую, с 9-10 – отличную оценку.** После изучения дисциплины «Робототехника» характерно формирование следующих профильных компетенций:

- 1) Освоение сборки микроконтроллера, подключения датчика и исполнительных механизмов.
- 2) Владение технологией программирования на языке Си с помощью инструментальной среды программирования.
- 3) Знание функции и константы, относящиеся к сенсорам контакта и моторам.
- 4) Иметь навыки приемов программирования работы сенсоров контакта и мотора.

Полученные данные мы обработали методом экспертной оценки и определили наиболее сформированную профильную компетенцию у студентов: овладение технологией программирования на языке Си с помощью инструментальной среды программирования.

Рабочая учебная программа создавалась на основе имеющейся инструкции, для проведения курса создан кабинет, в котором есть поле (специальный стол), мебель для хранения деталей, коробок, стенды с учебной информацией и материалами о результатах выставок, доска, учебная мебель, компьютеры и ноутбуки. Учебные занятия дополнены занятиями СРСП, которые в расписании стоят последние. Задания выполняются в паре; собранные модули сохраняются, для новых конструкций закупают

через Интернет детали; при создании собственных моделей организуется соревнование, в котором важен учебный робот, а не оценка.

В перспективе будут решаться задачи усложнения программ управления робототехническими устройствами, знакомство с другим программным обеспечением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Белоусов, И. Р.** Дистанционное обучение механике и робототехнике через сеть Интернет [Текст] / И. Р. Белоусов, Д. Е. Охочимский, А. К. Платонов // Компьютерные инструменты в образовании, 2003.– № 2.– С. 34-41.

2 **Василенко, Н. В.** Основы робототехники. [Текст] / Н. В. Василенко, К. Д. Никитин, В. П. Пономарев, А. Ю. Смолин. – Томск : МГП РАСКО, 1993.

3 Основы программного пакета NXT 2.0. [Текст] / Н. С. Виноградов, А. С. Храбров. – М. : НТ Пресс, 2012. – 258 с.

4 **Филиппов, С. А.** Робототехника для детей и родителей [Текст] / Под ред. А. Л. Фрадкова. – СПб. : Наука, 2010. – 458 с.

5 **Юревич, Е. И.** Основы робототехники [Текст] / Е. И. Юревич. – СПб. : БХВ Петербург, 2010. – 256 с.

6 **Мочалова, Н. М.** Методы проблемного обучения и границы их применения / Н. М. Мочалова. – Казань : Издательство Казанского университета, 1979. – 158 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

А. Икенова, А. С. Қадырова

Lego Mindstorms EV3 конструкторы негізінде робототехника курсын оқытуда болашақ информатика мамандарының құзырлықтарын қалыптастыру

С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті Өскемен қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

A. Ikenova, A. S. Kadyrova

Formation of competence of the future informatics specialists in studying robotics with LEGO Mindstorms EV3

S. Amanzholov East Kazakhstan State University, Ust-Kamenogorsk.
Material received on 02.12.15.

Мақалада «роботтехника» курсы бойынша студенттердің оқу-танымдық іс-әрекеттері мен оқыту тәсілдері, оқу материалының мазмұнын қайта құрастыру тәсілдері сияқты профильдік құзырлықтарды қалыптастыру мақсатында тәжірибелік-оқу іс-әрекеттері қарастырылады. авторлармен Lego Mindstorms EV3 негізінде робот-танушы жинақталды және жобаланып, роботпен қашықтықтан басқару технологиясы іске асырылды.

The article discusses the practical learning activities of students in the course «Robotics», in order to create specialized competencies, which is implemented through a group of techniques: techniques of redesigning the content of educational material, teaching methods and techniques of teaching and learning activities. The authors have designed and built the robot resolver, based on a set of Lego Mindstorms EV3, implemented the technology of remote control robot.

УДК 378.096

Т. А. Ильина

к.п.н., Костанайская академия МВД Республики Казахстан, г. Костанай

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В данной статье автор делает экскурс в историю становления пенитенциарной педагогики как науки, рассматривает основные исторические вехи ее зарождения, дальнейшего развития и становления как самостоятельной отрасли педагогического знания, как одной из основных в профессиональной подготовке специалистов правоохранительных органов.

Ключевые слова: пенитенциарная педагогика, воспитательная работа и общеобразовательное обучение осужденных, перевоспитание осужденных.

Термин «пенитенциарный», в переводе с латинского «*penitentiarium*» – обозначает «покаянный», «исправляемый».

Впервые данное понятие применялось в США в XVIII веке по отношению к тюрьмам, в которых содержали преступников и пытались исправить их через покаяние, обращение к Богу.

В отечественной науке Пенитенциарная педагогика (изначально называлась исправительная или исправительно-трудовая) как самостоятельная отрасль педагогического знания сформировалась в 60-е годы XX века.

Однако истоки ее становления можно проследить в трудах ученых – пенитенциаристов XIX века.

Так, в первом курсе тюремоведения, который был разработан профессором Московского университета И. Я. Фойницким в 1871 году, были отражены вопросы обращения с преступниками, нравственно-религиозные средства и методы воздействия на них.

Под руководством А. Я. Герда, педагога – практика в Петербурге в XIX веке создана первая в России колония для несовершеннолетних правонарушителей. В своей педагогической деятельности Герд воплощал идеи трудового воспитания, уважения личности преступника, самоисправления и сотрудничества педагогов и воспитанников, коллегиальности решений.

В начале XX века, на этапе зарождения советского государства, были введены принципы: исправимости преступников и подчинения кары (наказания) целям воспитания и перевоспитания [1].

Принят ряд декретов, в которых нашли отражение вопросы исправления и перевоспитания осужденных. Дано обоснование конкретных целей и средств перевоспитания осужденных; стимулирование исправления путем предоставления условно-досрочного освобождения лицам с примерным поведением; работа с несовершеннолетними, привлекаемыми к уголовной ответственности; Народному комиссару просвещения была передана культурно-просветительной работы в местах лишения свободы и др. [2, 3, 4, 5, 6]. В отношении развития мест лишения свободы было выдвинуто требование: «от тюрем к воспитательным учреждениям» [7].

В этот же период впервые законодательно закреплялась цель деятельности исправительно-трудовых учреждений – «исправление и перевоспитание заключенных». Наряду с тюрьмами предусматривались новые места лишения свободы: реформатории, колонии как учреждения, наиболее приспособленные для решения задач перевоспитания преступников. Был закреплен исправительно-трудовой характер лишения свободы; определена задача выработки воспитательно-трудовых методов и карательных мер; введена обязательная организация общеобразовательного обучения осужденных, обеспечение их учебными пособиями. Высказывалось мнение о необходимости подготовки учителей для школ мест заключения [8].

Общеобразовательное обучение осужденных рассматривалось как одно из направлений культурно-просветительной работы.

В документах нормативно-правовых актов, принятых в данный период основное внимание уделялось проблемам становления теории и практики исправления осужденных.

С принятием в 1924 году исправительно-трудового кодекса во всех местах лишения свободы обязательными становятся основные средства перевоспитания: режим, труд в сочетании с профессиональным обучением, культурно-просветительная работа, в которой обучение рассматривалось как одно из ведущих ее направлений.

Сегодня, согласно статье 7, действующего уголовно-исполнительного кодекса РК «Основными средствами исправления осужденных являются: режим отбывания наказания; воспитательное воздействие; поддержка позитивных социальных связей; общественно полезный труд; получение начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального образования; общественное воздействие» [9].

В местах лишения свободы создаются учебно-воспитательные части, педагогические коллегии. Педагоги, работающие в местах лишения свободы, должны были иметь специальную пенитенциарную подготовку.

На состоявшемся в октябре 1928 г. I Всесоюзном совещании пенитенциарных работников обсуждали проблемы касающиеся совершенствования «пенитенциарно-педагогического процесса». Высказывалась необходимость разработки системы «пенитенциарного воспитания», подготовка «пенитенциаристов - педагогов» и организация общеобразовательного обучения осужденных.

В целом в 20-е годы процесс исправления и перевоспитания осужденных был направлен на воспитание человека социалистического общества, способного принимать активное участие в его строительстве.

В 30-годы была предпринята попытка обобщения опыта исправления осужденных средствами трудового воспитания.

Несмотря на то, что в данный период процесс воспитательной работы был сведен к минимуму (в основном он состоял в выполнении производственных планов), снизился уровень школьного образования, воспитательная работа заключалась в просмотре кинофильмов и чтении периодической печати, в то же время, большая работа проводилась по профессиональной подготовке осужденных.

Значительный вклад в становление пенитенциарной педагогики в 20-30 годы внесли ученые и практики Ю. Ю. Бехтерев, Ф. Э. Дзержинский, П. И. Стучка, П. П. Постышев, С. В. Познышев, А. В. Луначарский, М. И. Калинин, А. С. Макаренко, Б. С. Утевский.

Так, М. И. Калинин считал необходимым превращения начальников домов заключения из «административных чиновников» в педагогов [10].

Раскрывая некоторые теоретические вопросы перевоспитания заключенных, А. В. Луначарский показал сущность этого процесса, цель педагогической деятельности, вычленил проблемы специальной подготовки педагогов для работы с осужденными [11].

П. И. Стучка разрабатывая проблемы трудового воспитания, обосновал необходимость достижения самокупаемости мест заключения, предложил меры борьбы с бездельниками и симулянтами из числа заключенных, преодоления традиций и взглядов преступного мира на труд.

На усиление работы по исправительно-трудовому воздействию, максимальному использованию методов воспитания и общественного воздействия для исправления осужденных указывал П. П. Постышев. Он считал, что труд является важнейшим средством воспитания.

Автор первой монографии «Основы пенитенциарной науки» (1923 г.) С. В. Познышев дает определение пенитенциарной педагогике, юридическому и нравственному исправлению; подчеркивает значение общеобразовательного обучения. Отмечет, что деятельность воспитателя должна быть, как можно больше индивидуализирована, а при выборе и применении воспитательных мер необходимо учитывать как можно больше данных, характеризующих осужденного, чтобы проследить изменения, которые происходят в его поведении. В широком смысле слова под пенитенциарным воспитанием С. В. Познышев понимал и умственные занятия осужденных (школьные и внешкольные), и организацию трудового воспитания, и соответствующий режим.

В работе «В борьбе с детской преступностью. Очерки жизни и быта Московского трудового дома для несовершеннолетних правонарушителей» Б. С. Утевский раскрыл особенности исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных А его труд «Режим» является своего рода обоснованием роли режима в исправлении осужденных.

В учебнике «Советское пенитенциарное право», авторы Б. С. Утевский, Е. Г. Ширвиндт (1927г.), высказана мысль о необходимости использования систематических знаний по педагогике и психологии в процессе исправительно-трудового воздействия.

Ю. Ю. Бехтерев в работе «Изучение личности заключенного» (1928 г.) рассматривает историю, задачи, методы и технику изучения личности осужденного. Ученый считал, что изучение личности может иметь как практический характер, так и наоборот, принести вред и повести практику по ложному пути. Все это, писал он, находится в прямой зависимости от того, какие задачи будут поставлены при исследовании личности преступника и какова будет общая методологическая установка. Рассматривая проблему индивидуального подхода, ученый пришел к выводу о том, что индивидуальный подход к каждому осужденному и соответствующее его индивидуальностям, склонностям, способностям и навыкам пенитенциарное воздействие составляют основную сущность, главное, составляющее работы каждого исправительного учреждения, проводимой с осужденными.

Основоположителем советской исправительной педагогики по праву считается А. С. Макаренко. Он разработал категории цели, принципы организации

деятельности коллектива, признаки и этапы его развития, предложил систему методов воздействия с учетом педагогики параллельного действия, принцип «перспективных линий» и так далее.

Работая с несовершеннолетними в непосредственном контакте, А. С. Макаренко создал коллектив, в котором решались педагогические, хозяйственные и производственные проблемы.

Одним из наиболее известных методов, предложенных им в работе с несовершеннолетними, является метод «взрыва». «Под взрывом я вовсе не понимаю такого положения, чтобы под человека подложить динамит, поджечь и самому удирать, не дожидаясь, пока человек взорвется. Я имею в виду мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления», – писал педагог [12]. Это высказывание, пожалуй, наиболее точно отражает самую сущность системы воспитательной работы А. С. Макаренко с осужденными несовершеннолетними.

В целом А. С. Макаренко, не выделяя те или иные направления воспитательной работы, исходил из того, что к воспитаннику следует подходить как к целостной личности и нельзя развивать изолированно то одно, то другое качество: «Человек не воспитывается по частям, он создается всей суммой влияний, которым он подвергается» [13].

Проводя последующий поэтапный анализ развития пенитенциарной педагогики, следует отметить, что в годы Великой Отечественной войны активизировалась работа по политической подготовке осужденных, их патриотическому воспитанию, любви к Родине, ненависти к врагу.

В послевоенные годы в развитии пенитенциарной педагогики наблюдаются значительные успехи. В 1954 году восстанавливается термин «политико-воспитательная работа». Политорганы становятся центром организации воспитательной работы среди осужденных.

В 50-е годы осуществлена передача общеобразовательных школ, находящихся в местах лишения свободы, в ведение министерства просвещения. Данная реорганизация способствовала улучшению организации учебно-воспитательного процесса и методического руководства школами, находящимися в исправительных учреждениях.

В колониях создаются самостоятельные организации осужденных – органы самоуправления, свое развитие получают советы коллективов осужденных.

В 1957-1958 годы в пенитенциарных учреждениях вводится отрядная система, которая стала основной формой вовлечения осужденных в коллективы. В этот период закладываются предпосылки применения методов и форм индивидуального воспитательного воздействия. И сегодня, наряду с индивидуальной, отрядная форма работы с осужденными остается одной из основных.

60-е годы отмечены существенным оживлением научных изысканий в области пенитенциарной педагогики.

В высшей школе МВД впервые читается факультативный курс по педагогике для работников исправительно-трудовых учреждений.

С 1960-61 учебного года исправительно-трудовая педагогика как научная дисциплина была включена в учебные планы Высшей школы и специальных учебных заведений МВД. Этот период принято считать началом развития пенитенциарной педагогики как самостоятельной отрасли научно-педагогического знания.

В работе «Новая отрасль педагогических знаний» (автор Б. С. Утевский) был определен предмет науки, выявлены особенности педагогического процесса в исправительно-трудовых учреждениях.

В 1966 году под редакцией В. Ф. Пирожкова, В. С. Утевского издается «Исправительно-трудовая педагогика». В данном учебно-методическом пособии сконцентрированы известные к этому периоду знания по исправительно-трудовой педагогике.

С 1961 года начинается экспериментальная работа, направленная на совершенствование педагогического процесса в исправительных учреждениях; экспериментальная работа на основе «формирования направленно-воспитывающих коллективов осужденных» [14].

В 1963 году со стороны ведущих ученых в области педагогики исправительная педагогика получает официальное признание как самостоятельная отрасль педагогического знания.

В целом данный период развития пенитенциарной педагогики характеризуется расширением исследований в области организации исправления осужденных, внедрения в практику данных общей и пенитенциарной педагогики, совершенствованием всей системы исправления осужденных.

Таким образом, подводя некоторый итог, совершенного нами экскурса в историю становления пенитенциарной педагогики следует отметить, что сегодня пенитенциарная педагогика является самостоятельной наукой об организации деятельности по исправлению лиц различных половозрастных групп, имеющих уголовное наказание как связанное, так и не связанное с лишением свободы; об организации педагогического процесса в специфических условиях отбывания наказания лицами, совершившими преступления и направленными в места лишения свободы с целью их исправления и перевоспитания.

Решаемые сегодня пенитенциарной педагогикой задачи, соотносятся с требованиями государственной политики в области пенитенциарной системы, а также с современными подходами к ее функционированию в целом и к организации педагогического процесса как средства исправления лиц, нарушивших закон и отбывающих уголовное наказание согласно приговору суда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ленин, В. И. Полн. Собр. соч. – т. 35.
- 2 СУ РСФСР, 1921, №77, СТ. 649; СУ РСФСР, 1922, №15, СТ.153.
- 3 СУ РСФСР, 1921, №22, СТ. 138.
- 4 СУ РСФСР, 1919, №29, ст. 300.
- 5 СУ РСФСР, 1920, №13, СТ. 83.
- 6 СУ РСФСР. 1920. № 70.
- 7 Ленин, В. И. Полн. Собр. соч. – т. 38. – 408 с.
- 8 Известия ВЦИК Советов. 1919. – 20 июня.
- 9 Уголовно-исполнительный кодекс Республики Казахстан. – Алматы : ЮРИСТ, 2011. – 68 с.
- 10 Второй Всероссийский съезд административных работников, 23-30 апреля 1928 г. – М., 1929.
- 11 Луначарский, А. В. О народном образовании. – М., 1958.
- 12 Макаренко, А. С. Марш 30-х годов / Собрание сочинений в 4-х т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3.
- 13 Макаренко, А. С. Воспитание гражданина. – М. : Просвещение, 1988.
- 14 Исправительно-трудовая педагогика \ Под ред. И. Т. Богатырева. – М., 1978.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Т. А. Ильина

Пенитенциарлық педагогиканың тарихи қалыптасуы мен дамуы

Қазақстан Республикасы ПМ Қостанай академиясы.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Т. P'ina

The history of development of penitentiary psychology

Kostanay Academy of the MIA of the Republic of Kazakhstan, Kostanay.

Material received on 02.12.15.

Аталған мақалада автор пенитенциарлық педагогиканың құрылу тарихына ғылым ретінде экскурс жасап, оның қалыптасуының негізгі тарихи тоғысуларын, құқыққорғау органдарына кәсіби мамандарды дайындаудағы негізгі бағытына әсер ететін педагогикалық ғылымның жеке саласы ретіндегі құрылуы мен әрі қарай дамуын қарастырады.

In the article the author studies the history of development of penitentiary psychology as a science, considers the main stages of its

development as the branch of pedagogical knowledge which contributes to the professional training of law enforcement specialists.

UDC 81-139

R. Iskakova¹, K. T. Tileuzhanova², Zh. S. Kupeeveva³

¹Master of Art, ²Teacher, ³Master of Philological science,
E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda

A SUBSTANTIAL COMPONENT OF PROFESSIONORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article discusses the features of professional training-oriented communication in a foreign language of students of non language high schools.

Keywords: professional training, professional-oriented approach, cognitive-communication skills, authentic texts.

Expanding business and cultural contacts of our country with the world community has shown that there is a need for specialists who speak foreign languages in their professional activities. Today, an important criterion for professionalism in any field of work becomes ready for business dialogue speaking another language, since its formation is dependent on the successful outcome of business contacts with foreign partners. Today, therefore, to prepare students for the business dialogue speaking another language is of particular importance and is an integral part of professional training. Knowledge of a foreign language opens a future specialist access to foreign sources of information, without which it is currently impossible graduate activities. Ability to work with original literature by specialty includes getting the information contained in the text and its critical reflection, synthesis, analysis and assessment of the reliability.

Foreign language competence ensures the readiness of the graduate of the University actually use the knowledge gained in a professional environment. Currently, more than half the world's scientific and technical literature published in foreign languages. In the context of a common information space, in the absence of knowledge of a foreign language to modern specialist is available only the minimum necessary information from the translated books, articles, reports in the interest of his area of expertise. And today, the purpose of the system of higher education is in the formation of a competent professional, professionally qualified,

able to organize various activities. Becomes relevant professional-oriented approach to learning a foreign language at language faculties of universities, which involves the formation of the students' ability of foreign language communication in specific professional, business and scientific spheres and situations, and also the formation and development of students' skills and abilities to work with the text, its translation, referencing and retrieval of useful information from the original literature relevant profile.

The main essence of professionally oriented foreign language teaching lies in its integration with subspecialties in order to obtain additional professional knowledge and the formation of professionally significant qualities of the person. Foreign language in this case is a means of enhancing professional competence and personal and professional development of students, and is a prerequisite for a successful career specialist. M. V. Lyahovitsky made an enormous contribution to the development of the theory of professionally oriented foreign language teaching. They had justified the principle of a professional orientation of training material in learning a foreign language in not language high school. The author identifies the following areas into account the specificity profiling specialties:

– Work on specific texts;

– The study of special themes for the development of spoken language;

– Studying the dictionary – the minimum for the relevant specialty;

– Creation of faculty benefits to enhance grammatical and lexical material students. E. V. Roschina notes that the study of professionally oriented language material is established two-way communication between the student's desire to acquire the expertise and success of language learning. Considering foreign language effective means of professional and social orientation in not language high school, the author stressed the need to respect the following conditions:

– A clear statement of the objectives of foreign language speech activity;

– Social and professional orientation of these activities;

– Satisfaction of students in solving particular problems;

– Formation of students skills creative approach to solving particular problems;

– A favorable psychological climate in the school team. Analysis of the pedagogical literature has shown that an important condition for the success of the flow of professionally oriented educational process is the selection and organization of learning content. It should be focused on the latest developments in a particular field of human activity, in a timely manner to reflect scientific advances in areas directly touches the professional interests of students. N.D.Galskov noted that the content of foreign language teaching should include:

– The scope of communication activities, themes and situations, speech acts and speech material, taking into account the professional orientation of students;

- Language material (phonetic, lexical, grammatical, spelling), the rules for its design and operating skills to them;
- A set of special (verbal) skills that characterize the level of practical mastery of a foreign language as a medium of communication, including in intercultural situations;
- A system of knowledge of national and cultural characteristics and realities of the country the language is spoken;
- Learning and adaptive skills, rational techniques of mental work to ensure that the culture of language learning in the educational environment and the culture of communication with its carriers.
- According to this, the following structural elements of a substantial component of professionally oriented foreign language teaching:
- Communication skills by type of speech activity (based on the general and professional vocabulary);
- Language knowledge and skills;
- Socio-cultural knowledge;
- Learning skills.
- Speaking is a two-way process, made up of the ability to speak a foreign language (expressive aspect of speech), and the ability to understand the speech of others (receptive oral speech). Monologue form of communication involves the possession of such methods of presentation as description, narration, communication, reasoning, proof. This calls for the formation of students' communicative skills the following: the ability to describe, explain, inform, ability to explain and prove. Dialogic form of communication requires the ability to freely enjoy certain cliches inherent to this form of speech; the ability to understand speech interlocutor; the ability to quickly react to the statement of the interlocutor; the ability to continue the conversation, ie make such remarks, which will force the interlocutor to respond to the remark. A special role in the process of professionally oriented foreign language teaching given to the development of listening skills. Listening – a kind of receptive speech activity, which is perception and listening comprehension. It presupposes the possession of students of not language high schools the following skills: – to use the language and contextual guess to disclose the value of unfamiliar words; – Rely on the information anticipating audiotext, the plan, the key words of the text, its structure and storyline on knowledge of the subject of the message; – recognize the types of proposals on intonation; – Rely on the headings and subheadings; – Clarify the details with the help of repeated, repeated requests; – Compare and classify information according to a specific learning task; – Summarize the information in writing to fix it. An important role in learning a foreign language and reading is given to the professional orientation. One of the important characteristics of the professional-oriented reading is the account of the basic features of reading as a verbal written communication – reception and assignment of experience, all the accumulated knowledge from

one generation to another, one group of people against another, one person from another. Without reading possible expansion of professional outlook, professional development. An important feature of professionally-oriented reading is its ability to revive the knowledge gathered in the printed sources, turning them into an information base of any activity professionals and students. The essential characteristic of a professionally-oriented reading can be called what it implies, as a rule, a large number of sources and an abundance of textual material, as the flow of scientific and economic information is growing every year. In addition, professionally-oriented reading involves reusable source of information. Reading is a specific form of communication and interaction of people in the course of professional work. Flexibility in the use of reading literature on the specialty, the possibility of permanent and repeated use of sources of information makes reading the most effective tool for producing, organizing and using the information necessary for any kind of human activity. Thus, listening and reading, representing a certain group cognitive-communicative skills, have an impact on the cognitive activity of students. Understanding authentic texts and information related to the implementation of mental operations that contribute to the intellectual development of students, with the ability to get new information.

Letter – productive analytic-synthetic activity related to a product and fixing of the written text. As the ultimate objectives put forward skills:

- Describe the events, facts and phenomena;
- To inform, request information detailed plan;
- Express their own judgments, opinions;
- Comment on events and facts, using arguments in the written text and emotionally evaluative language tools;
- Draw up a detailed plan or abstracts for oral communication;
- Create a secondary text (abstracts, annotations);
- Fix the factual information in the perception of oral or printed text.

Language skills and knowledge are the basis for the development of language abilities of students of not language faculties. They include skills formation and skills to design proposals. An essential role in the development of the individual student plays a sociocultural component in the content of foreign language teaching. It allows you to expand the general, social, cultural horizons of students, to stimulate their cognitive and intellectual processes, learn to tolerate the behavior characteristics of its society and representatives of other cultures. The next structural element of the substantive component of the professionally oriented foreign language teaching – learning ability of students. They include:

- the ability to work with reference books;
- The ability to logically and consistently build his statement;
- The ability to build a detailed statement;
- The ability to make educational records;

– The ability to capture information concisely.

Thus, a substantial component of vocational-oriented learning a foreign language is made up of all that is involved in the teaching activities of the teacher, the student's educational activities, teaching material, as well as the process of its assimilation. Education professionally-oriented language involves thematic conditionality used training materials. Increase interest in the subject when he practically meaningful when students clearly and can present the prospects of using the knowledge gained when the purpose of training are useful skills, which in the future will be feasible and valuable. Profession-oriented foreign language teaching specialist broadens the mind, allows it to present conditions more effectively carry out their professional activities, particularly with foreign partners.

LIST OF REFERENCES

1 **Galskova, N. D.** The theory of learning foreign languages. Didactics and methodology. – Moscow, 2007. – p.132.

2 **Lyahovitskiy, M. V.** Some basic categories of methods of teaching foreign languages. – Foreign languages shkole, 1973. – № 1. – P.27-34.

3 Samples of PI Professionally-oriented foreign language teaching to non-language faculties of universities. – Eagle : OSU, 2005. – p. 36.

4 **Roshchina, E. V.** The functions of a foreign language as an academic subject in the educational system at the university. // Foreign languages for non-special faculties : Publishing House of Leningrad University Press, 1978.

Material received on 02.12.15.

Р. Исакова, К. Т. Тилеужанова, Ж. С. Купеева

Кәсіби бағытталған шет тілін оқытудың маңызды компоненті

Е. Ө. Бөкетов атындағы Қарағанды
мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Р. Исакова, К. Т. Тилеужанова, Ж. С. Купеева

Важный компонент профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка

Кагандинский государственный университет
имени Е. А. Букетова, г. Караганда
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Бұл мақалада тілдік емес, жоғарғы оқу орнында студенттерді өзара кәсіби-бағытталған шет тілінде сойлеуге бейімдеу қарастырылады.

В статье рассматриваются особенности обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов.

ӘОЖ 37.032:373.5

Ж. А. Карманова¹, Ә. М. Шарзадин², Г. Н. Манашова³

¹п. ғ. д., доцент, ²п. ғ. үміткері, доцент, ³п. ғ. магистрі, Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

МЕКТЕП ТҮЛЕКТЕРІН ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНЕ БЕЙІМДЕУ

Мақалада бірінші курс студенттерінің жоғары оқу орнында берілетін білімге бейімделу мәселесі көтеріле отыра, жоғары мектепте білім алу ең негізгі жалпы теориялық материалдарды қазіргі кезде зерттеу өте қокейкесті болып тұраны анық.

Кілтті сөздер: білім, кәсіби білім, мектеп, оқушы, студент, жоғары оқу орын.

Қазақстан Республикасының білім беру саласы динамикалық жүйе ретінде үнемі даму үстінде. Ел Президенті Н. Ә. Назарбаев егемен елдің болашағы – білімді ұрпақтың қолында екендігін айта отырып, осы саланың дамуының негізгі бағыттарын айқындады [1].

«Білім туралы» Заңда көрсетілгендей, білім беру жүйесінің негізгі міндеттері жалпы оқытудың, жұмыс орны бойынша оқытудың және еңбек нарығының қажеттері арасындағы өзара байланысты қамтамасыз ететін және әркімге өзінің білімге негізделген жеке әлеуетін қоғамда барынша пайдалануға көмектесетін оқыту жүйесін өмір бойы дамыту, білімнің, ғылымның және өндірістің интеграциясы, білім алушылардың кәсіптік бағдарлануын қамтамасыз ету, жұмыс берушілермен және басқа да әлеуметтік әріптестермен белсенді өзара іс-қимыл арқылы техникалық және кәсіптік білім берудің озық қарқынмен дамытылуын қамтамасыз ету болып табылады [2].

Жалпы орта білім беретін мектептер мен жоғары оқу орындарының жалпы білім беру міндеті – экономиканың тиісті бір саласында саналы түрде шығармашылықпен және өзін-өзі дамыта алатын мамандарды дайындау мәселесін бірігіп шешумен байланысты. Егер жоғары мектепте нақты осы мәселе шешілетін болса, жалпы білім беретін орта мектепте аталған мәселені

шешудің алғы шарттары жасалады. Осы мәселелер педагогика теориясы мен практикасындағы өзектілігін жоймайтын мәселелер болып табылады, сондықтан бірқатар отандық және шетелдік ғалымдар өз зерттеулерінде білім берудің жалпы дидактикасын қарастырды.

Осыдан, кәсіби білім беру процесін жалпы білім беретін мектептерге бағыттау қажеттілігі туындайды. Оқушылар өмірге қажетті білімдермен іскерліктерді және дағдыларды игеріп қана қоймай, сондай-ақ өндірістік іс-әрекетке қатысуы, одан әрі білімін жетілдіре алуы, оның ішінде жоғары оқу орындарында да білімін жетілдіре алуына мүмкіндік алуы тиіс.

Бұл мәселе қазіргі заманғы үздіксіз білім беру тұжырымдамасын іске асыру барысында өзекті болып отыр. Оқушылар мектепте үнемі мұғаліммен қарым-қатынаста болады. Мұғалімнің үлгісі, әсіресе жақсы оқытушының үлгісі олардың көз алдарында тұрады да олар оқушылардың іс-әрекетін бағыттаушы болады. Нақты айтқанда мектептің өзінде мұғалімдердің жаңа буынын даярлау басталады.

Бұл орайда, үздіксіз білім беру жүйесін ұйымдастыруда В. С. Гершунскийдің жинақтаған негізгі принциптерінің маңыздылығы арта түседі. Олар:

- ізгілендіру яғни, оқыту білім беру процесін жеке тұлғаны үйлесімді дамытуға бағыттау;
- дараландыру, жеке тұлғаның дамуының әр түрлі мүмкіндіктері мен деңгейлерін ескеру;
- саралау, оқушылардың мүмкіндіктерін неғұрлым толық іске асыруға жағдай жасау, жеке тұлғаның өзіндік жолдарын таңдауына мүмкіндік беру;
- гуманитарландыру, яғни нақты ғылымдардан және техникалық пәндерден гуманитарлық ғылымдарға көңіл аудару;
- демократияландыру, оқытушылар мен оқушылардың белсенділігі жалпы білім беру процесінде қоғамдыққа ауыстыру;
- қоғамның барлық тәрбие беру күштерін интеграциялау [3].

Төмендегі қағидалар педагогикалық білім берудің ең бір маңызды ережелері болып табылады: оқытушының үздіксіз кәсіби дамуы және үнемі өзін-өзі жетілдіріп отыруы; оқытушының іс-әрекетінің шығармашылыққа бағытталуы; әлеуметтік-адамгершіліктің, жалпы мәдениеттіліктің және мұғалімнің жеке басының кәсіби дамуының бірлігі; ілгерілік пен нақты бағыттың бірлігі; жаңа ақпараттық технологияны толық түрде қолдана білу.

Осы айтылғандардың барлығы болашақ мұғалімді кәсіби даярлаумен тығыз байланысты мәселелер.

Орта және жоғары білім берудің бірнеше негізгі принциптерін бөліп алуға болады:

Мектептен алған білімдерін жоғары оқу орындарындағы білімге жалғастыруға қолайлы жағдай туғызатын әдістемелік жүйе құру.

Бұл ең бірінші идеялық және мазмұндық бірлік арқылы қамтамасыз етіледі, сондай-ақ, білім беру жүйесінің тұрақтылығы мен оларға деген талаптың орта білім беру орындары мен жоғары білім беру орындарындағы сәйкестігі арқылы, басқаша айтқанда, орта мектеп пен жоғары білім беру орындарының жалпы стандарттарының бірегейлігі арқылы қол жеткізіледі.

Бұл жерде өзара келісімділік, әсіресе тиісті бір пәндегі негізгі түсініктерді беру кезінде, принциптер мен заңдардың қарама қайшылықтарының болмауын, олардың одан әрі, орта мектептен жоғары оқыту орындарына ауысқанда толықтырылуына мүмкіндік берілуіне талаптар қойылады.

Жоғары оқу орындары оқыту процесін ұйымдастыруға қойылатын негізгі талаптың бірі – жалпы орта білім беру жүйесінде алынған білімдерге сүйену. Бұл деңгейдің төмендеуі немесе артуы әбден мүмкін және ол жоғары оқу орнының әрекетіне заңды түрде әсер етеді. Сонымен қатар оқу жоспары мен бағдарламасының, жоғары оқу орындарындағы оқыту әдістемесінің өзгеруіне ықпалын тигізеді. Мектепте білім берудегі жетістіктер студенттердің төменгі курстарда бейімделуі процесін жылдамдатады және білімді жоғары деңгейде қабылдауын, білімді меңгерудегі қиындықтарды жеңуін жылдамдатады [4].

Студенттердің жоғары оқу орындарында бейімделулерінің күрделілігі оқу-тәрбие процесінің әр түрлілігінен және талапкерлердің дайындығының төмендігінен болады. Соның нәтижесінде бірінші курс студенттерінің жоғары курстар студенттеріне қарағанда үлгерімінің төмен болуынан және жоғары оқу орындарының төменгі курс студенттерінің көптеп қалып қоюынан көрінеді. Көп жағдайда «жақсы» және «үздік» бітірген оқушылар жоғары оқу орнының оқыту процесіне тез бейімделе алады.

Жоғары оқу орындарына түсу мен оқу, жағдайдың едәуір өзгеруімен сипатталады, онда бұрынғы оқушының танымдылық әрекеті басталады. Оқу материалдары күрделеніп, оқу көлемі артады, педагогикалық және жолдастық ұжым өзгереді, қоғамдық, жекелік мәртебесі артады, көптеген студенттердің өмір сүру жағдайлары өзгереді (әсіресе сырттан келгендер үшін). Осы өзгерістердің барлығы жеке тұлғаның психологиялық-физиологиялық трансформациясы арқылы бірінші жас ерекшеліктік деңгейден екінші жас ерекшелік деңгейі – жастық шақ кезеңіне өту арасында болады.

Осылардың барлығы оқушының жылдар бойы қалыптасқан білім алу стереотипін бұзады, қосымша ерік-жігерді, тіпті күш-қуатты талап етеді. Жоғары мектеп педагогикасы осы жағдайларды ескеру керек және осы мектептік оқыту жағдайынан жоғары оқу орындарында оқыту жағдайына ауысу барысында студенттердің жоғары оқу орындарындағы бейімделуін жылдамдататын жүйені жасауы қажет.

Жоғары мектептегі оқыту процесінің орта мектептегі оқыту процесінен негізгі айырмашылығы, оқушылардың жас ерекшелігінде және олардың оқу процесіндегі өзіндік іс-әрекеттерінің басымдылығы. Мектептегі оқытуды ұйымдастырудың негізгі формасы сабақтың құрылымы өзгермейді: өткенді сұрау, жаңа материалды айтып беру, материалды бекіту. Мұғалім біртіндеп оқушыларды күнделікті әр «саты» сайын тексере отырып жетектейді десе де болады.

Бүгінгі күні Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық қайта дамуында түбегейлі өзгерістер жүріп жатыр. Бұл өзгерістер халыққа білім беру жағдайына, оның жасөспірімдерді еңбекке баулу бөлігіне әсер етпей қалмады. Біздің ойымызша қазіргі заманғы мектептерде еңбекке баулуды оқытуды ұйымдастырудың төмендегі ерекшеліктерін көрсетуге болады:

Техника мен технологияның өндірістің барлық салаларында және әлеуметтік-мәдени салада неғұрлым дамуы жалпы білім беретін мектеп түлектерінен нақты білімді ғана талап етпейді, сондай-ақ, нақты бір мамандықты меңгеруін де талап етеді. Еңбек іс-әрекеті түрін неғұрлым толық түрде білуін, өндірістің әр түрлі жағдайына бейім, жаңа мамандыққа қайта даярлануға әзір, политехникалық ой-өрісінің кең болуын талап етеді.

Алдыңғы тезистің жалғасы үздіксіз білім беру қажеттілігімен байланысты, оқушылардан үнемі өзін-өзі жетілдіріп отыруға бейім болуын талап етеді. Еңбек нарығындағы бәсекелестік жағдайында жетістікке тек алған білімімен және дағдысымен ғана шектелмейтін, үнемі білімін арттырып отыратын жұмысшы ғана қол жеткізе алады.

Білім берудің вариативтілігі жеке адамның жеке мүмкіндіктерін толық ашуына, оның қалыптасу барысына жағдай жасайды және оның жеке өзіндік талпынысына қоғамдық түр береді. Бұл жерде жалпы еңбектік және кәсіби дайындықтың ерікті түрде таңдау принципіне негізделген тиімді үйлесуіне қол жеткізу керек [5].

Жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдай, нарықтық экономиканың дамуы қоғамның әрбір мүшесінен тым болмаса кәсіпкерлік әрекеттің алғашқы экономикалық білімін талап етеді.

Қазіргі заманғы Қазақстанның тұрғындарының көп бөлігі ауыр әлеуметтік жағдайда өмір сүріп жатыр. Сондықтан өмірге араласқан әрбір жеке адам өз өмірін құруда тәжірибесі болуы керек және мектеп оған осы білімді алуда көмек көрсетуі тиіс.

Жоғары оқу орындарында оқытудың негізгі формасы – дәріс. Дәріс барысында студент өз бетімен негізгі материалды конспектілеп алуы керек және ол тек қана лектордың басшылығымен өз ойын қорытуы арқылы ғана іске асырылады. Оқу жұмыстарының басқа түрлерінде жоғары оқу орындарында студенттердің өздік жұмыстарына көңіл бөлінеді. Оқытушының негізгі міндеті – студенттің өздік іс-әрекетін бағыттау, бақылау және оның нәтижесін бағалау.

Сондықтан алғашқы күннен бастап жоғары оқу орнының студенті мектептен алған білімін дамытуға және өздігінен білімін көтеруге, өздік жұмыс жасауды жоспарлауға, өзін-өзі бақылауға ұмтылуы тиіс.

Мектептегі оқыту процесінің негізгі бір кемшілігі оқу материалын нақты есте сақтауға ғана көңіл бөлуі және оның мазмұнын айту кезінде логикалық ойлауды ескермей мазмұндауға үйретуі.

Алайда, соңғы жылдары орта мектептерде осы кемшілікті жою үшін біраз жұмыстар атқарылса да бұл жағдай көптеген студенттерден байқалып отыр. Олар жоғары оқу орындарының жаңа жағдайында жеке даралығын, өзіндік ойын көрсете алмайды, оқу мәселелерін шешуде шығармашылығын және ұйымдастырушылығын, басқа да міндеттерді шешу барысында коммуникативтігін көрсете алмайды. Жоғары оқу орындарының профессорлық-оқытушылық ұжымының жұмысы осы мәселені шешуге, әсіресе төменгі курс студенттеріне көмек көрсетуге бағытталуы керек.

Осы мақсатта әрбір дәрісте, практикалық немесе зертханалық сабақтарда студенттерден белсенділікпен өзіндік жеке ой қорытуды талап ететін жағдайлар туғызылуы тиіс. Бұл жерде студенттер алдында осы мәселені шешу барысында туындайтын кедергілер мен қиындықтар олардың осы пән бойынша танымдылық және білім алу мүмкіндіктеріне сәйкес болуы керек. Интеллектуалдық күшті қолдануды талап етпейтін оқыту-танымдылық міндеттерді шешуге немесе оны орындауға оқушылар мектепте дайын болмаса, онда студенттерден белсенділік көрсетуді және өз бетінше ой қорытуды талап ету мүмкін емес.

Орта мектептер мен жоғары оқу орындарының бірден-бір кемшілігі – оқушылардың алған білімдерін тәжірибеде қолдануға дайындамауы. Ол біріншіден оқытудың иллюстративтік және репродуктивтік әдістердің басымды қолданылуымен, оқытуда проблемалық жағдайларды шешуге көңіл бөлумен, оларды шешудегі оқу-танымдылық тәжірибенің жеткіліксіздігімен байланысты. Осы мәселелерді шешу – білімнің практикалық маңызын арттыруға көмектеседі [6].

Аталған кемшіліктің тағы бір себебі, игерілген білімдер мен басқа білімдерді алу немесе басқа пәндерді оқу барысында аз қолдану. Оқытудағы сабақтастықтың жеткіліксіздігі және кейбір деңгейлердегі білім мен дағдылардың қайталануы (еңбек дағдыларындағы көп қайталану) оқушылардың оны жылдам ұмытуына әкеп соғады және қажет болған жағдайда ол қиындықпен еске түсіріледі.

Сонымен қатар мамандық таңдаудың жекелік сипатына, әрбір оқушының жекелік ерекшелігін ескеруге, қызығушылығының өзіндігіне, интеллектуалдық және күш-қуатының дамуына аз көңіл аударылады. Көп жағдайда кәсіп таңдау барысында жолдастарының үлгісі, ата-анасының кәсібі, мамандықтың қоғамдағы алатын орны, жоғары оқу орнының жақындығы т.б. субъективті жағдайлар шешуші болады.

Кәсіби бағдарлық жұмыс жүргізу барысына жалпы білім беру мектебінің қоғамда дамып келе атқан өзгерістерден, өмірден, технологияның қарқынды дамуынан, ғылыми-технологиялық дамудан артта қалып қоюы әсер етеді.

Оқушыларға перспективалық мақсаттарды белгілеп беру – әрекет етуді тудырушы фактор, кәсіби бағдар берудің тиімділігін, мектептен кейінгі таңдап алған сала бойынша білім алуға ынталылықты арттыру жолдарының бірі болады. Бұл маңызды жұмыста мектеп мұғалімі мен жоғары оқу орындарының оқытушылары жетекші рөл атқаруы керек. Бұл жерде мақсатты анықтауда қоршаған орта және өмірден алған тәжірибесі көп әсер ететінін ескерген дұрыс.

Жоғары оқу орны негізінен жақсы білім алған, сондай-ақ, болашақтағы кәсібін білетін оған бейім оқуын жалғастыруға бағытталған жастардың түсуіне мүдделі. Осы мақсатпен жоғары оқу орындары оқушыларға арнайыландырылған мектептер мен сыныптар ашу арқылы оқу процесіне әсер етеді, ашық есік күнін өткізеді, дайындық курстары мен лицейлер ұйымдастырады.

Жоғары оқу орындары мектептің тек қана әлеуметтік тапсырушысы ғана емес, сонымен қатар оқушыны кәсіби және жалпы дамытуға қатысушы, оның мүдделі серіктесі.

Егер студент өзінің болашақтағы кәсіби ортасын жақсы елестете алатын болса, онда ол білім алудағы іс-әрекеті мақсатты болады, онсыз осы кәсіби міндеттер шешілмек емес [7].

Оқушылардың әр түрлі категорияларына олардың білім деңгейіне қарай, қызығушылығы мен дайындықтарына қарай саралық түрде қарау (қажеттілігі мен мүмкіндігінің оңтайлы түрде үйлесуі).

Мектептің өзінде оқушылардың білім деңгейінің әр түрлігіне байланысты қиындықтар туындай бастайды, бір сыныптың өзінде «білімді» және «білімі аз» балалармен жұмыс істеуге тура келеді. Егер білімді балаларға танымдылық қызығушылығын арттыру үшін қиындатылған тапсырмалар қажет болған болса, ал екіншілеріне тіпті талап етіліп отырған минимумды игеру үшін қосымша сабақтар қажет болады.

Бұл мәселе жоғары оқу орындарының жағдайында одан да күрделірек. Дайындықтары әртүрлі деңгейдегі студенттерді жоғары оқу орындары білім беру стандарттарына сәйкес келетін, технология саласы мен тиісті жоғары оқу орындарының талабын жоғары кәсіби және шығармашылық деңгейде шеше білетін мамандар ретінде дайындап шығарулары керек. Жоғары мектеп педагогикасы мен арнайы пәндерді оқыту әдістемелері бұл мәселеге ерекше көңіл бөлулері тиіс.

Жалпы орта білім беретін мектептер және жоғары білім беру орындарының өзара әрекетінің үйлесімін қамтамасыз ету.

Жоғары оқу орындары үздіксіз білім беру жүйесінің ең жоғары деңгейінде түр және жалпы орта және кәсіби білім беру орындарының «өнімін» тұтынушы болып табылады және ол міндетті түрде «сапалы» өнім болуы керек. Нәтижесінде, бір қарағанда жоғары оқу орындары тапсырыс беруші ретінде, яғни орта мектеп түлектерінің білімі мен дағдыларына талап қоюшы болып көрінуі мүмкін. Ғылым мен технологияның дамуына байланысты бұл талаптар үнемі өсіп отырады, бірақ кейде оқушылардың психологиялық, интеллектуалдық, күш-қуат ерекшеліктері мен басқа да мүмкіндіктері ескерілмейді [8].

Алайда, осы мәселені қарастыра отырып, орта мектептің жалпы білім беру жүйесіне енетінін ұмытпаған жөн және оның оқушыларды тек жоғары оқу орындарына түсуге ғана дайындамайтындығын ескерген дұрыс. Ол қоғамдық өмірдегі өзгерістерді реттейді және қоғамның дамуына нақты әсер ететін идеяларды белсенді түрде өндіреді, жеке тұлғаның қоғам өміріне ғылыми техникалық шығармашылықты ескере отырып одан әрі қатысуының ірге тасын қалайды.

Бұл жерде орта мектепке жоғары оқу орнымен белсенді түрде әрекет ету процесіне қатысушы ретіндегі рөл де тиесілі. Бұл өзара әрекеттестік екі жақты және баланысты түрде болу керек. Қандайда бір жақтың тепе-теңдікті бұзуы, екі жақтың да білім беру компонентіне қатты әсер етеді.

Білім берудің ғылымның, мәдениеттің, ғылыми-техникалық прогрестің қазіргі даму деңгейіне сай болу қажеттігі, оның мазмұнының ғылымдардың өзара байланысынан, өндіріспен қоғамдық дамудың жаңару процесіне тәуелділігімен анықталады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан-2050. – http://akorda.kz/kz/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan.

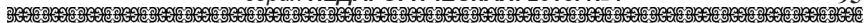
2 Білім туралы Қазақстан Республикасының Заңы // Егемен Қазақстан. – 2007. – Б. 3-4.

3 Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – 605 с.

4 Ахметова, Г. К. Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров. – Алматы : Казак университеті, 2000. – 124 с.

5 Сейтешов, А. П. Теория и практика современного профессионального образования. – Л., 1989. – 310 с.

6 Коканбаев, С. З. Педагогические основы непрерывного образования педагога профессионального обучения в образовательном комплексе «школа-колледж-вуз»: автореф. дис...д.п.н. – Караганды, 2007. – 40 с.



7 **Сыздықов, О.** Инженер мамандар даярлауды жетілдірудің дидактикалық мәселелері. – Алматы : Ғылым, 2001. – 133 б.

8 **Устемиров, К.** Научные аспекты формирования личностно-ориентированного содержания начального профессионального образования // Бастауыш мектеп, 2002. – № 12. – С. 18-19.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Ж. А. Карманова, А. М. Шарзадин, Г. Н. Манашова

Адаптация выпускников школ к учебному процессу в вузе

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

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Zh. A. Karmanova, A. M. Sharzadin, G. N. Manashova

Adaptation of school graduates to the educational process at the university

E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda.

Material received on 02.12.15.

В статье анализируются проблемы адаптации студентов первого курса к обучению в вузе, поскольку проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе представляет собой одну из важных общетеоретических проблем, исследуемых в настоящее время на разных уровнях.

The article analyzes the problems of adaptation of first-year students to training in high school, because the problem of adaptation of students to the training conditions in high school is one of the most important general theoretical issues currently under study at different levels.

Г. Н. Кенжебалина

к.ф.н., заместитель директора научно-исследовательского центра
«Молодежь», г. Астана

ВИДЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА

Статья посвящена проблеме трудового воспитания в организациях образования. Автор рассматривает виды трудовой деятельности в высших учебных заведениях республики.

Ключевые слова: трудовая деятельность, высшая школа, трудовое воспитание, организация образования, научно-исследовательская работа студента, интеллектуальный труд, профессиональная подготовка.

Современные социально-экономические условия предъявляют к процессу трудового воспитания и профориентационной работы в высшей школе особые требования. Высокие темпы научно-технического прогресса, смена парадигмы в производственной сфере, глобальные изменения климатических условий, природные катаклизмы, нестабильная геополитическая и экономическая обстановка в мире определяют востребованность конкурентоспособных, высокопрофессиональных и креативных специалистов новой формации, имеющих мощную мотивацию к трудовой деятельности, стремящихся к постоянному профессиональному самосовершенствованию, обладающих коммуникативными навыками для успешной работы в коллективе, способных планировать и объективно оценивать последствия своих действий.

Трудовое воспитание в вузе носит широкое и узкое понимание. В широком смысле значения термина «трудовое воспитание» включает и собственно учебную деятельность, которая традиционно является основной в стенах высших учебных заведений. Следует отметить, что с изменением концепции обучения происходит смещение акцентов в комплексе «учеба – научно-исследовательская деятельность – производственная практика» на актуализацию последних, взаимопроникновения элементов вузовской триады. Такие формы, как дуальное обучение, учебные конференции, студенческие научные проекты все больше превращаются в привычные и знакомые всем образовательные тренды. Проблемным вопросом остается адаптация новых подходов к образовательному и воспитательному процессу в вузе, перенесенных в казахстанскую сферу высшего образования в рамках Болонского процесса. Так, например, такая разновидность современных образовательных технологий, как дуальное обучение, в странах дальнего

зарубежья зиждется на механизмах финансирования четко выстроенного и эффективно работающего государственно-частного партнерства, которое в нашей стране только набирает обороты.

В узком понимании трудовое воспитание связывают непосредственно с формами воспитательной работы по приобщению к труду и формированию профессионально-трудовых навыков во внеучебное время.

Трудовое воспитание студенчества может и должно опираться на ценности профессиональных сообществ, нормы профессиональной этики и корпоративной культуры, осознание высокой жизненной ценности труда, трудолюбия, уважения к человеку труда.

В ходе нашего исследования изучена документация по трудовому воспитанию 25 казахстанских вузов. В их числе национальные, государственные, частные и акционерные высшие учебные заведения. Как показывает анализ воспитательной работы высших учебных заведений, основными нормативно-правовыми документами, определяющими ее содержание, являются Конституция Республики Казахстан, Закон Республики Казахстан «Об образовании», Закон Республики Казахстан «О государственной молодежной политике в РК», Типовые правила деятельности организаций высшего и послевузовского образования и другие нормативно-правовые акты. В перечень документов общегосударственного значения, государственных и отраслевых программ входят «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства, Послание Президента Республики Казахстан «Нұрлы жол – путь в будущее», Государственная программа развития образования на 2011-2020 годы (далее ГПРО), программная статья Президента РК Н. А. Назарбаева «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего труда», Концепция государственной молодежной политики республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее» (далее Концепция ГМП до 2020 г.), Стратегический план Министерства образования и науки на 2011–2015 годы и другие стратегические документы государственных и местных исполнительных органов в сфере образования.

В системе высшего образования республики реализуются все стратегические направления трудового воспитания. Содержание трудового воспитания определяется как видами трудовой деятельности (умственный и физический труд, частный и общественно-полезный, функциональный и профессиональный труд, репродуктивный и творческий труд), так и необходимостью психологической подготовки студентов к труду, помощи в освоении ими опыта управления системой труда. Немаловажное значение в трудовом воспитании занимает формирование культуры умственного и физического труда. Следует отметить, что только в одном из 25-ти вузов республики в системе воспитательной работы выделено отдельное направление

«трудовое воспитание» (Карагандинский государственный индустриальный университет). Данное направление развивается в указанном вузе с учетом понимания важности трудового воспитания, а также необходимости защиты студентов, входящих в группу социально уязвимых слоев населения. В соответствии с этим в университете ежегодно организуется летний трудовой семестр: создаются студенческие строительные отряды, ремонтно-строительные отряды. Студенты и учащиеся ГТК 1–3 курсов привлекаются к работе по ремонту учебных корпусов, благоустройству территории университета, близлежащих территорий. Кроме того, бойцы отрядов ССО ежегодно работают на объектах АО «АрселорМиттал Темиртау», городских объектах социально-бытового назначения. По итогам работы в летнем трудовом семестре студенты КГИУ принимают участие в городских и областных слетах ССО, завоевывая призовые места в номинациях «Лучший боец ССО», «Лучший командир ССО».

Вузы Казахстана, руководствуясь миссиями, сформулированными трудовыми коллективами и утвержденными Учеными Советами высших учебных заведений, свою работу по трудовому воспитанию студентов реализуют в рамках деятельности различных структурных подразделений в зависимости от характера труда. Основным видом деятельности, продолжающим (после школы или ТиПО) формирование навыков умственного труда в высших учебных заведениях, являются учебные занятия, в ходе которых закрепляются и развиваются такие качества, как трудолюбие, уважение к труду, дисциплинированность, ответственное отношение к труду, гигиена труда, умение трудиться в коллективе. Умственный труд в стенах высших учебных заведений непосредственно связан с подготовкой обучающихся к профессиональной деятельности.

В связи с реформированием высшего образования в республике, связанного с вхождением Казахстана в Болонский процесс, внедрением кредитной технологии образования, модернизирован подход к роли студента, преподавателей в образовательном процессе.

Критерии Болонского процесса способствуют большей самостоятельности студента в выборе образовательной траектории, изменению системы оценки качества и контроля учебного процесса (введение новых видов контроля – входной, текущий и рубежный, итоговый), повышению личной ответственности обучающихся за результаты учебной (трудовой) деятельности. Указанные изменения (при условии неформального исполнения требований Болонского процесса), как показывает национальный и зарубежный опыт, самым благотворным образом сказываются на личности обучающихся и повышают эффективность трудового воспитания. Организация умственного (учебного) труда в высших учебных заведениях республики закреплена за департаментами (управлениями, отделами) по

академическим вопросам, учебной, учебно-методической работы и др., а также структурами, контролирующими качество образовательного процесса, мониторинг и организацию видов контроля (управления, департаменты, отделы, офис-регистратуры).

Формирование навыков культуры умственного труда практически во всех вузах Казахстана производится путем организации научно-исследовательской работы студентов (далее – НИРС). Данный вид деятельности имеет особую значимость в силу необходимости популяризации умственного (интеллектуального, научного) труда, как одного из востребованных видов труда в современном обществе, обладающего собственной спецификой и требующего соответствующих способностей, определенной подготовки и глубоких профессиональных навыков.

Так, Евразийский Национальный университет им. Л. Н. Гумилева (далее ЕНУ им. Гумилева) в соответствии со своей миссией «быть ведущим научным и образовательным центром евразийского региона, обеспечивающим проведение исследований и получение передовых знаний, подготовку кадров для развития приоритетных отраслей экономики, несущим ответственность перед государством и обществом за результаты своей деятельности» большое внимание уделяет НИРС, реализация которой организуется, поддерживается и контролируется отделом науки Департамента науки и инноваций ЕНУ им. Гумилева и направлена на:

- информационную и организационную поддержку деятельности органов молодежного научного самоуправления (Совета молодых ученых) Университета;

- содействие организации научно-исследовательской работы студентов;

- информационное, организационное обеспечение участия ППС, обучающихся университета в выставках научных достижений, симпозиумах, конференциях, семинарах и других научных мероприятиях.

Научные исследования, проводимые в университетах Казахстана, посвящены актуальным проблемам, проводятся под научным руководством ведущих ученых, докторов наук по направлениям подготовки, обучающихся студентам принципам, этике и правилам организации умственного (интеллектуального) труда.

Одним из важнейших направлений научно-исследовательской деятельности в Казахском национальном университете им. Аль-Фараби (далее КазНУ им. Аль-Фараби) является научно-исследовательская работа студентов, являющаяся мощным фактором повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса. В качестве передового опыта можно отметить систему работы НИРС КазНУ им. Аль-Фараби» (см. Рис.1 и 2). НИРС студентов и магистрантов в данном

вузе проводится как в рамках учебных планов – учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), так и вне учебной работы в рамках работы 186 научных кружков, координируемых руководителями научных кружков, советом НИРС, Советом молодых ученых (СМУ) и Научным студенческим обществом (НСО), а также заместителями деканов по научно-исследовательской работе и международным связям на факультетах.



Рисунок 1

Для усиления НИРС заместителями зав. кафедрами по научно-исследовательской работе и международным связям совместно с преподавателями на факультетах разрабатываются разноуровневые задания с последующим их внедрением в учебный процесс. Наиболее подготовленные студенты участвуют в различных олимпиадах городского, регионального, республиканского, международного уровня.



Рисунок 2

На всех факультетах вуза действуют Советы НИРС, председатели этих советов составляют Совет НИРС КазНУ. Совет НИРС состоит из 3 секторов – научный, организационный, информационный. Благодаря такой структуре каждый член Совета НИРС ответственен не только за свой факультет, но и за определенный сектор. Перед каждым сектором стоят свои задачи и направления деятельности. С целью установления прямых контактов между студентами, магистрантами и молодыми учеными, проводятся совместные заседания Совета НИРС и СМУ один раз в месяц.

В качестве примера стремления высшей школы Казахстана сегодня к единству учебного, научного и производственного процессов за счет привлечения магистрантов и студентов к участию в научно-исследовательских и проектно-конструкторских работах модно привести опыт работы региональных вузов. Так, в Западно-Казахстанском аграрно-техническом университете (далее – ЗКАТУ) оборудование научных лабораторий активно используется и в образовательном процессе для студентов старших курсов, магистрантов и докторантов, при выполнении дипломных работ, магистерских и докторских диссертаций. К выполнению научных и инновационных проектов на базе лабораторий в 2010-2011 гг. по совместительству привлекались 42 студента, 15 магистрантов. В 2006-2012 гг. в научных конференциях приняли участие и были отмечены дипломами и грамотами более 100 студентов указанного университета. НИРС в вузе ведется в форме научных кружков, семинаров и т.д. Для развития творчества студентов утверждена и реализуется Программа развития НИР студентов и магистрантов, созданы Студенческое конструкторское бюро, СЛИС – студенческая лаборатория информационных систем, научные кружки. Доброй и многолетней традицией в ЗКАТУ стали студенческие научные конференции. В 2009 году на научно-теоретической конференции студентов и магистрантов «Проблема АПК – проблема молодежи», студентами и магистрантами было сделано более 400 докладов. По результатам конференций в РИО университета выпускаются сборники трудов статей студентов и магистрантов. В научных сборниках ЗКАТУ публикует студенческие и магистерские доклады, звучавшие с трибун научных конференций. На республиканский конкурс студенческих научных работ в 2010-2011 учебном году было отправлено 53 студенческих научных работ, в 2011-2012 учебном году – 57 научных студенческих работ. В предметных олимпиадах в 2010–2011 учебном году приняли участие 92 студента ЗКАТУ, из них 20 заняли призовые места, в 2011–2012 учебном году приняли участие 135 студентов, из них 22 получили призовые места. Студенты факультетов университета систематически привлекаются в качестве соисполнителей к разработке прикладных исследований НИР кафедр. В реализации научных проектов МОН РК за 2010–2012 гг. участвовали 232 студента. Результаты НИР кафедр используются студентами для публикации статей, подготовки курсовых и дипломных работ, выступлений на конференциях, участия в конкурсах.

С января 2005 года при Таразском государственном педагогическом институте (далее – ТарГПИ) в соответствии с положением ведет работу Совет молодых ученых под названием «Ғылым нұры», который был создан с целью консолидации усилий, координации деятельности молодых учёных и активизации их участия в научно-исследовательской, инновационной и творческой деятельности.

Основными задачами деятельности Совета молодых ученых ТарГПИ являются:

- координация деятельности Совета молодых учёных в образовательных и научно-исследовательских учреждениях по развитию творческой активности, интеллектуального потенциала молодых учёных и студентов, по подготовке высококвалифицированных кадров для научно-исследовательской, практической и педагогической деятельности;

- поддержка и развитие активной позиции молодых учёных и студентов ТарГПИ;

- повышение эффективности, принимаемых государством мер, направленных на выявление и поддержку талантливой молодёжи, повышение профессионализма, формирование кадров научно-образовательной сферы, создание условий, способствующих наиболее полной реализации интеллектуального потенциала молодых учёных и студентов;

- оказание организационной и финансовой помощи молодым учёным в разработке перспективных научных исследований, инновационных проектов и публикации результатов исследований, содействия практическому внедрению разработок молодых учёных;

- пропаганда достижений молодых учёных и студентов ТарГПИ, возможности их использования в условиях рыночных отношений, организации выставок, семинаров, конференций, симпозиумов и иных мероприятий;

- проведение системной работы по развитию международного сотрудничества между ТарГПИ и зарубежными учеными;

- сохранение и развитие ведущих научных школ ТарГПИ, преемственности научных поколений, наращивания интеллектуального потенциала института.

Одним из проблемных вопросов на уровне всей системы высшего образования республики остается слабое финансирование и необходимость максимального приближения результатов НИРС к внедрению в производство и их коммерциализации. Большим потенциалом в этом отношении обладает развитие механизмов государственного частного партнерства сферы образования, науки и бизнеса. В Казахстане уже имеется опыт реализации этого перспективного подхода, так, например, в Национальном докладе «Молодежь Казахстана – 2014», подготовленном Научно-исследовательским центром «Молодежь», представлены данные об интеграции образования, науки

и бизнеса, направленной на формирование трудовых кадров, востребованных в современном обществе (См. таблицу 1).

Таблица 1

Основные формы социального партнерства в развитии образования и науки	
<p>АО «Самрук-Энерго»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – взаимодействие с МОН РК по развитию Национальной системы квалификации, разработке профессиональных стандартов, учебных планов и образовательных программ – реализация программы «Молодежная практика» – стажировка молодых специалистов – конкурсы профессионального мастерства, рационализаторства и изобретательства среди молодых работников 	<p>АО «НАК «Казатомпром»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – финансирование обучения студентов по профильным специальностям – летняя школа для молодых работников и соискателей научной степени; ежегодное обучение лучших учеников и преподавателей школ уранодобывающих поселков в НИШ г. Астаны – конкурс инновационных и исследовательских проектов молодых специалистов с последующей реализацией инновационных проектов
<p>АО «KEGOC» «НДЦ СО»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – развитие компетенций и профессиональная ориентация школьной молодежи – совершенствовании учебных программ и сопровождение студенческих проектов – профессиональная и социальная поддержка молодых специалистов. 	<p>АО «НК «Қазақстан Темір Жолы»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – образовательные гранты по программе «Магистраль», именные стипендии Президента КТЖ – сотрудничество с профильной организацией образования; – участие молодых работников в инновационных образовательных тренингах по программе «Проект-менеджмент».
<p>АО «НК «КазМунайГаз»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – взаимодействие с молодежным комитетом ассоциации «Kazenergy» при КазНТУ имени К. Сатпаева; – запуск магистерской программы «MBA in Oil and Gas». 	<p>АО «KEGOC»:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество с вузами и организациями ТипО РК, дальнего и ближнего зарубежья по внедрению дуальной системы обучения;
<p>АО «Қазақтелеком»</p> <ul style="list-style-type: none"> – пилотный проект «Фонд идей» с привлечением молодых специалистов 	<p>АО «Казпочта»</p> <ul style="list-style-type: none"> – социальное партнерство в рамках развития дуальной системы обучения – конкурс «Инновационных идей» для почтовой отрасли среди молодых работников

Результатом подобного взаимодействия является более успешная адаптация выпускников вуза к современному рынку труда и повышение уровня их конкурентоспособности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Классификация видов труда // Режим доступа: <http://studlib.com/content/view/2224/33/>.

2 Сайт Казахского национального университета им. Аль-Фараби // Режим доступа: <http://www.kaznu.kz/ru/>

3 Национальный доклад «Молодежь-2014». Ж. К. Буканова, Ж. К. Каримова, Л. М. Амреева и др. Астана, 2014. – НИЦ «Молодежь». – С. 135.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Г. Н. Кенжебалина

Қазақстанның жоғары оқу орындарының еңбек қызметінің түрлері

«Жастар» ғылыми-зерттеу орталығы, Астана қ.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

G. N. Kenzhebalina

Types of labor activity in higher education of Kazakhstan

Scientific Research Center «Youth», Astana.

Material received on 02.12.15.

Мақала білім беру ұйымдарында еңбекке баулу мәселесіне арналған. Автор республиканың жоғары оқу орындарындағы еңбек қызметінің түрлерін қарастырады.

The article considers the problem of labour education in educational institutions. The author examines the types of work activities in higher educational institutions of the republic.

О. А. Колюх¹, Г. М. Тулекова²

¹к.п.н., ассоц.профессор, ²ст. преподаватель, Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова, г. Павлодар

ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОТ СПОСОБНОСТИ ПОНИМАТЬ, ЗНАТЬ И РЕГУЛИРОВАТЬ ЭМОЦИИ

В статье авторы рассматривают влияние критериев эмоционального интеллекта на уровень стрессоустойчивости или эмоционально стабильности/ нестабильности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная стабильность/ нестабильность, стрессоустойчивость, эмоции.

Проблема стрессоустойчивости в современных условиях приобретает особую актуальность в связи с ростом социальной и психологической напряженности, повышением требовательности к эффективности принятия человеком решений. Исследование стрессоустойчивости личности является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии.

Инструментом стрессоустойчивости является эмоциональный интеллект. По научному определению С. Дж. Стейна и Говарда Бука, эмоциональный интеллект, в отличие от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на неё влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чём нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным» [1].

Мы предполагаем, что показатели стрессоустойчивости будут зависеть от критериев эмоционального интеллекта, а также будут являться компонентами эмоциональной стабильности/ нестабильности. С этой целью мы провели исследование со студентами ПГУ им. С.Торайгырова. В эксперименте приняли участие 118 студентов: 76 девушек и 42 юноши в возрасте от 17 до 25 лет.

Мы использовали испанскую версию теста эмоционального интеллекта (TMMS; Fernandez – Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) и тест на стрессоустойчивость [2]. Результаты нашего исследования представлены на рисунках 1-7, из которых мы видим показатели стрессоустойчивости и чувствительности к стрессам, а также различия в критериях эмоционального интеллекта (*Внимание, Ясность, Ремонт*) среди студентов.

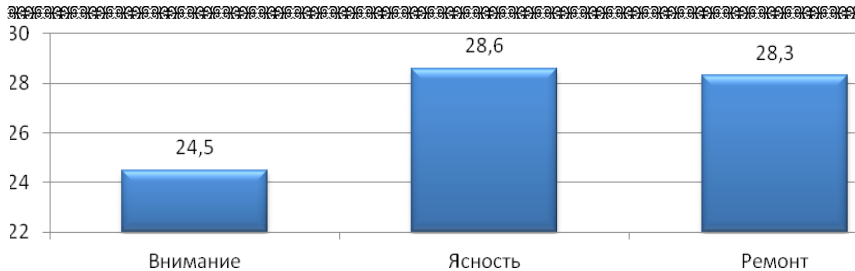


Рисунок 1 – Средние значения показателей эмоционального интеллекта

Таким образом, как показывает рисунок 1, мы степень проявления критериев эмоционального интеллекта у студентов. Индикаторы *Внимание*, *Ясность*, *Ремонт* выражены в норме (24–34 балла), т.е. все участники чувствуют и выражают свои эмоции надлежащим образом; понимают свои собственные эмоции и эмоции других людей; могут регулировать и изменять свои эмоции и эмоциональные состояния (например с отрицательных эмоций на положительные).

Уровни проявления каждого критерия эмоционального интеллекта представлены следующим образом (См. рисунок 2):

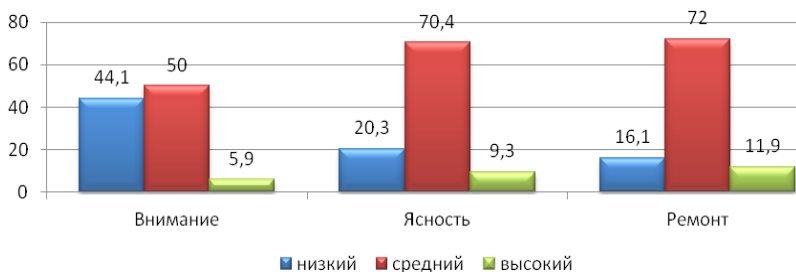


Рисунок 2 – Уровни проявления критериев эмоционального интеллекта, %

Таким образом, мы выявили, что уровень проявления *Внимания* – выше среднего, в то время как *Ясность* и *Ремонт* имеют средний уровень. То есть студенты достаточно хорошо умеют чувствовать и выражать свои чувства адекватным способом, а способности понимать свои эмоции и эмоции других людей, регулировать свои эмоциональные состояния правильно выражены в норме, но имеют средний уровень.

В исследовании для выявления и расчета корреляционных связей между критериями эмоционального интеллекта мы использовали критерий $r - Spearman$. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета программы «Statistika 8.0». Результаты вычислений показали положительную корреляцию между вниманием, рефлексией и ясностью ($0,201$; $0,264$; $0,509$). То есть, чем лучше умение чувствовать и выражать свои эмоции надлежащим образом, тем больше понимание своих собственных эмоций и эмоций других людей и тем лучше способность регулировать и изменять свои эмоции и эмоциональные состояния. Взаимодействие данных факторов является статистически достоверным ($p < 0,05$).

На данные способности и их развитие большое внимание оказывают стрессоустойчивости и чувствительности к стрессам.



Рисунок 3 – Уровень постоянного стресса за последние три года у студентов, %

Из рисунка 3 мы видим, как изменился уровень постоянного стресса у студентов за последние три года: наибольшее значение имеют показатели «не изменился» (24,6 %), «значительно уменьшился» (21,2 %) и «незначительно уменьшился» (20,3 %). Мы можем предположить, что снижению постоянного стресса у студентов помогают способности чувствовать и выражать свои чувства адекватным способом, понимать свои эмоции и эмоции других людей, регулировать свои эмоциональные состояния правильно. Результаты статистических вычислений показали отсутствие корреляционных связей между уровнем постоянного стресса и критериями эмоционального интеллекта ($p < 0,05$).



Рисунок 4 – Базовый показатель стрессоустойчивости студентов, %

Базовый показатель стрессоустойчивости у студентов (См. рисунок 4) имеет уровень выше среднего (50 %). То есть это позволяет студентам переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки) более легко и эмоционально стабильно, в то время как 22 % студентов переносят подобные нагрузки достаточно сложно, поскольку имеют низкий уровень стрессоустойчивости.

Результаты статистических вычислений показали отрицательную корреляцию между базовым показателем стрессоустойчивости и ясностью ($-0,189$). То есть, чем выше стрессоустойчивости и тем ниже способность регулировать и изменять свои эмоции и эмоциональные состояния. Взаимодействие данных факторов является статистически достоверным ($p < 0,05$).



Рисунок 5 – Показатель динамической чувствительности к стрессам, %

Показатель динамической чувствительности к стрессам у студентов (См. рисунок 5) имеет низкий уровень (64,5 %). То есть это позволяет студентам сопротивляться стрессам с помощью адекватного поведения и находить конструктивные способы преодоления стрессов, а также означает, что студенты не чувствительны к стрессам и легко их переживают, в то время как 6,9 % студентов имеют высокий уровень чувствительности к стрессам.

Результаты статистических вычислений показали положительную корреляцию между базовым показателем стрессоустойчивости, уровнем постоянного стресса и показателем динамической чувствительности к стрессам ($0,898$; $0,902$). То есть, чем выше способность переносить

значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, тем выше умение сопротивляться стрессам и находить конструктивные способы преодоления стрессов. Чем выше уровень постоянного стресса, тем выше чувствительность к стрессам. Результаты статистических вычислений показали отсутствие корреляционных связей с критериями эмоционального интеллекта. Взаимодействие данных факторов является статистически достоверным ($p < 0,05$).



Рисунок 6 – Способность сопротивляться стрессам, %

Способность сопротивляться стрессам с помощью адекватного поведения и конструктивных способов преодоления стрессов у студентов (См. рисунок 6) имеет средний уровень (49,1 %). То есть это позволяет студентам сопротивляться стрессам с помощью адекватного поведения и находить конструктивные способы преодоления стрессов, а также означает, что студенты не чувствительны к стрессам и легко их переживают, в то время как 6,9 % студентов имеют высокий уровень чувствительности к стрессам.

Результаты статистических вычислений показали положительную корреляцию между способностью сопротивляться стрессам и базовым показателем стрессоустойчивости (0,189). То есть, чем выше способность сопротивляться стрессам, переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, тем выше стрессоустойчивость и умение сопротивляться стрессам и находить конструктивные способы преодоления стрессов. Результаты статистических вычислений показали отсутствие корреляционных связей с критериями эмоционального интеллекта. Взаимодействие данных факторов является статистически достоверным ($p < 0,05$).



Рисунок 7 – Критерии чувствительности к стрессам (средние значения)

Из рисунка 7 мы видим степень выраженности критериев чувствительности к стрессам у студентов. Наибольшее значение имеют критерии «повышенная реакция на обстоятельства, на которые человек не может повлиять» (30,6) и «склонность все излишне усложнять, что может приводить к стрессам» (23,4). Наименьшее значение имеют критерии «предрасположенность к психосоматическим заболеваниям» (18,5) и «деструктивные способы преодоления стрессов» (17,6).

Результаты статистических вычислений показали положительную корреляцию между критериями чувствительности к стрессам и отрицательную корреляцию между критериями чувствительности к стрессам и критериями эмоционального интеллекта. Таким образом, мы обнаружили зависимость: уровня стрессоустойчивости и чувствительности к стрессу от реакции на обстоятельства, на которые человек не может повлиять (0,613; 0,523), устойчивости к стрессу (0,667); реакции на обстоятельства, на которые человек не может повлиять, от способности сопротивляться стрессам (0,207); склонности все усложнять от умения чувствовать и выражать свои эмоции, быть внимательными к ним (0,217); деструктивных способов преодоления стрессов от предрасположенности к психосоматическим заболеваниям (0,278). Эти данные говорят о эмоциональной стабильности личности.

Также мы обнаружили зависимость уровня стрессоустойчивости и чувствительности к стрессу от склонности все усложнять (0,698; 0,670), предрасположенности к психосоматическим заболеваниям (0,506; 0,508) и деструктивных способов преодоления стрессов (0,545; 0,460); реакции на обстоятельства, на которые человек не может повлиять, от предрасположенности к психосоматическим заболеваниям (0,306), склонности все усложнять (0,394), деструктивных способов преодоления стрессов (0,358), способности понимать свои эмоции и эмоции других людей (-0,197), способности регулировать свои эмоциональные состояния правильно (-0,232); склонности все усложнять от предрасположенности к психосоматическим заболеваниям (0,433),

деструктивных способов преодоления стрессов (0,471); устойчивости к стрессу от деструктивных способов преодоления стрессов (0,418), предрасположенности к психосоматическим заболеваниям (0,453); деструктивных способов преодоления стрессов от способности сопротивляться стрессам (0,191). Эти данные говорят о факторах, влияющих на развитие эмоциональной нестабильности личности.

Взаимодействие данных факторов является статистически достоверным ($p < 0,05$).

Результаты данного исследования позволяют нам сделать вывод о зависимости стрессоустойчивости от эмоционального интеллекта: способность понимать свои эмоции, умение их выражать и корректировать напрямую зависят от уровня стрессоустойчивости, т.е. чем больше развиты данные умения, тем выше уровень стрессоустойчивости и соответственно, чем меньше человек умеет выражать и корректировать свои эмоции, тем у него ниже будет стрессоустойчивость и выше эмоциональная нестабильность. Также наше исследование показало факторы, влияющие на развитие эмоциональной нестабильности личности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Стивен, Дж., Стейн, Говард, Бук, И. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи [Текст]. – Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.

2 Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale [Текст]. – Psychological Reports, 94. – P. 751-755.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

О. А. Колох, Г. М. Тулекова

Эмоцияларды білу, түсіну және реттеу қабілетінен стресс тұрақтылығына тәуелділік деңгейі

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

O. A. Kolyukh, G. M. Tulekova

Dependence of stress level from ability to understand, know and regulate emotions

S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar.
Material received on 02.12.15.

Бұл мақалада авторлар стресс немесе эмоционалдық тұрақтылық/тұрақсыздық деңгейіне эмоциялық интеллект критерийлерін қараастырған.

In this article the authors consider the influence of the criteria of emotional intelligence to the stress level or emotional stability / instability.

UDC 159.9

O. Kolyukh¹, A. P. Pacheco-Unguetti²

¹candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan; ²professor, Department of Experimental Psychology, Faculty of Psychology, Universidad de Granada, Spain

CROSS-CULTURAL DIFFERENCES IN THE MANIFESTATION OF EMOTIONAL STATES AND IN THE PERCEPTION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG MASTERS OF KAZAKHSTAN AND SPAIN

In the present research, we have identified similarities and cross-cultural differences of emotions, emotional states and perception of emotional intelligence among masters of Kazakhstan and Spain.

Keywords: emotion, emotional states, emotional intelligence, cross-cultural differences, TMMS, psychological test color choices

Culture determines the values and norms of individuals. What is considered important in a society is therefore determined to a great degree by culture. Consequently, the societal norms also determine the meaning of emotions and the controlling of them (Eid and Diener, 2001). Especially which kinds of emotions are openly shown and how emotions are communicated differ grossly across cultures (D. Matsumoto, 1989) [1]. Studying cultural processes in order to understand psychology is a daunting task. It requires a specific, comprehensive conceptualization of what culture is and how it encompasses human psychology (Ratner, 2000) [2]. An important trend in the development of modern psychology now is the growing importance of cross-cultural aspects. A study of the psychological similarities and differences between ethno cultural communities and ethnic groups within a particular society is becoming the most actual problem. Culture is our social heritage and allows people to live in an

organized community, provides ready solving of problems, helps to predict the behavior of people, lets people know what to expect from each other. Culture is a single semantic field, values and symbols which uniquely interpreted all the members of ethno cultural community [3]. P. Ekman noted that despite the fact that the six basic emotions expressed everywhere the same, in each culture has its own rules manifestation of emotion. These rules define what kind of emotional expression people can afford [4].

At the same time, psychological science has only recently begun to systematically study the cultural differences in the manifestation of emotions. According to representatives of dispositional direction, people have a wide range of dispositions to respond in a certain way in different situations. This means that people show a certain permanence in their actions, thoughts and emotions, regardless of the flow of time, events and life experience, but at the same time, no two people are exactly alike [3]. Cattell argued that personality traits are relatively constant tendency to react in a certain way in different situations and at different times. They reflect the stable and predictable psychological characteristics [3]. Is known that the perception of the outside world in different cultures have some peculiarities and distinctive traits. Thus, distinctive of the socio-economic and geographical conditions of Kazakhstan (nomadic way of life, continental climate, prevalence of cattle farms, etc.) had some influence on the formation of a and development of mental qualities Kazakhstan citizens and ways of perception reality around them. Stable psychological characteristics Kazakhstan citizens are: openness, friendliness, hospitality, helpfulness and share what he has with those in need, focus on the family willingness to help and willingness to share with needy, focus on the family (because the family – is the most important value), the importance of opinions of others. At the same time, Kazakhstan citizens has internal attitudes to the rapid and simple solution to difficult problems (for example, the tactic of promises); great importance for people is unity with the group (peers, friends, colleagues, relatives) and less attention is paid to the emotions. Also in recent years the scientific literature has reflected particular interest in the study of individual differences in the ability to process and utilize emotional information (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008) [5].

Emotions are not subject to precise line of behavior, but respond to external changes in communication (or changing their internal perception). For example, emotions influence cognition, when a good mood encourages people to think positively and mood of the people can to change the course their thoughts. People in a good mood think that they quite healthy in comparison with others. People in a bad mood may decide that their health is significantly worse than the other. Consequently, many intercultural misunderstandings and conflicts occur, due in part to a lack of cultural and emotional awareness of differences in behavioral expectations [6].

Emotional intelligence (EI) relates to one's ability to recognize and understand emotional information and then, to use it for planning and self-management [7].

The choice of color depends on the number of set of stable personality characteristics, as well as on the current state of the situation. The color preference is related equally with the perception of each individual color. According to Luscher, perception of color objective and universal, but the color preferences are subjective, and this difference allows to objectively measuring the subjective states in the color test [8]. Therefore, considering that emotional intelligence can be an important element in the perception and manifestation of emotional states among masters from different cultures, we studied the emotional peculiarities of masters of Spain and of Kazakhstan, and defined their ability to perception of emotions (through indicators of emotional intelligence), which allowed us to identify the impact of the ability to perceive and to change emotions on the manifestation of emotional states.

Our study aims at providing a deeper understanding of how culture influence the emotions. Leading idea of this research was to study peculiarities of emotional states and their cross-cultural differences, and also factors of influence on the manifestation of emotions. For psychological analysis of the survey data, we used standardized psychological test color choices of M. Luscher to modify L. N. Sobchik [9] and well-validated Spanish shorter version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Fernandez-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). In the research also we used the *U*-test Mann – Whitney; the one - way ANOVA; the criterion *r* - Spearman. Processing of the results was performed with using the statistical program «Statistika 8.0».

Participated in the experiment were 100 masters 22-28 years. 50 (30 women and 20 men) participants studying in Pavlodar State University named after S. Toraygyrov (Kazakhstan) and 50 (26 women and 24 men) participants studying in University of Granada (Spain).

Our findings show how masters distributed preferred colors associated with the desired state (position 1 and 2); with the true feelings in the situation in which they are located (position 3 and 4); indifference of the masters to the situation (positions 5 and 6); with a negative attitude towards the situation (positions 7 and 8). Compare the colors of 1 and 8 positions, we have identified the most actual problems the participants of the experiment.

Red color symbolizes expression of vital force, nervous and hormonal activity, desire to success. It is desire to win, desire to sport, “willpower”. Rejection of red color reveals physiological and nervous exhaustion [9]. We found that masters from Spain are more active, purposeful, confident. Masters from Kazakhstan are more in need of a rest, irritable, tense and have a reaction of wrath and feeling fatigue. We found statistically significant differences in the choice of red color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice red color in the second position ($0,005$).

Yellow color symbolizes relaxation, hope or expectation of great happiness into future, the desire to new [9]. We found that masters from Spain are more in need of change, communication and recognition, demonstrative, dependent on others, optimistic, desire to bright impressions and change. Masters from Kazakhstan are

more in need of approval, hope for improvement of situation in the future, careful in communication, fear, have excessive demands on others, lack of flexibility, anxiety, disappointed. For masters of both cultures is characterized avoidance of responsibility. We found statistically significant differences in the choice of yellow color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice yellow color at the first position ($0,023$).

Blue color symbolizes calm, sensitivity and vulnerability, empathy, trust, self-sacrifice, devotion [9]. We found that masters from Spain are more afraid of emotional attachment. Masters from Kazakhstan are more in need of harmony, understanding, love and support, friendly, closed, and inert to decisions. For masters of both cultures is characterized control of feelings and behavior, depression, irritability, anxiety, emotional tension. We found statistically significant differences in the choice of blue color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice blue color at the first position ($0,026$).

The green color symbolizes tension, perseverance, purposefulness, resistance to change, constancy of views. Preference of green color reveals scrupulous accuracy, critical analysis, logical sequence, the need to impress and to maintain own position [9]. We found that masters from Spain are more insistent, demanding, defending their positions. Masters from Kazakhstan are more skeptical, rationalistic, dissatisfied their social status, do not to defend its position. For masters of both cultures is characterized compliant, trust to others, tensions. We found statistically significant differences in the choice of green color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice green color in the third, sixth, seventh and eighth positions ($0,017$; $0,027$; $0,042$; $0,042$).

Purple color symbolizes tension, deterrence of emotional manifestations, selective in communication, increased sensitivity, the need of self-control, increased requirements to others, excessive credulity, unrealistic desires and irresponsibility. Preference of purple color peculiar to people of emotionally immature [9]. We found that masters from Spain are more the secretive, sentimental, resentful. Masters from Kazakhstan are more vulnerable, tense, restrain emotions, selective in communication, have high demands to others, trusting. For masters of both cultures is characterized sensitive, have difficulties of social adaptation. We found statistically significant differences in the choice of purple color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice purple color in the second position ($0,011$).

Brown color symbolized physical discomfort, need to rest [9]. We found that masters from Spain are more in need of comfort. Masters from Kazakhstan are more in need of rest, emotionally tense, have feeling unwell, fatigue, self-restraint. For masters of both cultures is characterized anxiety, uncertainty, overexertion, fear, suspiciousness, discomfort, the need to rest and relaxation. We found statistically significant differences in the choice of brown color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice brown color on the second and fifth positions ($0,014$; $0,043$).

Black color symbolized the refusal, renunciation or rejection [9]. We found that masters from Spain are more anxiety, need to decide their problems independently. Masters from Kazakhstan are more defend their point of view, intolerant to others, conflict, unsatisfied situation, have reactions of protest, and waive realization of the plans. We found statistically significant differences in the choice of black color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice black color on the seventh position ($0,000$).

Gray color symbolized neutrality, the desire to shield themselves from external causes and impacts [9]. We found that masters from Spain are more responsibility, sociability, activity. Masters from Kazakhstan are more tired, fatigue, confused, indifferent to life, tense, do not have objectives, limit the scope of communication, need to rest, compassion and understanding, have a deficiency of emotions, feel helplessness and isolated. We found statistically significant differences in the choice of gray color masters ($p < 0,05$). The results showed significant differences in the choice gray color on the third and eighth positions ($0,003$; $0,002$).

Thus, we identified that for two cultures are characterized: regrets about the efforts which were to achieve the objective, control of feelings and behavior, irritability, incontinence, anxiety, emotional tension, trust to others, sensitive, difficulties of social adaptation, fear, suspiciousness, discomfort. Also we found statistically significant differences in the degree of the expressiveness of the emotional states ($p < 0,05$). That is, masters from Spain are immediacy and emancipation of behavior, have high self-concept, desire to risks, leadership abilities, need in change, communication and recognition, insistent, demanding, have a need to comfort and need to decide their problems independently, responsibility. Masters from Kazakhstan are tense, emotional, vulnerable, dissatisfied their social status, have need in harmony and understanding, love and support, trust to others, have a weak volition, increased anxiety and fatigue, feel helplessness.

We found difference in the indicators of emotional intelligence. Indicators Attention, Clarity, Repair manifested in normal, i.e. masters can feel and express their emotions properly; understand their own and other people's emotional states; can to regulate and to change their emotions and emotional states correctly. But these characteristics are more expressed among masters from Spain. We found statistically significant differences in the indicators of emotional intelligence ($21,443$; $13,242$; $23,553$; $p < 0,05$). The results showed a cross – cultural differences in the ability to perceive emotions, use emotions and understand the emotions, to manage emotions. Among masters from Spain expressed significantly greater indicators of emotional intelligence than among masters from Kazakhstan. Thus, the decision on which emotions we display and to whom we display them is influenced by culture. Culture is the basis and the result of behavior, it determines the course of action, restricting it certain limits.

Results of correlation analysis showed, that calm negatively correlated with c physical discomfort, tension; refusal negatively correlated with tension, desire to succeed

in both groups of masters. Results showed that desire to shield themselves *negatively correlated* with tension; calm – with the desire of new and the ability to regulate and to change own emotions and emotional states correctly; refusal – with purposefulness and the desire of new (-0,302; -0,477; -0,368; -0,367; -0,423; -0,315; -0,366; -0,512; -0,386) among masters from Spain. Results showed that knowledge own emotions and understanding own and other people’s emotional states *positively correlated* with the ability to regulate and to change own emotions and emotional states correctly (0,358) among masters from Spain. Results showed that desire to shield themselves *negatively correlated* with purposefulness and the ability to regulate and to change their emotions and emotional states correctly; desire to succeed – with calm and purposefulness; refusal – with physical discomfort (-0,299; -0,350; -0,475; -0,422; -0,384; -0,389; -0,376; -0,327; -0,430) among masters from Kazakhstan. Results showed that calm *positively correlated* with refusal; physical discomfort – with tension; desire to succeed – with the desire of new; attention to own and other people’s emotions and emotional states – with the ability to regulate and to change own emotions and emotional states correctly (0,335; 0,309; 0,366; 0,410) among masters from Kazakhstan.

Leading idea of this research was to study peculiarities of emotional states and their cross-cultural differences, and also factors of influence on the manifestation of emotions. The results showed similarities and differences in the emotional states of masters. For two cultures are characterized by emotional states: regrets about the efforts which were to achieve the objective, avoidance of responsibility, control of feelings and behavior, depression, irritability, incontinence, anxiety, emotional tension, compliant, trust to others, tensions, sensitive, have difficulties of social adaptation, uncertainty, overexertion, fear, suspiciousness, discomfort, the need to rest and relaxation.

The results of this study confirmed the influence of culture on the expression and perception of emotions and emotional states. This shows that Emotions are shaped and maintained by culture. The communication of emotions significantly differs across cultures, because in each culture has its own rules manifestations of emotions.

LIST OF REFERENCES

1 Marjaana Gunkel, Christopher Schlägel, Robert L. Engle Culture’s Influence on Emotional Intelligence: An Empirical Study of Nine Countries // Journal of International Management 20 (2014). – p. 256–274.

2 Carl Ratner Cultural psychology: Theory and method. Springer Science+Business Media, LLC. – Springer Science+Business Media New York, 2000. – ISBN 978-1-4613-5190-0 ISBN 978-1-4615-0677-5 (eBook). DOI 10.1007/978-1-4615-0677-5.

3 Larry, A. Hjelle, Daniel, J. Ziegler Personality theories. – SPb. : Peter, 2008.

4 Pochebut, L. G. Cross-cultural and ethnic psychology: Textbook. – SPb. : Peter, 2012. – 336 p. – ISBN 978-5-459-00575-2

5 José M. Salguero, Pablo Fernández-Berrocal, Nekane Balluerka and Aitor Aritzeta Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social behavior and personality*, 2010, 38(9), 1197-1210 © Society for Personality Research (Inc.). DOI 10.2224/sbp.2010.38.9.1197.

6 Yi-chun Lin, Angela Shin-yih Chen, Yi-chen Song Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment // *International Journal of Intercultural Relations* 36 (2012) 541– 552. DOI:10.1016/j.ijintrel.2012.03.001

7 Emil F. Coccaro, Oscar Solis, Jennifer Fanning, Royce Lee Emotional intelligence and impulsive aggression in Intermittent Explosive Disorder/ *Journal of Psychiatric Research* 61 (2015). – 135-140.

8 **Lüscher, M.** The Lüscher Color Test / transl. and ed. by Ian A. Scott. – N. Y. : Pocket Books, 1971. – 187 p. – Ориг. изд. Random House, 1969. – [ISBN 0671-78073-5](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.03.001).

9 **Sobchik, L. N.** The method of color choices - modification eight color test of Luscher. Practical guide. – SPb. : Speech, 2006.

10 **Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.** (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94. – P. 751-755.

Material received on 02.12.15.

О. Колюх¹, А. П. Пачего-Унгетти²

Қазақстан және Испания магистранттарының эмоционалды күйлері көрінісінде және эмоционалды интеллекті қабылдауында кросс-мәдени айырмашылықтары

¹С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ., Қазақстан.

²Гранада Университеті, Испания
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

О. Колюх¹, А. П. Пачего-Унгетти²

Кросс-культурные различия в проявлении эмоциональных состояний и в восприятии эмоционального интеллекта у магистрантов Казахстана и Испании

¹Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, г. Павлодар, Казахстан.

²Университет Гранады, Испания.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Бұл мақалада Қазақстанның және Испанияның магистранттарының интеллектуалдық, эмоционалдық қабылдаулары және эмоционалдық күйлері, эмоцияның кросс-мәдени ерекшеліктері зерттелінді.

В настоящей исследовании мы выявили особенности и кросс-культурные различия эмоций, эмоциональных состояний и восприятия эмоционального интеллекта у магистрантов Казахстана и Испании.

УДК 37.034

В. Л. Короленко

к.п.н., Николаевский национальный университет имени
В. А. Сухомлинского, г. Николаев, Украина

ВЛИЯНИЕ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрено влияние работы классного руководителя, на эффективность морального воспитания подрастающей личности, с целью совершенствования координируемого воспитательного процесса на уровень её морального развития. Исследование, проводимое нами, подтверждает, что в процессе повышения морального уровня детей школьного возраста, приобретённые ими базовые моральные знания, при помощи активного участия в воспитательном процессе классного руководителя, способствуют их всестороннему развитию и подготовке к жизни в современном обществе.

Ключевые слова: моральное воспитание, формирование, моральные нормы, моральное воздействие, моральные ценности.

Классный руководитель выполняет очень важные и ответственные задания. Он организатор воспитательной работы в классе и наставник учеников, организует и воспитывает ученический коллектив, объединяет воспитательные усилия учителей, родителей и общественности.

Успешная воспитательная работа не возможна без сплоченного коллектива. Именно через коллектив классный руководитель влияет на отношение школьников к учебным обязанностям, к общественно полезному труду, на их дисциплину и успеваемость. Под воздействием хорошо организованного и сплоченного коллектива школьники развиваются политически, морально и культурно, приобретают организаторские навыки. В коллективе развивается

их творческая инициатива, крепнут узы дружбы и общительности, рождаются новые нормы поведения.

Создание и сплочение детских коллективов – важнейшая задача учителей, в первую очередь классных руководителей. Если такой коллектив создан, то легче решить любые воспитательные задачи. Здоровое общественное мнение, откровенная товарищеская критика и самокритика способствуют развитию общественной активности школьников и формированию в них ценных моральных качеств. В сплоченном коллективе разные характеры, способности, интересы, наклонности учеников дополняют друг друга, их переживания становятся ярче, поступки более ответственными, мысли более глубокими. Дружный и сплоченный коллектив при помощи общественного мнения, методами убеждения (или по принуждению) приучает своих членов совмещать личные интересы с общественными.

Занимаясь моральным воспитанием ученического коллектива, классные руководители формируют личность каждого ученика, опираясь в своих начинаниях на самостоятельность и инициативу самих учеников и на общественное мнение. Не зависимо от авторитета учителя, он все-таки не может заменить собой влияние правильно организованного коллектива.

В моральном воспитании учителями успешно применяется «педагогика параллельного действия». Чем более сплоченный коллектив, тем сильнее оказывается в нем параллельное влияние учителей и общественного мнения ученического коллектива на отдельных учеников. В результате такого влияния, недостойные поступки учеников осуждают не только учителя, но и сами ученики.

В коллективе ученики усваивают нормы общения с другими людьми, нормы коллективных отношений и культурного и морального поведения в обществе. Под воздействием хорошо организованного коллектива легко привить организаторские навыки учащимся, научить их руководить и подчиняться, совмещать личные интересы с общественными [1; 3].

Практика морального воспитания школьников свидетельствует о том, что только в коллективе и с его помощью можно воспитать и развить у школьников чувство ответственности за порученное дело, коллективизм, товарищескую взаимопомощь и другие ценные моральные качества.

Через классного руководителя осуществляются воспитательное влияние педагогического коллектива на школьников и формирования их моральных качеств. Эффективность этого влияния в значительной мере зависит от сплоченности класса и организации в нем коллективной деятельности. В классах, где есть микро коллективы, задача классного руководителя заключается в том, чтобы, воспитав эти группы, опереться на них в своей педагогической работе, но не следует допускать противопоставления и изоляции их, во время формирования бригад для дежурства или выполнения

общественных поручений. Необходимо стремиться к тому, чтобы они не отделялись от классного коллектива, а жили его интересами.

Ученический коллектив нуждается в педагогическом руководстве. Нельзя оставлять школьников на произвол судьбы, их личный опыт ограничен. Поэтому следует направлять деятельность коллектива (помогать ему находить нужные и полезные дела, которые будут способствовать моральному формированию личности).

Педагогическое руководство коллективом осуществляется путем постановки единых требований, предоставления помощи в определении главного направления работы коллектива, налаживании совместной деятельности, создании здорового общественного мнения. Это руководство коллективом должно совмещаться с развитием самостоятельности, поощрением полезной инициативы и самостоятельности учеников. Мастерство классного руководителя заключается в том, чтобы поставить перед коллективом захватывающую цель, воспитать стремление к коллективной деятельности, обеспечить необходимые для этого условия [2; 4; 5].

Предоставление самостоятельности ученическому коллективу не означает снижения направляющей роли педагогов, напротив, от них требуется более гибкое и тактичное руководство. Инициатива, самостоятельность и активность не возникают самотеком, они развиваются главным образом в процессе хорошо организованной совместной деятельности, в борьбе за достижение общей цели.

Характер педагогического руководства изменяется в зависимости от возраста учеников и степени развития коллектива. В младших классах, а также в коллективах, которые находятся на начальной стадии развития, классный руководитель нередко выступает инициатором разных дел, которые способствуют сплочению коллектива. В старших классах и в хорошо организованных коллективах он выполняет функции консультанта, помощника в организации деятельности ученического коллектива.

К сожалению, есть классные руководители, которые занимают позицию «незаметных наблюдателей» в ученическом коллективе и самоустраиваются от важнейших коллективных дел, что способствует послаблению коллективных связей и ухудшению дисциплины. Так же бывает, что классные руководители недооценивают самостоятельности, организаторских возможностей и способностей своих воспитанников. Они пытаются сами без участия актива создать планы проведения коллективных дел, назначают ответственных за их выполнение, проверяют и учитывают результаты работы. Руководство в таких случаях приобретает авторитарный характер, что мешает выявлению инициативы и самостоятельности учеников. Подавление инициативы школьников, лишняя и назойливая опека так же вредны, как и невмешательство в их жизнь и деятельность [3; 4; 7].

Работу по моральному воспитанию коллектива необходимо проводить с учетом возраста, уровня развития и воспитанности учеников, их активности, дисциплинированности и ряда других условий, характерных для определенного класса. Только при этом можно добиться значительных успехов в моральном развитии учеников.

Ученический коллектив создается, растет и крепнет в процессе разнообразной деятельности, она делает жизнь коллектива содержательной и интересной. Поэтому для эффективного педагогического влияния необходимо создание и сплочение ученического коллектива на основе конкретных и полезных общих дел, которые нуждаются в коллективной и согласованной работе. Оборудование класса перед началом учебного года, изготовление игрушек для детского садика, уборка школьного двора, организация классной библиотеки, выставка изделий учеников – все что помогает осознать свою связь с коллективом и ощутить чувство ответственности перед ним. Чем более интересные коллективные дела и чем дольше ученики живут общими интересами, тем больше желающих отдать свои силы общему делу, тем более крепкий и сплоченный ученический коллектив и более эффективна воспитательная работа классного руководителя [1; 6].

Сплочению коллектива способствует выполнение разных общественных поручений, многие из которых связаны с обслуживанием потребностей классного коллектива, а также с развлечениями и играми. Поэтому необходимо научить детей весело и разумно отдыхать. Игровая деятельность - это важное средство всестороннего развития учеников, расширения их жизненного опыта и формирования коллективистских черт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Бех, І. Д.** Критерії моральної вихованості молодших школярів / І. Д. Бех, С. Д. Максименко. – К. : Рад. школа. – 1989. – 95 с.

2 **Білозерська, С. І.** Психологічні умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.07 / Світлана Іванівна Білозерська. – Дрогобич, 2004. – 243 с.

3 **Вишневецький, О.** Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.

4 **Вульфів, Б. З.** Семь парадоксов воспитания / Б. З. Вульфів. – М. : Новая школа, 1994. – 80 с.

5 **Грива, О.** Питання виховання в системі підготовки фахівців, що працюють з дітьми і молоддю в полікультурному середовищі [Карпенчук С. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.

6 **Короленко, В. Л.** Формування моральних цінностей підлітків у процесі взаємодії сім'ї і школи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Віктор Леонтійович Короленко. – Миколаїв, 2014. – 240 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

V. L. Korolenko

Оқушыларды моральдық тәрбиелеудің тиімділігіне сынып жетекшісінің ықпалы

В. А. Сухомлинский атындағы Николаев ұлттық университеті, Николаев қ., Украина
Мақала баспаға 02.12.15 түсті.

V. L. Korolenko

Influence of work of class leader on efficiency of moral education of schoolchildren

V. A. Sukhomlinsky Nikolaev national university, Nikolaev, Ukraine.
Material received on 02.12.15.

Мақалада моральдық даму деңгейінің тәрбиелеу үдерісіне байланысын жетілдіру мақсатында болашақ жеке тұлғаларды моральдық тәрбиелеу тиімділігіне сынып жетекшісі қызметінің ықпалы қарастырылған. Біздің жүргізген зерттеуіміз мектеп жасындағы балалардың моральдық деңгейінің өсуі тікелей сынып жетекшісінің тәрбие үдерісінде белсенді қатысуымен көмек ретінде олардың негізгі білімдерін жан-жақты дамыту мен заманауи қоғам өміріне бейімдеп дайындауға ықпал ететін дәлелдейді.

The influence of the work of class leader on efficiency of moral education of the growing up personality, with the purpose of perfection of the coordinated education process on the level of their moral development is considered in the article. The research, conducted by us, confirms that base moral knowledge obtained in the process of increasing the moral level of schoolchildren through active participation of class leader in the education process, are instrumental in their comprehensive development and preparation to life in modern society.

B. T. Kuanysheva¹, G. A. Kabzhanova²

¹senior lecturer, ²master of Pedagogy, senior lecturer, S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar

USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS

The present article deals with the necessity and importance of innovative technologies in teaching foreign languages. This topic is very relevant today, since English is the language of international communication and three-lingual system is introduced in Kazakhstan.

Key words: innovative technologies, English lesson.

Learning English will help students to work not only within Kazakhstan but also abroad. Knowledge of technical English improves students' qualifications.

Also acting as special intellectual activity funds is discussed in detail in multimedia technology. They have a number of advantages compared with other information technology training as they allow: to improve the process of organic combination of traditional forms and methods of education with innovative; implement training, information, games, modeling, design and analysis functions; common didactical perform such principles as the visibility, accessibility, feasible difficulty systematic transition from education to self-education, positive emotional background of learning, linking theory with practice. The use of innovative learning technologies creates the most favorable conditions and contributes significantly to the motivation in learning foreign languages.

The most significant group of benefits is teaching the virtues of computer-based training. For example teachers use the computer's ability to react instantly to input information to create simple training programs in the form of exercises. Technical advantages of teaching English with the help of the media consist in the fact that sound cards allow the user to record his speech and then listen to and compare it with the pronunciation of native speakers. Graphics capabilities of the computer can represent any type of activity in the form of pictures or animations. This is particularly important when reading the new vocabulary as the image on the monitor allows you to associate the phrase in English directly to the action rather than with the phrase in their native language. Moreover the media is an excellent means of interactive communication between different linguistic groups which is particularly evident in the application of computer network. This can be a local area network connecting several machines in one school and the Internet-a global network of millions of users all over the world.

These advantages allow us to conclude that multimedia has great potential for teaching oral speech speaking another language. Through the optimal combination of a number of technical training (language laboratory, video, television, radio, newspapers, magazines, books, bibliographies, phone) and having additional features (interactivity, graphics capabilities and so on). Multimedia provides almost limitless opportunities for teaching and learning.

The use of multimedia technology in the learning process allow to improve the process of organic combination of traditional forms and methods of education with innovative; to implement training, information, games, modeling, design and analysis functions; to perform such general didactic principles as visibility, accessibility, feasible difficulty systematic transition from education to self-education, to give positive emotional background of training, to link theory with practice. In addition the multimedia technology is supported by multimedia programs, encyclopedias, dictionaries and special information educational environment created for a holistic knowledge of the world in the context of its computer-aided design, modeling and design.

Multimedia technologies act as a special intellectual activity and means have a number of advantages compared with other information technology training as they are:

1. The pedagogical means continuous improvement of content and methods of education in modern conditions.

2. Give opportunity to identify and support students with linguistic abilities.

3. Represent the basis of distance learning.

4. Give access to advanced methods of education and training of the general public through educational world of the Internet and an extensive communications network.

5. Give artificial language environment, allow the study of a foreign language at their own pace, increase independence and responsibility of the student to organize training for all age groups, build training in accordance with the interests and goals of the student to put into training intercultural component.

With the use of multimedia (computer with additional devices) everyone can learn foreign languages as a powerful tool for self-study, to closely monitor and ongoing operational support.

Along with the positive aspects there are negative trends affecting the mass creation and implementation of multimedia technologies in the learning process. It includes:

- 1) the lack of availability of existing education system to make active use of multimedia technologies, integrating them into the educational process and its organization on the basis of these technologies;

- 2) the lack of qualified developers;

- 3) the lack of a developed methodology of multimedia technologies;

4) the lack of financial resources for the creation and widespread adoption of multimedia technologies;

5) The device is not designed evaluation.

In order to introduce multimedia technologies in the learning process it's necessary to create the conditions for sound pedagogical and methodological application of multimedia technologies. The integration of the Internet in education and, in particular, its use in the teaching of foreign languages is now quite relevant.

Currently most schools and universities in our country are equipped with multimedia rooms of the English language. These rooms have a computer, projector and interactive whiteboard.

Thus, the combination of traditional teaching methods of language teaching and new will ensure a higher level of learning.

Unfortunately, at the present time, the use of multimedia in order to intensify the individual work in the study of a foreign language is largely constrained by the high cost of computer equipment, as well as the lack of a sufficient number of theoretically grounded and experimentally tested a computer program intended for independent work in learning a foreign language.

In general, it is currently in a situation where, on the one hand, there are a small number of theoretical studies have not been widely put into practice, and on the other hand, is the mass of disparate programs that do not have a serious theoretical basis.

The analysis showed that in pedagogical science and especially in the practice of domestic university teaching, underestimate the capabilities of learning software, including multimedia. This is due primarily to the complexity and the insufficient development of a theory of the concept of multimedia as a didactic tool.

In recent years, more and more often raised the issue of the use of new information technologies in the study of foreign languages. It is not only new hardware, but also new forms and methods of teaching, a new approach to learning. The main objective of foreign language teaching is the formation and development of communicative culture of students, teaching practical mastery of a foreign language. Modern educational technology, such as cooperative learning, project methodology, the use of new information technologies, the Internet - resources help to implement student-centered approach to learning, provide individualization and differentiation of learning abilities of students based on their level of training, inclinations.

Modern textbooks on educational psychology refers to the humanistic direction in three didactic training system: the so-called public schools (open education or open classroom), individual learning style (the learning-styles approach) and cooperative learning (cooperative learning).

Such countries as the United Kingdom, Australia, the USA have an experience in training students for individual plans, according to the individual learning style.

For the ordinary school it is the most interesting learning experience in cooperation as a general didactic conceptual approach, especially when you consider the fact that these technologies are quite organically fit into the class-lesson system, do not affect the content of instruction, allowing to achieve the projected outcomes and disclose potential abilities of each student more effectively. Given the specificity of the subject of “foreign language”, these technologies can provide the necessary conditions for enhancing cognitive and speech activity for each student group, giving each of them the opportunity to understand, to comprehend a new language material to obtain sufficient oral practice to develop the necessary skills. The ideology of cooperative learning was developed in detail by three groups of American educators: Robert Slavin (Johns Hopkins University); R. Johnson and David Johnson (the University of Minnesota); Group E. Aronson (the University of California). The basic idea of this technology is to create conditions for an active co-curricular activities of students in different educational situations. Pupils are different: some “grasp” all the teacher’s explanations quickly, master the lexical material easily, have communicative abilities; other not only require much more time to reflect the material, but also further examples, explanations. These guys tend to be shy about asking questions with the whole class, and sometimes just do not realize exactly what they do not understand, cannot formulate the right questions. If in such cases to unite children in small groups (3-4 people) and give them one common task, specifying the role of each student group in performing this task, there is a situation in which everyone is responsible not only for their performance (often leaves indifferent student) but it’s more important for the result of the whole group. Therefore, the weak students are trying to find out from all the strengths they did not understand the questions and the strong students are interested in that all members of the group, especially a weak student thoroughly understand the material (along with a strong student has the opportunity to test his own understanding of the matter, to reach the essence). Thus, the joint efforts of the gaps are eliminated. This is the general idea of collaborative learning.

Practice shows that learning together is not only easier and more interesting, but also much more efficient. It is important that this efficiency is not only academic success, but also their intellectual and moral development. Learn together, rather than just something to perform together is that is the essence of this approach. The idea of collaborative learning was their development efforts of many teachers in many countries around the world, for the very idea of an extremely humane in nature and, therefore, sensible, although it has marked differences in versions of different countries. There are many different options for collaborative learning. Here they are:

- 1) The teacher forms the group of students before the lesson, of course taking into account the psychological compatibility of children. At the same time in each group should be strong, medium and weak pupils, girls and boys. If the group works harmoniously structure cannot be changed. If your work for some reason did not catch on, the group can be changed from lesson to lesson.

2) The group provides a single job, but if it is satisfied, the distribution of roles between group members is provided.

3) To evaluate the work of more than one student, and the whole group it is important that not only knowledge is evaluated but the efforts of the students. In a number of cases you can give the children evaluate the results themselves.

4) The teacher chooses a student group, which must account for the task. In some cases, it may be weak learner. If the weak pupils are able to describe the results of the joint work group in detail, to answer the questions of other groups, so the goal is achieved and the group had coped with the task.

Suggestopedical direction in pedagogy emerged in connection with the attempt of the Bulgarian psychotherapist George Lozanov. Suggestopedia is used as a means of activating the reserve of mental abilities of the individual in the learning process, particularly in the teaching of foreign languages. We formulate the main goals and objectives of intensive methods of teaching foreign languages. The main task of intensive methods of foreign language teaching is to master, under tight time limit, a foreign language as a means of communication and means of knowledge, to develop skills of understanding speech in a foreign language in the normal (natural) or near normal pace with virtually unlimited home, socio-political and general scientific topics. Selection of the vocabulary of the material for a course of intensive training takes place on frequency-topic. It means that the thematic organization of each particular text lesson thematically accurate words are optional filter-test in terms of their frequency, high semantic value, compatibility, availability and the possibility of introducing their synonyms, antonyms and homonyms.

As for the grammatical phenomena of language, they are all reflected in the course. When administered observed the same principle: the accuracy of the language (mortgage, species-tense forms, the article) and the opposition of semantic opportunity to illustrate it on the lesson.

The issue of distribution of educational material in time is of particular importance in an intensive training course. It is defined and regulated by a number of factors of different nature: didactic, psychological, socio-psychological. All of these factors are equally important, interlinked and are subject to learning objectives.

In conclusion we can formulate the goals of intensive method: to teach students listening and speaking skills using a large (huge in comparison with traditional methods) of lexical material in a short (the shortest in comparison with traditional methods) period of time.

XXI century is the century of information which brings changes in the traditional teaching of languages. The use of computer technology in teaching is of great importance today thanks to new possibilities. The introduction of new information and communication technologies is expanding access to education, forms a system of open education, and changes the idea of the qualified characteristics that must have a modern graduate.

LIST OF REFERENCES

1 **Andronkina, N. M.** Problems of teaching foreign language communication in the teaching of a foreign language as a specialty // Foreign language teaching in schools and universities. – SPb., 2001. – P. 150-160

2 **Alekseev, J. S.** Professional translator training: Training Manual for interpretation and translation services for translators and teachers. – SPb. : Union, 2001. – P. 278.

3 **Hull, N. V.** Preparation of students for reading unadapted literature // Lingvodidaktichesky problems of foreign language teaching. – SPb., 2001. – P. 151-155.

4 **Dmitriev, Yu. M.** Perfecting the technique of translation. – M. : Company “Eurasian region”, 1997. – P. 90.

5 **Komarov, E. P.** Structural and compositional characteristics of the scientific text // The newest methods of teaching a foreign language to students language specialties universities / M. : MSU, 1991. – P. 15

6 **Millar-Beloruchev, R. K.** Theory and methods of translation. – M. : Moscow Lyceum, 1996. – P. 208.

Material received on 02.12.15.

Б. Т. Қуанышева, Г. А. Кабжанова

Шет тілі сабақтарында инновациялық технологияларды қолдану

С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Б. Т. Қуанышева, Г. А. Кабжанова

Использование инновационных технологий на уроках английского языка

Павлодарский государственный университет
имени С. Торайғырова, г. Павлодар.
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Бұл мақалада ағылшын тілін оқыту инновациялық технологияларды қолдану мәселелері қарастырылған. Біздің мемлекетте осы тақырып қазіргі уақытта өте маңызды деп саналуда әсіресе үшлингвалдық жүйені еңгізу себебіне орай.

В настоящей статье рассматривается вопрос необходимости использования инновационных технологий в преподавании английского языка. Эта тема очень актуальна сегодня в нашей стране особенно в связи с внедрением трилингвальной системы.

Д. И. Қабенов

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ.

ЗЕРДЕЛІ ЖҮЙЕЛЕРДЕ БІЛІМДІ БАҒАЛАУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Жұмыста білімді бақылаудың зерделі жүйелерін жасаудың заманауи, интернетке бағытталған технологияларын жасау әдістері ұсынылды. Интернетке бағытталған программалау көмегімен жүйенің архитектурасы жасалып, оның функционалдық мүмкіндіктері айқындалды және пәндік обылыстың білімдерін бақылауға арналған жүйені жасаудың жолдары көрсетілген.

Кілтті сөздер: зерделі жүйе, білімді бағалау, мәтінді талдау, онтология, білімдер базасы

Кіріспе

XX ғасырдың ортасында атақты ғалым В. М. Глушков: «ЭЕМ желілері мен оларға терминал арқылы байланысу жүйелерінің дамуы келесі ғасыр басында техникалық жағынан жетілген елдерде ақпараттың басым бөлігі, бірінші кезекте, ғылыми техникалық, экономикалық, саяси-әлеуметтік мәліметтер электронды құжат күйінде – ЭЕМ жадында сақталады. Соның салдарынан XXI ғасыр басында осындай ақпаратты пайдалана алмайтын адам XX ғасыр басында оқи да, жаза да алмайтын жанға ұқсас болады...», – деген болатын.

Елбасының «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты жолдауында «Онлайн тәсілінде оқыту тәжірибесін дамытып, елімізде оқу теледидарын құру қажет» деп атап көрсетілгендей бүгінгі күні білім беру жүйесі жаңа педагогикалық технологияға негізделуді және ақпараттық құралдарының кеңінен қолданылуын қажет етеді. Осылайша оқу-тәрбие үдерісінде жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану заман талабынан туындап отыр.

Білім беру жүйесін ақпараттандыру дегеніміз – берілетін білім сапасын көтеруді жүзеге асыруға бағытталған үдеріс, яғни еліміздің ұлттық білім жүйесінің барлық түрлерінде әдеттегі технологияларды тиімді және компьютерлік ақпараттандыру технологияларына алмастыру, оларды сүйемелдеу және дамыту, нақты жүзеге асыру шаралары.

Білім беруді, білім алмасуды, өңдеуді автоматтандыру бүгінгі күннің маңызды тақырыптарының бірі. Осы мәселелерді жүзеге асыру үшін көптеген жаңа әдістер мен жаңа технологиялар қалыптасты. Бұларға семантикалық желілерді, логикалық модельдер мен білімді бейнелеу

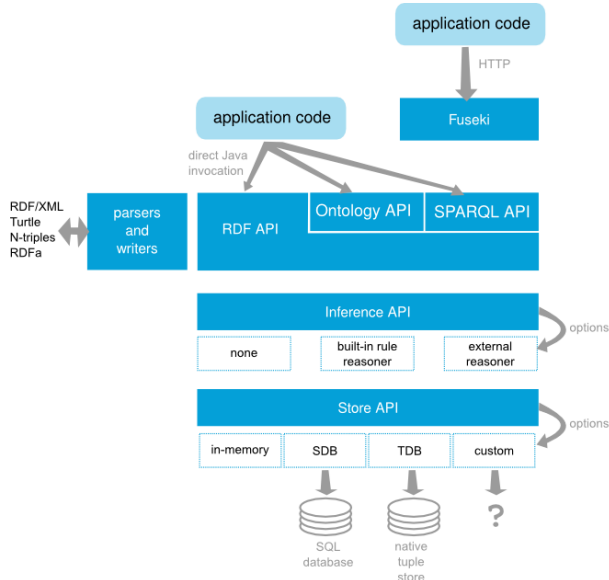
тілдерін, т.б. жатқызуға болады. Соның ішінде RDF/XML синтаксисін, яғни семантикалық желілерде ресурстарды бейнелеуге қолдануға арналған W3C (ағылшын тілінде. World Wide Web Consortium – Бүкіл әлемдік желі үшін технологиялық стандарттарды жасаушы және ендіруші ұйым) консорциумомымен берілген xml құжат түріндегі өрнек синтаксисі, мәліметтер моделін, бір сөзбен айтқанда белгілі бір білімді бейнелеу тілін атап өтуге болады. Resource Description Framework (RDF, «ресурстарды сипаттау ортасы») ресурстар туралы тұжырымдарды машиналық өңдеуге жарамды түрде сыйпаттайды және семантикалық желі концепциясының бір бөлігі болып табылады. RDF-та ресурс кез келген болмыс болуы мүмкін – мысалы ақпараттық (веб-сайт немесе сурет, т.с.с.), және ақпараттық емес (адам, қала немесе қандайда бір абстрактілі ұғым). Ресурс жайындағы айтылған тұжырымдама, «субъект – предикат – объект» түрінде болады және триплет деп аталады.

«Аспан көгілдір түсті» тұжырымдамасын RDF-терминологияда мына түрде ұсынуға болады: субъект – «аспан», предикат – «түсі бар», объект – «көгілдір». RDF-те субъектілерді, қатынастарды және объектілерді белгілеу үшін URI қолданылады.

Осы RDF ресурстар түрінде сыйпатталған білімдер қорын толтыру, оған сұраныстар жасауды автоматтандыру үшін программалауда қолдануға арналған көптеген фреймворктер жазылған. Солардың ішінде біз Apache Jena фреймворкіне тоқталамыз.

Apache Jena фреймворгін қолдану

Apache Jena – Java-да жазылған Semantic Web және Linked Data ашық бастапқы кодымен жазылған фреймворк. Ол RDF – графтан деректерді шығаруға және керісінше оған деректерді жазуға арналған API (ағылшынша application programming interface, қосымшаларды программалау интерфейсі). Графтар абстрактілі модел түрінде берілген. Модел файлдағы деректерден, деректер базасынан, URL-адресстерден немесе олардың комбинациясынан алынуы мүмкін. Сонымен қоса, модел SPARQL сұранысы арқылы алынуы және SPARUL арқылы жаңартылуы мүмкін.



Сурет 1 – Apache Jena фреймворгін қолдану арқылы білім базасына қол жеткізу немесе сұраныс жасау

Осы Apache Jena фреймворкін падалана отырып білімді бағалау жүйесін іске асыру үшін программалау технологиясы ретінде java тіліне негізделген Java Enterprise Edition (Java EE) платформасы тандап алынды. Программалау ортасы ретінде Eclipse Java EE IDE for Web Developers пайдаланылды.

Java EE платформасы

Java EE платформасы ірі немесе орташа мекеме есептеріне арналған серверлік платформаның архитектурасын сыйпатайтын Java тіліне негізделген спецификациялары мен сәйкес құжаттамалардың жиынытығы. Java EE негізінен веб арқылы интернетте және локалды желіде қолдануға арналған және өндірістік технология болып табылады. Көбінесе сенімділікті, ауқымдылық пен икемділікті қажет ететін жоғары өнімді проектiлерде қолданылады.

Java EE келесі технологиялардың стандарттарын қамтиды: JPA, EJB, Servlet, JSP және т.б. Біздің жүйемізде JSP (Java Servlet Pages – сервер жағынан веб парақтарды динамикалық түрде құру) мен Servlet (Веб клиенттің сұраныстары бойынша қызмет көрсету) технологиялары қолданылады. JSP технологиясының басты ерекшеліктерінің бірі, ол динамикалық және статикалық компоненттерден тұратын веб парақтарды құруға мүмкіндік береді. JSP платформадан тәуелсіз, көшіруге жеңіл, әрі веб қосымшаларды құру үшін ыңғайлы технология болып табылады.

Оқушылардың білімін бағалаудың зерделі жүйесі жұмысының сипаттамасы

Замануи интернетке бағытталған технологиялардың көмегімен жасалған оқушылардың білімін бағалаудың зерделі жүйесінің аспаптық құралдарына тоқтала кетейік. Бұл жүйе екі бөлімнен тұрады: біріншісі оқытушының аспаптық бөлімі, яғни, пәндік обылыс бойынша сұрақтарды дайындау бөлімі, ал екіншісі оқушының (қолданушының) білімін бағалауға арналған бөлім.

Біздің құрған жүйеміз СҰРАҚ ҚОЮ → СҰРАҚҚА ЖАУАП БЕРУ → ЖАУАПТЫ ТАЛДАУ → ЖАУАПТЫ БАҒАЛАУ – тізбегі бойынша жұмыс істейді.

Сұрақ қою бөліміне тоқталатын болсақ, бұл бөлім сұрақты дайындаушы, қажет онтологиялық базаны толтырушы, сұрақтарды сәйкес топтар мен тестілерге топтаушы оқытушының қызметіне қажет құралдарды қамтитын интерфейстен және сұрақтарды күрделілігі мен деңгейіне қарай сараптап жауап берушіге жіберуші серверлік бөлімнен тұрады.

Қолданушы интерфейсіне тоқталсақ. Қолданушы мен жүйе арасындағы жұмыс пен байланысты қамтамасыз етуге арналған оқытушы мен оқушылар үшін web-парақ негізінде жеке интерфейстер жасалды. Қолданушы жүйемен жұмысты бастаған уақытында ең алдымен авторизациядан өтеді. Жүйе қолданушының типіне қарай отырып оны сәйкес бетке бағыттайды. Оқытушының аспаптық бөлімі үшін келесі интерфейстер жасалды:

- 1) Белгілі бір топ үшін жаңа тест құру, тест сұрақтарын енгізу бөлімі.
- 2) Морфемдік деректерді енгізу және өңдеу интерфейсі;
- 3) Көмекші құрал ретінде қазақ тілінен грамматикалық шағын анықтамалық;
- 4) Онтология негізіндегі білім базасын құру және өңдеу интерфейсі;
- 5) Математикалық формулаларды жазу және қолдану интерфейсі.

Деректер базасындағы оқытушының енгізген сұрақтары «өңделмеген» және «дайын» деген екі түрге бөлінеді. «Өңделмеген» сұрақтар әлі тексерісті және өңдеуді талап етеді, ал «дайын» сұрақтар жүйе тексерісінен сәтті өткен, қойылуға дайын сұрақтар және дайын тесттер базасында сақталған. Оқытушы таңдап алынған тест бойынша жаңа сұрақ мәтінін енгізіп оны жүйеге тексеріске жібереді. Жүйе сұрақ мәтініндегі әрбір сөзге морфологиялық талдау жасап, таныс емес, яғни морфемдік базада жоқ сөз кездесе, оны оқытушыдан енгізуді сұрайды. Оқытушы морфемдік базаға сол сөздің түбірін енгізіп, оның қай сөз табына жататынын көрсетеді. Морфологиялық талдаудан сәтті өткен мәтін келесі кезекте синтаксистік талдауға жіберіледі. Бұл талдау барысында сөйлемнің негізгі мүшелері анықталып, сөйлем сөз тіркестеріне жіктеледі. Сосын осы сөз тіркестері арқылы сұраныс құрылып, ол онтологиялық базаға жіберіледі. Онтологиялық

базадан сол тіркестерге сәйкес білімдік мәліметтер қайтарылады, сәйкесінше білімдік мәліметтер бойынша есепті шешу жүргізіле бастайды. Егер есепті шешу үшін алынған білімдік база жеткіліксіз болса, онда жүйе оқытушыға онтологияны толықтыру туралы ұсыныс жасайды. Оқытушы базаны толықтырып, сұрақты қайта тексеріске жібереді. Сұрақтың жауабы жүйе өздігінен есептей алатын деңгейге жеткен уақытта ғана, оқытушы оны «дайын» сұрақ ретінде сұрақтар базасына енгізеді.

Морфемдік базаға теріс енгізілген немесе сөз табы, сөздің түрі дұрыс көрсетілмеген сөздерді түзету үшін жеке қолдануға болатын морфемдік деректерді өңдеу интерфейсі сөздерді алфавит бойынша, түрі мен табы бойынша сұрыптауға, қажет сөзді іздеуге мүмкіндік беретін функционалды кесте түрінде жасалған.

Оқушының білімін бағалауға арналған сұрақтар есеп немесе анықтама түрінде беріледі.

Есептің мәтіні берілген соң оған морфологиялық талдау жасау үшін саймандар панелінен «Тексеру» батырмасын басамыз. Берілген есептің мәтініне морфологиялық талдау жасаудың қалай жүзеге асатындығы 2 – суретте көрсетілген.

Тест қосу Жаңа сұрақ қосу Сұрақты өшіру Тексеру Есепті шешу

Сұрақ

Тіктөртбұрыштың қабырғаларының ұзындығы 8 метр және 18 метр. Тіктөртбұрыштың периметрін табыңыз.

Тіктөртбұрыш - сөз табы: Зат есім Қосымшалары: -тын(лік септігі)
 Онтология бойынша: rectangle

қабырға - сөз табы: Зат есім Қосымшалары: -лар(көптік) -ы(III жақ тәуелдік) -ның(лік септігі)
 Онтология бойынша: edge

ұзындық - сөз табы: Зат есім Қосымшалары: -ы(III жақ тәуелдік)
 Онтология бойынша: length

8 - сөз табы: Сан есім
 метр - сөз табы: Зат есім
 және - сөз табы: Шылау
 18 - сөз табы: Сан есім
 метр - сөз табы: Зат есім
 Тіктөртбұрыш → қабырға,
 қабырға → ұзындық,
 ұзындық → 8 қабырға → ұзындық;
 ұзындық → 18 қабырға → ұзындық;

Тіктөртбұрыш - сөз табы: Зат есім Қосымшалары: -тын(лік септігі)
 Онтология бойынша: rectangle

периметр - сөз табы: Зат есім Қосымшалары: -н(III жақ тәуелдік) -н(табыс септігі)
 Онтология бойынша: perimeter

тап - сөз табы: Етістік Қосымшалары: -ның(Бұйрық рай II жақ сыйлап жекеше)
 Тіктөртбұрыш → периметр;

Табу керек немі? периметрін; немің? Тіктөртбұрыштың Бұйрықты сөйлем Талданған сөйлемдер:

Сұрақ түрі: Есеп шығару Сұрақ дәйегі: 2

Сурет 2 – Есептің мәтініне морфологиялық және синтаксистік талдау

Суретте көрсетілгендей морфологиялық талдаудан өткен соң сұрақты базада сақтауға болады. Осыдан кейін ол сұрақ оқушыға қойылуға дайын

сұрақтар базасында сақталады. Есептің шешімін алу үшін «Есепті шешу» батырмасын басамыз нәтижесі 3 – суретте көрсетілген.

```

ABCD hasPerimeter P
rectangle_rectangle_ABCD hasSide      rectangle_edge_DA
rectangle_rectangle_ABCD hasSide      rectangle_edge_CD
rectangle_rectangle_ABCD hasSide      rectangle_edge_BC
rectangle_rectangle_ABCD hasSide      rectangle_edge_AB
rectangle_edge_DA      parallelTo     rectangle_edge_BC
rectangle_edge_CD      parallelTo     rectangle_edge_AB
rectangle_edge_BC      parallelTo     rectangle_edge_DA
rectangle_edge_AB      parallelTo     rectangle_edge_CD
rectangle_edge_DA      hasLength      rectangle_length_d
rectangle_edge_CD      hasLength      rectangle_length_c
rectangle_edge_BC      hasLength      rectangle_length_b
rectangle_edge_AB      hasLength      rectangle_length_a
rectangle_edge_DA      parallelTo     rectangle_length_BC
rectangle_edge_CD      parallelTo     rectangle_length_AB
rectangle_edge_BC      parallelTo     rectangle_length_DA
rectangle_edge_AB      parallelTo     rectangle_length_CD
rectangle_length_b     isEqual      rectangle_length_d
rectangle_length_c     isEqual      rectangle_length_a
rectangle_length_d     isEqual      rectangle_length_b
rectangle_length_a     isEqual      rectangle_length_c
rectangle_length_b     isEqual      rectangle_null_d
rectangle_length_b     isEqual      rectangle_Number_8
rectangle_length_d     isEqual      rectangle_Number_8
rectangle_length_c     isEqual      rectangle_Number_18
rectangle_length_a     isEqual      rectangle_Number_18
rectangle_rectangle_ABCD hasPerimeter rectangle_perimeter_P
rectangle_perimeter_P  CalculatedBy (rectangle_length_a + rectangle_length_b) * 2
Есептің шешуі          (((18+8))-2)=52.0

```

Сурет 3 – Есептің шешімі

Қорытынды

Қорытындылай келе интернетке бағытталған құралдарды орынды қолдану оқыту сапасын жетілдіруге көмектеседі. Білімді бақылау және бағалау жүйелерін құруда ұсынылған әдіс білімді зерделі бағалауға мүмкіндік береді. Білім беру саласындағы соңғы уақытта көптеп сынға алынып жүрген білімді бақылау, бағалау мәселелерін шешуге оң себебін тигізеді. Білімді бағалауды осылай зерделі жүйелерді қолданып жүзеге асыру оқушының нақты білімін анықтауға мүмкіндік береді деген сенімдеміз. Өйткені мұндай жүйелерде оқушы білімін тексеру үшін қойылған сұраққа өз ойынша жауап беруге мүмкіндік алады. Бұл оның білімін тексеруде сыртқы факторлардың әсерлерінің болмауына алып келеді, яғни, білім объективті бағаланады.

Жалпы білім берудің мақсаты – терең білімнің, кәсіби дағдыларын негізінде еркін бағдарлай білуге, өзін-өзі дамытуға адамгершілік тұрғысынан

жауапты шешімдерді қабылдауға қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру, яғни жеке тұлғаны қалыптастыруға негізделген, ақпаратты технологияны терең меңгерген, жылдам өзгеріп жататын бүгінгі заманға лайықты, жаңашыл тұлғаны қалыптастыру. Болашақта білім беру саласында білім алушылардың білімін бақылауға арналған зерделі жүйелер үшін осындай технологияларды қолдануға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 **Назарбаев, Н. Ә.** «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» (Ел президентінің халыққа жолдауы) 2007 жыл.

2 **Kabenov, D., Nurgazina, G., Razahova, B.** Automated knowledge monitoring with intellectual handling of the students' answers in a natural language. – Life Science Journal, Volume 11 – Number 12, 2014 : Acta Zhengzhou University Overseas Edition. – P. 305-310 (ISSN: 1097-8135). – Impact Factor 2013: 0.139 – <http://www.lifesciencesite.com>.

3 <http://www.osp.ru/os/2012/09/13032513/>

4 https://jena.apache.org/getting_started/index.html

5 Экзаменатор – система автоматизированного контроля знаний. [Электронный ресурс] / Режим доступа – <http://www.examiner.smutc.ru>

6 **Гаврилова, Т. А., Хорошевский, В. Ф.** Базы знаний интеллектуальных систем. Учебник. – СПб. : Питер, 2000. – 358 с.

7 **Shahbazova, Sh.** Application of Fuzzy sets for control of student knowledge, Application Comput. Math., V.10. – N.1. – Special Issue, 2011. – P. 195-208.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Д. И. Кабенов

Технология организации оценки знаний в интеллектуальных системах

Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

D. I. Kabenov

Technology of organizing the assessment of knowledge in intelligent systems

Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar.

Material received on 02.12.15.

В работе предлагаются методы разработки интеллектуальных систем контроля знаний, ориентированные на интернет технологии. Разработана архитектура системы с помощью интернет программирования, и определены функциональные возможности

системы и пути разработки системы для контроля знаний предметной области.

The paper offers methods for developing intelligent control systems of knowledge-oriented Internet technology. Designed the architecture of the system via the Internet programming, and identified the functionality of the system and the way of development of a system for monitoring the domain knowledge.

ӘЖ 81-119

А. Қ. Мейірбеков¹, Б. К. Елікбаев², А. Қ. Меурбеков³

¹PhD докторант, ²ф.ғ.д., доцент, ³PhD доктор, Қ. А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ.

БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН ТҰРМЫС-САЛТ ЖЫРЛАРЫНДАҒЫ ҚАЛАУ, ТІЛЕК МӘНДІ СӨЙЛЕУ АКТІЛЕРІНІҢ ТӘРБИЕЛІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Мақалада балаларға арналған тұрмыс-салт жырларындағы қалау, тілек мәнді сөйлеу актілерінің тәрбиелік-педагогикалық маңыздылығы қарастырылған. Тұрмыс-салт жырларындағы негізгі тәрбие құралы деп қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі танылған.

Кілтті сөздер: Тұрмыс-салт жырлары, қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі, бесік жыры, сөйлеу актісі.

Қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі – иллюкутивті мақсаты айтушының адресатқа қатысты өзінің ілтипаты мен ақ жарқын көңілін білдіру үшін және адресаттың болашақ өмірінде оған тек жақсылық қалайтынын жеткізу үшін жұмсалатын, қоғамдағы қарым-қатынас әдебіне сәйкес келетін мақсатты сөйлеу іс-әрекеті. Осы атқаратын қызметіне байланысты қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі тұлғааралық байланысты реттеуші сөйлеу актісі. Күнделікті ауызба ауыз сөйлесімде адресанттың өміріндегі әр түрлі жағдайларға байланысты аталмыш сөйлеу актісі экспрессивті сөйлеу актісі ретінде жиі қолданылады. Сөйлеу актілері теориясында қалау, тілек мәнді сөйлеу актілерін Searle, Duranti, Трофимова, Гусаренко т.с.с. ғалымдар тарабынан бірнеше мәрте зерттеу объектісіне айналды. Searle аталмыш сөйлеу актісін өзінің сөйлеу актілерін классификациялаған еңбегінде экспрессивті сөйлеу

актілері тобына жатқызды [1]. Ал Гусаренко қалау, тілек мәнді сөйлеу актісінің дискурсивті прагматикалық топшаларға жіктеді [2]. Олар:

Күнделікті тұлғааралық қарым-қатынаста айтылатын қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері.

Тілдік емес жағдайларға байланысты айтылатын қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері.

Сөйлеушінің аффективті жағдайына байланысты айтылатын қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері.

Дастархан басында айтылатын қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері.

Діни ритуалды жағдайларға байланысты айтылатын қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері.

Біздің қарастырып жатқан тұрмыс салт жырларымыздың қалау, тілек мәнді сөйлеу актілерінің орыс тіліндегі Гусаренко ұсынған аталмыш классификациясындағы ешбір топқа кіргізуге келмейтін қазақ салт дәстүрі ерекшелігіне байланысты қазақ тіліндегі айрықша бір тобы. Олардың кейбірі той, жиындарда айтылғанымен енді біреулер жоралғыларда айтылады, ал кейбірі тіптен күнделікті тұрмыста айтылып жатады. Демек, сөзіміз қазақ тіліндегі бұл топқа жататын қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері жоғарыда айтылған Гусаренко ұсынған аталмыш сөйлеу актілерінің дискурсивті прагматикалық топтарының еш біріне жатқызуға келмейтіндігіне дәлел. Сондықтан тұрмыс салт жырларындағы қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері бола алатын компоненттерін зерттеу нысанамыз етіп отырмыз.

Тұрмыс-салт жырлары – қазақ халқының әдет-ғұрып, салт-жораларына байланысты туындаған өлең-жырлар [3].

Тақырыбы жағынан, қандай мақсатта қолданылуына орай бірнеше топқа жіктеледі:

- тұрмыс-салт өлеңдері (төрт түлік туралы өлеңдер, наурыз өлеңдер);
- дінге байланысты салт өлеңдері (жарапазан, арбау, жалбарыну, бақсы сарыны, бәдік);
- үйлену салт өлеңдері (тойбастар, жар-жар, сынсу, беташар);
- мұң-шер өлеңдері (коштасу, естірту, көңіл айту, жоқтау);
- өтірік өлеңдер, т.б.

Аталмыш жырлардың арасынан біз балаларға арналғандарын және құрамында қалау, тілек білдіру үрдісі кездесетін өлең-жырларды аламыз. Олардың ішіндегі хакім Абайдың дүние есігін ашады деген өлең-жыры бесік жырына келсек.

Бесік жыры – тұрмыс-салт жырларының көне түрінің бірі. Әлемде бесік жырын айтпайтын халық жоқ [3]. Халық педагогикасының мәйегіне айналған бесік жырында халықтың төл тарихының, дәстүрлі мәдениетінің, ежелгі наным-сенімінің, дүниетанымының көрінісі бар. Бесік жырын барша халық ұлттық тәрбиенің көусар бұлағы деп таниды. Әлем халықтарының

бесік жырылары әр елде әр түрлі аталғанымен, атқаратын міндеті, мазмұн байлығы, поэтикалық құрылымы мен саз-әуені жағынан үндесіп жатады. Бесік жырының басты қызметі - бесік тербелісіне ыңғайлас сазды әуен, ырғақты сөзбен баланы тыныштандыра отырып, оның жан жүйесі мен санасына ұлттық тәрбиенің алғашқы нәрін сіңіру. Бесік жырларын дәстүрлі бесік жырлары және суырып салма бесік жырлары деп екі топқа бөліп қарастырған жөн. Дәстүрлі бесік жырына ұзақ жылдар бойы айтылып әбден қалыпқа түскен жырлар жатады. Бұл жырлар тікелей балаларға арналған. Жырдың негізгі мазмұны баланы ұйықтатуға тыныштандыруға, оның жарқын болашағына ақ тілек білдіруге құрылады. Суырып салма бесік жырлары адамның жеке басындағы, тұрмыстағы, тарих пен қоғамдағы түрлі оқиғалардың әсерінен туып тарап отырған. Бала тербетіп отырған адам бесік жырының дәстүрлі нұсқасын пайдалана отырып, өз ой толқынысын, күйініш-сүйінішін сыртқа шығарады. Бесік жыры көбінесе тілек айту мәніне құралады да, жыр айтушы бөбектің келешегіне сенім артып, қуанышқа бөленеді. Демек, аталмыш тұрмыс-салт жыры қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі ретінде зерттеу нысаны етіп алуға болатын бірден бір өлең-жыр. Мәселен бесікті тербетушінің үмітін қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі ретінде бесік жырын айтуы:

Айыр қалпақ киісіп,
Ақырып жауға тиісіп,
Батыр болар ма екенсің?
Бармақтарың майысып,
Түрлі ою ойысып,
Ұста болар ма екенсің?
Таңдайларың такылдап,
Шешен болар ма екенсің!
...Құрығынды майырып,
Түнде жылқы қайырып,
Қызмет қылар ма екенсің?!
Қолымыздан іс алып,
Бақытымызға жан балам,
Бізді бағар ма екенсің?!

Осы бір үзіндіде халықтың бала тәрбиелеудегі ой-арманы анық көрінеді. Мұнда халық болашақ ұрпағының кім, қандай адам болатынына баса назар аударып «Тәрбие бесіктен басталады» дейтін халық бесік жырына өзінің қалауын, арманын кереметтей қоса білген. Мәселен, мал бағуды, кәсіп етуді, елін жаудан қорғауды жырдағы тілек, ой-арман арқылы жеткізген. Халық аузындағы бесік жырларында «бөтен елді шап», «барымта жаса», «жалқау бол» деген сөздер мүлдем ке здеспейді. Өйткені ондай сөздер халықтың ойында болмаған, ондайды қаламаған және жас балаларды жауыз, қатыгез

және жауапкершілікті ұғынбайтындай етіп тәрбиелеуге себеп болады. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ халқының фольклорындағы бесік жырының тәрбиелік маңызы мен шаршаған сәбиді жұбатып ұйықтатудағы маңызы зор.

Бата тілек формасында айтылған бесік жырының компонентіндегі білдірілген қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі:

Ала биен құлындап,
Алатауға сыймасын,
Қара биен құлындап,
Қара тауға сыймасын...
Ақылыңмен батыл бол,
Ағайынмен тату бол.
Бағаналы таудай бол,
Шағалалы көлдей бол.

Бірінші мысал ретінде алынған бесік жырының үзіндісі барлық жырлар секілді өлең мақамында беріліп тұр. Ол бесік жыры сұрақ формасында айтығандықтан оны үміт-тілек ретінде алып отырмыз. Ал екінші мысалда қалау, тілек бұйрық рай формасында келтірілгендіктен оны бата тілек деп ажыраттық.

Мәпелеу жырлары халықтың баланы бағып-қағуға байланысты өмірлік тәжірибесінен туындаған тұрмыс-салт жырларының бір түрі [3]. Сәби денесінің дұрыс жетілуіне қолайлы жағдай туғызу мақсатынан баланың аяқ-қолын созып, әр түрлі жаттығулар жасату – практикалық қажеттілік. Анасы бала құлағына жағымды сөзбен жаттығу әрекеттерін сүйемелдей өлеңдетеді. Өлеңнің ұйқасы мен ырғағы, көркемдік құрылысы дене жаттығуларын сүйемелдеуге ыңғайланған, сол әрекеттермен үндес шығып отырады. Мазмұны балаға жақсы тілектер тілеу сипатында болып келеді. Мәпелеу жырларына «Өс, өс, балам», «Сыламақ менен», «Ақ білек» және т.б. жатады. Мәпелеу жырларында қалау, тілек мәнді компоненттері жиі кездеседі. Тіптен аталмыш жыр тұнып тұрған қалау, тілек мәнді сөйлеу актісі деуге болады. Көбіне мәпелеу жырларында қалау, тілек бұйрық райында білдіріледі. Мәселен:

Сыламақ менен,
Мықты болмақ сенен!
Жауырының жабыспасын,
Қабырғаң қабыспасын
Өс, өс, балам, өсе бер,
Батыр бол балуан білекті.
Батыл бол таймас жүректі!
Аяғыңды созайық,
Саусағыңды жазайық
Етті болсын балтырың,
Епті боп өс, жарқыным!
Өс, өс, өс!

Осы келтірілген мөпелеу бұйрық рай формасында айтылып, мақымы жағынан бата тілекке жақын келеді. Мұнда да бесік жырындағыдай баланы ел қорғайтын, көптің үмітін ақтайтын азамат болып өсуін балғын бөбек кезінен құлағына сіңіріп, тәрбиелейді.

Балаларға арналған мазмұнында қалау, тілек байқалатын тұрмыс-салт жырларының келесі бір түрі «тұсау кесу» жыры. «*Тұсау кесу*» жыры баланың апыл-тапыл басқан алғашқы қадамына арналып айтылады. «Тұсау кесудің» ырғақты интонациясы мен сөзі баланың бір басып, екі басып барып жүрексініп қалатын аяқ алысына ыңғайланып жасалған [3]. Тұсау кесу жырын балбөбекті күтушілер оның тұсауын кескенге дейін де айтып, оның тәй-тәй басып жүруіне қуаныш білдіріп, сүйеніш, жетекші іс-әрекет тәсілдерін қолданады. Тұсау кесу – қазақтың өмір сапарының сәтті болуы үшін ақ ниетпен жасаған ырымы, Құдайға деген құлшынысы, «Баталы ел – арымас, батасыз құл – жарымас» деп аталарымыз айтқандай, сол тұсау кесуде айтылатын жырда мөпелеу жыры секілді бата тілек мақымында айтылады. Мәселен:

Қаз-қаз, балам, қаз балам,
Қадам бассаң мәз болам.
Күрмеуінді шешейін,
Тұсауыңды кесейін.
Қаз-қаз, балам, қаз, балам,
Тақымыңды жаз, балам.
Қадамыңа қарайық,
Басқаныңды санайық.
Қаз-қаз, балам, жүре ғой,
Балтырыңды түре ғой.
Тай-құлын боп шаба ғой,
Озып бәйге ала ғой.
Қаз баса ғой, қарағым,
Құтты болсын қадамың!
Өмірге аяқ баса бер,
Асулардан аса бер.
Жүгіре қойшы, құлыным,
Желбіресін тұлымың.
Елгезек бол, ерінбе,
Ілгері бас, шегінбе.

Келтірілген мысалдан тұсауы кесілгелі тұрған балаға ата-анасы, ағайын туысқандарының оның тез жүріп, қадамын мықым басуын тілейтінін байқап отырмыз. Мұнда қалау, тілек мәнді сөйлеу әктері толып жатыр десек жаңылмаймыз. Әрі олардың әр қайсысының иллокутивті мақсаты бір айтушының ол бала өміріндегі қуанышты сәтке байланысты оның басқан

қадамының алдыңғы кезде оңды болуын қазақ қоғамындағы қалыптасқан сөйлеу әдебіне сай жыр күйінде тілек етіп жеткізуі. Әйтсе де тұсау кесу тойында айтылатын өлең-жырдың бәрі «Тұсау кесу» жыры емес. Мәселен тұсау кесу тойында айтылатын бата тілек:

Тұсауың кесілді – құлама,
Тізеңді жаралап, жылама.
Қанеки өзінді сына да!
Секірсең, күздардан сүрінбе,
Шың-күзға шыққанша бүгілме,
Болаттай қабырғаң қатайсын,
От ұшқын ойнасын түрінде.
Ұзақ боп иншалла, өмірің,
Тасысын шаттықтан көңілің.

Аталмыш бата тілек кез-келген бата тілек секілді қалау, тілек мәнді сөйлеу актілерінің өлең мақымында берілген үлгісі. Бұл бата тілек те тұсау кесу тойында айтылатын «Тұсау кесу» жыры секілді иллокутивті мақсатпен айтылады. Тек өзгешілігі берілген бата тілектің адресаты жасы үлкен, ақсақал болуы керек. Ол аталмыш сөйлеу актісінің әлеуметтік-прагматикалық аспектілерінде қарастырылатын мәселе.

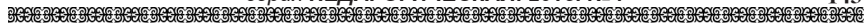
Қорыта айтқанда ұлттық дүниетанымымыздың арқау болып табылатын балаларға арналған тұрмыс-салт жырларының ұлтымыздың бала тәрбиелеу үрдісіндегі алар орны ерекше. Ол сөз күдіретіне сүйенген ата-ана үмітмен айтылатын тәрбие. Оның құралы сол жырлардағы қалау, тілек мәнді сөйлеу актілері. Сол қалау, тілек мәнді сөйлеу актілерінің балаларға арналған тұрмыс-салт жырларындағы қызметін зерттеу, тұрмыс-салт жырларының когнитивті, прагматикалық, дискурсивті-прагматикалық астарын түсінуге зор үлес қоспақ. Жырлардағы адресаттың иллокутивті мақсатын анықтау жырлардың тәрбие құралы ретіндегі құндылығын арттыра түспек.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 **Searle, J. R.** Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. – Cambridge University Press, 1969.

2 **Гусаренко, М. К.** Дискурсивные разновидности, перлокутивная прагматика пропозициональные характеристики речевого акта пожелания в современном русском языке. Диссер. к.филол.н. – Ставрополь, 2005. – 196 с.

3 **Қазақ әдебиеті.** Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы : «Аруна Ltd.» ЖШС, 2010.



А. К. Мейирбеков, Б. К. Еликбаев, А. К. Меирбеков

Воспитательно-педагогическое значение речевых актов пожелания в составе детских обрядовых песен

Международный казахско-турецкий университет имени К. А. Ясауи, г. Туркестан.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

A. K. Meirbekov, B. K. Elikbaev, A. K. Meirbekov

Educational and pedagogical value of speech acts of the wish as a part of children's ceremonial songs

A. Yesevi International Kazakh-Turkish University, Turkestan.

Material received on 02.12.15.

В статье рассматривается воспитательно-педагогическое значение речевых актов пожелания в составе детских обрядовых песен. Речевой акт пожелания был рассмотрен как важный воспитательный компонент обрядовых песен.

Article considers educational and pedagogical value of speech acts of a wish as a part of children's ceremonial songs. The speech act of a wish was considered as an important educational component of ceremonial songs.

В. И. Матис¹, Д. М. Мерзалиев²

¹к.п.н., к.фил.н., профессор, проректор по научной работе и международным связям Алтайской государственной академии культуры и искусств, г. Барнаул, Россия; ²кандидат искусствоведения, ПГУ имени С. Торайгырова, г. Павлодар, Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

В статье на основе анализа современных публикаций и принятой нормативной базы актуализируется проблема воспитания культуры межнационального общения. Авторами предлагается систематическое рассмотрение проблемы и конкретные методологические установки, методические рекомендации ее решения.

Ключевые слова: культура межнационального общения, мировоззренческие и поведенческие компоненты воспитания КМО, межкультурные компетенции, межкультурные коммуникации, структура и технологии воспитания культуры межнационального общения, особенности культуры межнационального общения.

В современных условиях мир – это пестрая картина национального многообразия, которая не упрощается, а постоянно усложняется и, тем самым, обогащает все человечество, развивает его цивилизованность. Все это один из важнейших аспектов национального процесса.

В современном мире проживает около 3,5 тысяч этносов, включающих нации, народности и племена. Большинство народов объединены в многонациональные государства. Если в странах Европы насчитывается около 300 наций и народностей, то в США, Канаде, Латинской Америке их проживает около 600, а в Азии, Африке и Австралии более 2600 различных этнических образований.

На политической карте мира к концу XX – началу XXI вв. практически не осталось регионов, где в той или иной форме не обнаруживались бы социальные противоречия, имеющие этнические оттенки. Если рассматривать Афро-Азиатский и Восточный регионы, известны противоречия между этническими образованиями в Афганистане, Индии, Ливии, Эфиопии и Сомали. Иногда межэтнические противоречия переносятся на межгосударственные отношения, и тогда возникают такие конфликты, как между Палестиной и Израилем, Кувейтом и Ираком, Индией и Пакистаном, Тайванем и Китаем, Северной и Южной Кореей и т. д.

На Американском континенте межэтнические противоречия проявляются между черным, цветным и белым населением, приведшие к массовому геноциду – уничтожению белыми поселенцами коренных жителей. В Канаде периодически возникает противостояние между провинцией Квебек, где в основном проживают потомки французов, и центральной властью. На референдуме 30 октября 1995 г., например, в Квебеке перевесом всего в один процент была сохранена целостность Канады, являющейся одной из стран с самым высоким уровнем жизни в мире.

В цивилизованной и благополучной в научно-техническом и бытовом отношении Европе межэтнические противоречия не менее ярко выражены между ирландцами и англичанами, различными этническими образованиями бывшей Югославии, турками и немцами в Германии. Периодически обостряются этнические трения в Бельгии, Великобритании, Испании и т. д.

Если выделить в отдельный регион Россию и бывшие республики СССР, примеров, подтверждающих дух конфликтности в мире, более чем достаточно. Только Северо-Кавказский или Прибалтийский регионы могут быть в этом смысле предметом специального обсуждения и анализа.

Конфликты, происходившие и происходящие в конце XX – начале XXI вв. в регионах, имеют свои сложившиеся названия: «Карабахский», «Ферганский», «Ошский», «Чеченский», «Северо-Осетинский», «Сумгаитский», «Гаджикский» и многие другие.

Однако конфликты в бывшем СССР не ограничиваются этими регионами. Вторая половина 80-х гг. XX в. обнаружила социальную напряженность с этническим оттенком в Казахстане, Якутии, Молдове и других.

В условиях глобализации отношений между государствами и народами всего мира, постоянно увеличивается миграционная мобильность, развиваются межкультурные связи, естественным образом становятся более тесными и контакты между представителями различных культур. Однако человек, попадая в незнакомую для себя обстановку, при смене социально-культурной ситуации всегда испытывает некоторый дискомфорт до тех пор, пока не «освоится». Процесс вхождения в новую социально-культурную среду может сопровождаться различными переживаниями и даже стрессами и быть различным по сроку. Для санации сложного периода адаптации в новых социально-культурных условиях может довольно успешно использоваться новое образовательное пространство [1].

Несмотря на то, что современный мир оказался не готов решать проблемы взаимоотношений между народами мирным и демократическим путем, к проблемам национальных отношений во всем мире стали обращаться представители разных наук и разных сфер деятельности. Этот факт также свидетельствует, что межэтнические проблемы не внутреннее дело только одного государства или одного социального института.

Проблемы межнациональных отношений, не казавшиеся столь масштабными еще в недавнем прошлом, перешли в ранг глобальных, общечеловеческих. Тот факт, что в мире проживает около 3 500 этнических образований, говорящих более чем на 5 000 языках и живущих в 200 государствах, лишь подтверждает, что в мире не сложилось тенденции формирования государственного устройства по принципу один народ одно государство. В мире также нет, не только государств с мононациональным населением, но и государств, где бы ни проявлялись в той или иной степени межэтнические противоречия. Эти проблемы затрагивают интересы всего человечества, но могут быть разрешены только на локальном уровне и не все сразу.

Появление глобальных проблем, в том числе в сфере межнациональных отношений, свидетельствует об усилении взаимосвязей между всеми народами и превращении мировой цивилизации в противоречивый, но единый системный комплекс, который развивается во многом стихийно и сталкивается со своими собственными ограничениями. Однако в современных условиях многие глобальные проблемы могут успешно решаться в ходе общедемократической борьбы за мирное сосуществование и разрядку напряженности, путем развертывания международного сотрудничества, разумного использования природных ресурсов, установления нового экономического порядка во взаимоотношениях между странами.

Другой аспект социально-педагогических условий рассмотрения проблем межнациональных отношений – определение и характеристика поликультурного общества, где и осуществляются процессы в межэтнической сфере, в том числе и воспитание культуры межнационального общения.

Интеграция людей в глобальную целостность, в поликультурное сообщество – главная тенденция современности, хотя следует признать, что существуют и противоположные разрушительные тенденции. Примером последних и служат назревающие глобальные проблемы и необходимость их совместного и комплексного разрешения.

Поликультурное общество, на наш взгляд, – важнейшая и основополагающая категория социальной философии и теоретической социологии, означающая исторически конкретный тип социальной системы, т. е. объединение людей различных культур, конфессий, национальностей, мест проживания со всей совокупностью форм взаимодействия и взаимозависимостей, в которой экономика выполняет функцию адаптации, политика – целедостижения, а культурные символы – поддержания образца взаимодействий в системе.

Самодостаточность поликультурного общества состоит в его способности институционализировать определенные культурные компоненты, предоставить широкий репертуар ролей и обеспечить личную

мотивацию действующих в нем индивидов с учетом их социокультурных особенностей, а также в достаточной мере контролировать «техно-экономический» комплекс и определенную территорию.

Характеристика поликультурного общества, как новой целостности, на наш взгляд, может иметь различные основания, но в основе своей все они, так или иначе, будут затрагивать взаимоотношения между представителями различных культур (конфессиональных, национальных, поселенческих, профессиональных и др.), перспективы взаимодействия и взаимосвязей между ними.

Если эти индикаторы взять за основу, то типологизация может выглядеть как модели поликультурного общества.

Первая модель поликультурного общества может выглядеть как «однообразно-единое». Достижению целей такой модели общества способствуют различные доктрины «стирания граней», «стирания существенных различий», «создания монолитного общества» и т. д. Такая целостность, на наш взгляд, бесперспективная, поскольку, как показывает практика, сопровождается жестким подавлением уникального разнообразия различных этнических, региональных, местных и других особенностей. Основным принципом руководства и жизнедеятельности такой целостности выступает авторитаризм, тоталитаризм. Основным стратегическим принципом в таком обществе является теория «плавильного котла», при котором переплавляются и перемалываются все особенности культуры. Образно такое поликультурное общество ассоциируется с серой однообразностью в черно-белом фильме (Северная Корея, Албания).

Вторая модель поликультурного общества может выглядеть как «многообразно-расчлененное». В таких обществах основным руководящим принципом является «разделяй и властвуй». Эту модель характеризует разобщенность и хаос, где все этнические образования и их культуры обособлены и не контактируют. Образно такая поликультура ассоциируется с многоцветным, но дисгармоничным хаосом или с басней И. А. Крылова «Квартет» или героями другой: «лебедь, рак да щука».

Третья модель характеризуется многообразием в едином. Это перспективная целостность, использующая стратегию демократического объединения народов и их культур для прогрессивного продвижения общества к более высшим формам. Это может осуществляться через участие некоммерческих объединений и национально-культурных автономий в социально-культурной и даже политической жизни. Образное представление такой модели может ассоциироваться с многоцветной гармонией красок в единой цельной картине. В этой характеристике – суть гражданского поликультурного общества.

Если придерживаться определения, что поликультурное общество – это гражданское общество – общество граждан высокого социально-политического, экономического, культурного уровня или статуса, создающее совместно с государством развитые правовые отношения, то первое, что необходимо заметить, общественные (национальные, конфессиональные, поселенческие, профессиональные и др.) объединения и организации – элементы гражданского общества.

Второе – это то, что они могут принести ощутимую пользу в процессе формирования гражданского общества при определенных социальных условиях: соответствующем внимании государства. Не случайно демократически развитым обществом сегодня считается то, где общественные организации при поддержке государства и бизнеса активно включены в процессы стабилизации социальной системы, реализации прав и свобод людей, роста их образовательного и культурного уровня, сохранении и развитии национального своеобразия.

И третье – формирование гражданского общества – это целенаправленное и активное движение самих людей. Никакие инициативы «сверху» даже способствовать формированию гражданского общества не могут, если народ сам этого не захочет.

Таким образом, в «многообразно-единой» модели поликультурного общества вырисовывается триада общественные организации-бизнес-государство. Только их взаимопонимание взаимоподдержка и взаимосотрудничество могут способствовать развитию институтов гражданского поликультурного общества, решать не только свои, но и общественные (национальные, конфессиональные, поселенческие, культурные и др.) проблемы.

Их взаимодействие возможно только на добровольной основе. При этом их сотрудничество измеряется не только материальными, но и другими эквивалентами, такими как информационные, образовательные, культурные, национальные, конфессиональные и др. ресурсы, которые имеются у государства, организаций и бизнеса.

Третий аспект социально-педагогических условий воспитания культуры межнационального общения – заключается в характеристике содержания образовательного процесса культуры межнационального общения. Компонентами поликультурного образовательного пространства при воспитании культуры межнационального общения выступают: ценностно-содержательный; личностно-ориентированный; операционно-деятельностный; регионально-интеграционный.

Они (компоненты) отражают целый комплекс отношений: к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению; к педагогу как посреднику между человеком и культурой, способному

вести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой личности в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности; к учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности, осуществляется интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры; к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество.

Существенную помощь в преодолении проблем общения может оказать воспитание культуры межнационального общения в поликультурном регионе – это довольно сложный аспект социально-культурной жизни, который требует специального анализа и учета социально-педагогических условий, при которых происходит реализация задач воспитания культуры межнационального общения.

В связи с задачами воспитания культуры межнационального общения в содержательном плане этот процесс должен включать в качестве основных элементов: знаниевый, мировоззренческий, поведенческий компоненты.

Это довольно сложный аспект понимания, который требует специального анализа, и мы просто должны это учитывать.

В первую очередь следует отметить знаниевый компонент, который включает: историю и культуру, традиции и обычаи собственного народа, организации, поселения. Затем следует история и культура, традиции и обычаи партнера и место истории и культуры, традиций и обычаев собственного народа организации, поселения и этноса партнера в культуре общества и государства. Важнейшим элементом знаниевого компонента является язык родного этноса и языки межнационального и международного общения (билингвизм и полилингвизм).

Однако очевидно, что межкультурная компетенция не должна сводиться только к знаниям. Одни знания не могут гарантировать, что в практических ситуациях общения в поликультурной среде, будет всегда достигнута ситуация успеха. На наш взгляд следующим компонентом будет мировоззренческий аспект культуры межнационального общения, который включает: способность противостоять антиподам культуры межнационального общения – национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и неприязни, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию и спеси. Важную роль в этом процессе имеют социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей и особенности национальной культуры как выражения национальной психологии, нормы

и правила, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей или выработку их во взаимных интересах. Успех в воспитании культуры межнационального общения будет зависеть и от формирования потребности утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального взаимодействия.

Понятие межкультурной компетенции наряду со знаниевыми и мировоззренческими компонентами, включает навыки, умения, и качества личности, которые составляют компетенцию субъектов межкультурного общения.

Следующим мы отмечаем поведенческий компонент, включающий ряд поведенческих качеств личности, которые составляют межкультурную компетенцию при коммуникации с представителями иных культур. Здесь основой несущей конструкции являются толерантность и эмпатия, включающие на поведенческом уровне: соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального общения; проявление уважения и позитивной оценки другого человека; позитивную, лишённую предубеждений реакцию на поведение представителя другой культуры; принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции; толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, не показывая своего замешательства.

Таким образом, в процессе формирования культуры межнационального общения, как отдельной личности, так и социальной или национальной группы неразрывно связаны знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты.

Таким образом, анализ социально-педагогических условий формирования культуры межнационального общения приводит к выводу, что гражданское общество, как структура – это не только совокупность общественных некоммерческих объединений, это проявление и выражение законных интересов всего населения и, чем больше локальных объединений, тем более устойчиво в своём функционировании будет гражданское общество.

В связи с задачами воспитания культуры межнационального общения в содержательном плане этот процесс должен включать в качестве основных элементов: знаниевый, мировоззренческий, поведенческий компоненты.

При воспитании культуры межнационального общения следует учитывать индивидуальные особенности, особенности воспитания в семье, культуру этноса, культуру региона и страны.

Гражданское общество, как структура – это не только совокупность общественных некоммерческих объединений, это проявление и выражение

законных интересов всего населения. Чем больше локальных объединений, тем более устойчиво в своём функционировании будет гражданское общество и тем больше успехов будет в воспитании культуры межнационального общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Гузаиров, В. Ш.** Современное образовательное пространство: аксиологический аспект Текст. / В. Ш. Гузаиров. – Белгород : Изд во БГУ, 2009.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

В. И. Матис¹, Д. М. Мергалиев²

Мәдениәріс аумағындағы мәдени ұлтаралық қатынасындағы әлеуметтік-педагогикалық жағдай

¹Алтай мемлекеттік мәдениет және өнер академиясы, Барнаул қ., Ресей;

²С. Торайғыров атындағы ПМУ, г. Павлодар, Қазақстан.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

V. I. Matis¹, D. M. Mergaliev²

Socio-pedagogical conditions of education of international dialogue culture in a multicultural region

¹Altai State Academy of Culture and Arts, Barnaul, Russia;

²S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan.

Material received on 02.12.15.

Мақалада заманауи басылым анализі мен қабылданған нормативтік базаның негізінде ұлтаралық байланыс мәселесі қарастырылған. Авторлар тарапынан мәселенің жүйелі қарастырылуы және нақты методологиялық ережелер мен оның шешімінің әдістемелік ұсыныстары ұсынылады.

In the article the problem of international dialogue culture education is stated based on the analysis of modern publications and the accepted standard base. The authors have offered system consideration of the problem, concrete methodological guidelines and methodical recommendations to its decision.

K. B. Mukatayeva

MEd in Educational Leadership, Policy and Development, S. Toraighyrov
Palodar State University, Pavlodar

WHAT DOES HIGHER EDUCATION QUALITY MEAN IN KAZAKHSTAN?

In the article the author analyses Kazakhstani higher education in the context of the Bologna Process and the question of quality of the higher education for stakeholders is considered.

Key words: higher education, Bologna Process, education quality, stakeholders.

It is becoming increasingly difficult to ignore the fact that education is a crucial factor in national development. The Republic of Kazakhstan (RK) also believes that education is an important area for national development and its economic growth. The Millennium Development Goals report states that accessible high-quality education can help a country achieve social stability and improve «human potential» and a country's competitiveness [1]. Kazakhstan's education sector was also prioritised as part of a national strategy of competitiveness. The concept of competitiveness is measured by the World Economic Forum's (WEF) Global Competitiveness Index, which is based on twelve «pillars». One pillar specifically relates to higher education (HE) and training, covering quantity and quality of education [2].

The Ministry of Education and Science of the RK (MoES) has also made steps towards the realization of an ambitious competitiveness strategy by improving HE quality and providing a highly qualified workforce to aid the country's prosperity [3]. In the World Conference on Higher Education Partners 2003 it was stated that, «at no time in human history was the welfare of nations so closely linked to the quality and outreach of their HE systems and institutions» [4]. Since its transition to a market economy, Kazakhstani HE has undergone several significant changes. To increase HE quality with an aim to becoming a competitive country in the international arena, Kazakhstan took steps to join the Bologna Process (BP). First, the 1999 Education Law was changed. The new 2007 Education Law then brought in some market-orientated reforms that reflected the country's new social and economic demands. Second, in accordance with the new Education Law [5] it was necessary to implement three-cycle degrees: Bachelors, Masters and PhD [6], which was a step towards becoming part of the BP. Brooks and Huisman state that the BP is «...an intergovernmental policy agenda supported by forty-six national governments, even beyond the geographical European

borders» [7]. According to the European Commission, the aim of the BP is the creation of a «European Higher Education Area (EHEA) in which students can choose from a wide and transparent range of high quality courses and benefit from smooth recognition procedures» [8]. The main objectives of the BP are: adoption comparable three-cycle degrees, establishment of a system of credits, such as the European Credit Transfer System (ECTS), and promotion of European co-operation in quality assurance [9].

There are, however, a number of arguments against joining the BP. Palfreyman, for example, contests that its main supporters are the nations of the former Soviet Union, who see the BP as a progression from the Communist regime. Further, he claims that «it is depressing that other, non-European countries, are seeking to join the BP – the world needs variety, not a dominant BP model as a global» [10]. Despite all the arguments concerning non-European countries becoming part of the BP, in March 2010 Kazakhstan became the forty-seventh country to join. The main aim of joining the BP, according to the MoES [11], is to ensure a corresponding level of Kazakhstani HE system to that of European standards, which, it is believed, will contribute to the improvement of the country's HE quality. It is also hoped that it will provide access for Kazakhstan citizens to European HE.

One of the key aims of the BP is quality assurance. It is stated that: «The quality of HE has proven to be at the heart of the setting up of an EHEA. It needs to develop mutual shared criteria and methodologies on quality assurance» [12]. Therefore, quality assurance should include: «evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results; a system of accreditation and certification; and international participation, co-operation and networking» [12].

Quality is an important issue in HE, but defining it is a challenging task. There are different opinions on its definitions. However, the literature suggests that there is considerable agreement: in that quality must represent the views of all stakeholders. Harvey and Green, for example, argue that the best solution to a complex question is to analyse the nature of quality from different perspectives, as it might mean «different things to different people». Furthermore, they claim that «this is not a different perspective on the same thing but different perspectives on different things with the same label» [13]. The idea of identifying stakeholders' perspectives is also supported by Green [15] and Cullen et al. [16]. Moreover, at the World Conference on Higher Education 2009 [17] the significance of the involvement of all stakeholders' is also noted. Harvey and Green state that quality is a «slippery concept» and divide it into five different but connected categories, namely: exception, linked to the idea of «excellence»; perfection or consistency, which focuses on process and the set specifications it aims to meet; fitness for purpose, which judges quality in terms of meeting stated purpose; value for money, which assesses quality in terms of return on investment or expenditure; and transformative, indicates a process of change (for further variations see Appendix 1).

A similar approach is given by Hawes and Stephens [18], who claim that quality can be: «efficiency in meeting set goals, relevance to human and environment needs and conditions and something more, related to achieving excellence and human betterment». The next section looks at Harvey and Green's framework, while also using Hawes and Stephens's approach in differentiating quality from different stakeholders' views. Taking into consideration the «stakeholder approach» it is necessary to clarify whose quality it is and who the stakeholders of HE are. Is it quality for students, academic staff, a university, the government or employers? To answer these questions, the above-mentioned stakeholders' need to be identified. According to Van Kemenade et al., there are two kinds of stakeholders: internal and external [19]. External covers employers, the government, partners with whom a university cooperates. In addition, Harvey et al. list «assessors, the funding agencies and the community at large» [20]. To this list, auditors, accreditors and policy makers could also be added. Internal stakeholders consist of teachers or academic staff and students [19]. Following the above approach of internal and external stakeholders, it is important to identify what quality means for those stakeholders. In the context of Kazakhstan, quality perceptions might be viewed from the perspectives of the MoES, higher education institutions (HEIs), academic staff, the students and employers.

By looking at the State Education Development Programme for 2011-2020 [21], it can be clearly seen that quality is hoped to be achieved by transformation occurring within the structure of HEIs due to joining the BP, integration into the European HE zone, concentration on HEIs' accreditation and attestation procedures, implementation of new «state education standards» (SESs) and preparation of competent specialists. This illustrates that the MoES defines quality education as that which is similar to European countries', by offering wider possibilities to academic staff and students' mobility. The assumption might be explained by the fact that European HEIs take the top positions in international ranking, thereby leading the MoES to assume that European HE is of a high quality. It is believed that the quality of HEIs in Kazakhstan may be achieved with the implementation of new policies and the expansion of access to European education. All these actions, according to the MoES perspectives will lead to quality HE, which links to Harvey and Green's approach: «quality as transformation».

Following the State Education Development Programme for 2011-2020, HEIs also define quality in the same way as the MoES. The similarity of perspectives could be explained by the significant regulatory role of the MoES over HEIs, as all Kazakhstani HEIs follow a procedure of attestation and accreditation; as mentioned earlier, there should be curriculum conformance to the SESs set by the MoES and checked by centralised testing of students to assess the quality of outcomes of learning.

There are other factors that define quality in HEIs, such as a large number of highly qualified staff with PhD degrees, resources such as libraries, laboratories, technology, access to the internet and cooperation with foreign universities. HEIs' perspectives on quality might be based on «quality as exception» or «mission-

based fitness for purpose» [13], which ensures that the HEIs are fulfilling their objectives as per the MoES's aims, or it could be based on «quality as standards of efficiency», as indicated Hawes and Stephens [18].

Teachers understand quality education as being able to teach in a way that is relevant to students' needs. However, because the system provides such limited flexibility, more concentration put on reaching prescribed the SESs. Teaching-staff's perceptions of quality are identified by Melpo et al., who stress that teachers identify quality using the following dimensions: «competent lecturers, teaching and learning facilities, process of teaching and learning, programmes and courses of study» [22]. Here, the «perfection» approach of Harvey and Green might be relevant, which focuses on the process of teaching and «quality as standards of efficiency» [18], which indicates «having the right tools for the job».

Due to the HE-system transformation, it might be relevant to point out some effects of quality assurance on academic staff work. First, there are, according to Luchinskaya and Ovchynnikova, fears amongst teachers and academics that national values and traditions can be ruined by the new degree system [23]. Second, from personal experience, teachers, especially experienced ones, argue that changes cannot guarantee quality education. In addition, there are complaints relating to the considerable workload involved.

From the students' perspectives, according to a survey conducted by Yakubova, HE quality is defined by «employability after graduation, highly qualified academic staff, and applicability of acquired knowledge in practice, academic mobility and economic freedom» [24, p.45]. This can be linked to Hawes and Stephens's approach of «quality as relevance to needs», and Harvey and Green's «fitness for purpose» approach. Education for the purpose of finding a job after graduation, according to Robeyns, is described as the «instrumental personal economic role of education» [25]. A similar idea that «education has an instrumental value in securing access to a particular job» is proposed by Unterhalter and Brighouse [26]. It is possibly one of the main roles education has to play for the majority of citizens not only in Kazakhstan, but also elsewhere.

The focus for employers might be on the outcomes of HE, namely graduates with the following attributes: highly qualified with knowledge and skills, willingness to learn, good interpersonal skills and communication. Harvey and Knight conducted research to identify quality from the employers' perspectives, and the result was that employers view quality in four categories: 'excellence, meeting requirements [fitness for purpose], value for money, and an ability to adapt to change [transformation] [27, p. 58]. There are HEIs that have regular relationships with employers for the purpose of internship and future employment. However, in his national report, Zhakenov argued that Kazakhstani HEIs do not provide «... universal specialists required by industrial and technology development as well as by the fast alteration of labour-market opportunities» [28].

All the above-mentioned perspectives indicate different views on education quality, as mentioned earlier in Harvey and Green. Since joining the BP to provide assurance of its HEIs' quality, Kazakhstan needs to get feedback from current students, graduates and employers to help to evaluate this quality assurance. The views held by the MoES and HEIs are similar, as they mostly concentrate on «efficiency in meeting set goals» [18] and on the idea of achieving «excellence» [13], while students' and employers' perspectives are connected closely to the «relevance» approach and «fitness for purpose». As stated by Hawes and Stephens: «An education of true quality must provide a gate through which schools, in this case HEIs, and individuals can go further with efficiency and relevance» [18, p. 17]. By quality assurance emphasis based on explicit outcomes and involvement of all stakeholders Kazakhstan HE will have to consider its mission to meet the challenges of rapidly changing environment.

To conclude, the Kazakhstani HE system is undergoing a process of far-reaching restructuring. During this period, the quality of HEIs is a central issue for discussion. In the case of Kazakhstan's engagement with the BP there should be a more tentative and cautious approach to changes. Quality of education is an important issue in developing and developed countries. When constructing a new system that will provide education of a high quality, cultural factors and contexts should not be overlooked. The relevance of HE to society needs to remain an issue of great importance. The relevance of HE needs to be evaluated in terms of the degree of how it fits into what society expects and what HEIs do [29]. This idea, highlighted by Pigozzi, should be considered: A quality education understands the past, is relevant to the present, and has a view to the future. ... A quality education reflects the dynamic nature of culture and languages, the value of the individual in relation to the larger context, and the importance of living in a way that promotes equality in the present and fosters a sustainable future [30, p. 4].

LIST OF REFERENCES

1 Berlin Communiqué *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. – [Online] Available at: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>

2 **Brookes, M. and Huisman, J.** The eagle of the circle of gold stars: does the Bologna Process affect US higher education, *Higher Education in Europe*. – 2009. – 34(1). – P. 3-23.

3 **Cullen, J., Joyce, J., Hassal, T. and Broadbent, M.** Quality in higher education: from monitoring to management, *Quality Assurance in Education*. – 2003. – 11(1). – P.5-14.

4 Education Law of the Republic of Kazakhstan. – [Online] Available at: http://www.edu.gov.kz/en/zakonodatelstvo/zakony_respubliki_kazakhstan/

European Commission. *The Bologna Process*. – 2001. – [Online] Available at: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

5 European Higher Education Area. *About the Bologna Process*. – 2011. – [Online] Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be>

6 **Green, D.** (Ed.). *What Is Quality in Higher Education?*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1994.

7 **Harvey, L., Burrows, A. and Green, D.** Criteria of quality in higher education. Report of the QHE Project, The University of Central England, Birmingham, 1992.

8 **Harvey, L. & Green, D.** Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 1993. – 18(1). – P. 9-34.

9 **Harvey, L. & Knight, P.** *Transforming Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.

10 **Hawes, H. & Stephens, D.** *Questions of Quality: Primary Education and Development*. – Harlow : Longman. – 1990.

11 **Luchinskaya, D. and Ovchynnikova, O.** The Bologna Process policy implementation in Russia and Ukraine: similarities and differences, *European Educational Research Journal*. – 2011. – 10(1). – pp.21-33.

12 **Melpo, I., Paul, G. and Anastasios, Z.** An explanatory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a Cypriot higher education institution. – *Quality in Education*. – 2009. – 15(2). – P. 147-165.

13 Ministry of Science and Education of the Republic of Kazakhstan *The system of Higher Education (reference information)*. – 2009. – [Online] Available at: http://www.edu.gov.kz/ru/deyatelnost/vysshee_obrazovanie/ Ministry of Science and Education of the Republic of Kazakhstan. – *Quality Assurance*. – 2010. – [Online] Available at: <http://www.edu.gov.kz>

14 Ministry of Science and Education of the Republic of Kazakhstan. *Joining the Bologna Process*. – 2010. – [Online] Available at: <http://www.edu.gov.kz>.

15 Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. *State Education Development Programme for 2011-2020 of the RK*. – 2010. – [Online] Available at: <http://www.edu.gov.kz>.

16 **Palfreyman, D.** The legal impact of Bologna implementation: exploring criticism and critique of the Bologna Process. – *Education and the Law*. – 2008. – 20(3). – P. 249-257.

17 **Pigozzi, M. J.** *Towards an index of quality education*. Paper prepared for the IWGE. UNESCO-IIEP. – Paris. – 10-11 June 2008. – [Online] Available at: <http://www.iiep.unesco.org>

18 **Robeyns, I.** Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*. – 2006. – 4(2). – P. 69-84.

19 **Savitskaya, L.** *Millennium development goals in Kazakhstan*, Astana: Agroizdat, 2007. – [Online] Available at: <http://www.un.kz>.

20 **Telford, R. and Masson, R.** The congruence at quality values in higher education. – *Quality Assurance in Education*. – 2005. – 13(2). – P. 107-119.

21 UNESCO. *The World Conference on Higher Education Partners*, June 2003. – Paris : UNESCO, 2003. – [Online] Available at: <http://www.unesco.org>

22 UNESCO. *Higher Education in Asia and the Pacific 1993-2003* Regional report. – Paris : UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2003. – [Online] Available at: <http://unesdoc.unesco.org>

23 UNESCO. *The World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development, 5-8 July 2009*. – Paris : UNESCO, 2009. – [Online] Available at: <http://unesdoc.unesco.org>

24 **Unterhalter, E. & Brighouse, H.** Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. in Walker, M. and Unterhalter, E. *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010.

25 **Van Kemenade, E., Pupius, M., Hardjono, T.** More value to define quality. *Quality in Higher Education*. – 2008. – 14(2). – P. 175-185.

26 World Economic Forum (WEF). *Global Competitiveness*. – 2011. – [Online] Available at: <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness>

27 **Yakubova, S.** *Perception of Quality in Changing University Education in Kazakhstan*. Master thesis. Kent State University, 2009. – [Online] Available at: <http://etd.ohiolink.edu>

28 **Zhakenov, G.** *Kazakhstan National Report on Higher Education Development*. – Almaty, 2002. – [Online] Available at: <http://www.unesco.kz>

Appendix 1: Approaches to quality by Harvey and Green (1993)

Quality as exceptional: – Traditional notion of quality; – Excellence (exceeding high standards); – Checking standards

Quality as perfection or consistency: – Zero defects; – Quality culture

Quality as fitness for purpose: – Fitness for purpose 1- customer specification; – Meeting requirements; – Fitness for purpose 2- mission; – Quality assurance; – Customer satisfaction

Quality as value for money: – Performance indicators; – Customer charters

Quality as transformation: – Enhancing the participants; – Value added; – Empowering the participant

Material received on 02.12.15.

Қ. Б. Мұқатаева

Қазақстанның жоғарғы оқу орнында білім сапасы нені білдіреді?

С. Торайғыров атындағы Павлодар
мемлекеттік университеті, Павлодар қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

К. Б. Мукатаева

Что понимается под качеством высшего образования в Казахстане?

Павлодарский государственный университет
имени С. Торайғырова, г. Павлодар.
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Мақалада автор Болон процессі негізінде Қазақстанның жоғары біліміне талдау жасайды және мүдделі тұлғалар үшін жоғарғы оқу білім сапасын қарастырады.

В настоящей статье автор анализирует высшее образование Казахстана в контексте Болонского процесса и рассматривает вопрос качества высшего образования для заинтересованных сторон.

УДК 371.3:512.1

А. Б. Найманова

магистр математики, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВЫВОД МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ УЧАЩИМИСЯ

В статье анализируются причины недостаточного умения пользоваться алгебраическим языком со стороны способных учащихся, предлагается методика самостоятельного вывода известных формул в различных разделах математики.

Ключевые слова: индуктивное обучение, самостоятельный вывод, математические формулы.

1. Введение

При традиционном изложении математических дисциплин сначала дается определение какого-либо нового понятия, далее приводятся примеры, доказываются (или сообщаются) теоремы, а потом уже предлагаются задачи на проверку знания и понимания этого определения.

Вместе с тем, в процессе преподавания нами было установлено, что многие факты и теоремы математики, а также некоторые законы механики для некоторых учащихся являются очевидными. И их изложение, как нового материала, вызывает у таких учащихся только отрицательную реакцию.

Впервые применять индуктивный метод предложил Сократ, диалог «Менон». Он выдвинул гипотезу, что знания имеются у человека до рождения, и путем постановки наводящих вопросов можно заставить человека «вспомнить» эти знания.

Преимущества индуктивного преподавания математических дисциплин подчеркивались во многих работах. Приведем некоторые формулировки.

Ж. Массе: «Учащийся должен участвовать в «изобретении арифметики»».

Многие авторы: «Поисковая деятельность студентов».

Г. Фройденталь: ««переоткрытия» математических знаний».

В. А. Гусева, А. Х. Назиева, Г. И. Саранцева, А. Я. Цукар: «самостоятельное добывание школьниками математических знаний».

Н. М. Карпушина: «Ученик выступает не как потребитель готовых знаний, а как их активный добытчик.»

С. И. Шохор-Троцкий: «Необходимость построения всего курса математики на методически подобранных задачах и упражнениях, а не на объяснениях учителя и не на тексте учебника».

Н. Б. Истомина: «Используя индуктивные умозаключения, учащиеся могут самостоятельно «открывать» математические свойства и способы действий (правила), которые в математике строго доказываются.»

Вместе с тем, обзор литературы показывает, что при наличии большого количества общих утверждений и рекомендаций, конкретных примеров имеется явно недостаточно, как согласны сами некоторые авторы. Наиболее широко используются задачи на интуитивное применение алгебраических правил к арифметическим примерам, обычно с заданием «решить рациональным способом». Также известны задачи с «очень большими числами».

Систематическое применение индуктивной методики к различным разделам математики предложено нами в [1]-[4].

Алгебра имеет еще такую специфику, что ее условные обозначения не имеют прямой интуитивной связи с содержанием. Поэтому, по нашему опыту, «знание алгебраических законов» еще не гарантирует «знание алгебры» в рамках традиционных математических курсов, а иногда даже противоречит ему. На преодоление этого расхождения и направлена данная статья.

2. Примеры понимания и использования алгебраических методов учащимися

В связи с предлагаемым нами методом возникает понятие «доступности» – понимает ли учащийся данную формулу или правило. Косвенным способом проверки недоступности известного математического факта является

следующий. Если спросить учащихся в старших классах или в высшем учебном заведении, помнят ли они данный математический факт, то большинство отвечают, что помнят. Но если после этого предложить воспроизвести его, то большинство или ошибутся, или скажут, что забыли.

Также нами обнаружен следующий парадокс. Учащиеся, имеющие большие способности к математике, до некоторого уровня опережают других учащихся, а потом начинают отставать. Это происходит потому, что до данного уровня способным учащимся излагаемые математические факты доступны, и они даже не обращают внимания на объяснения преподавателя. Дальнейшие математические факты – уже недоступны, а слушать объяснения и заучивать непонятное они не привыкли. Также, интуитивное понимание правил действий вызывает отторжение алгебры.

Пример 1. Преподаватель, желая показать учащимся преимущества алгебраического способа решения задач, рассматривает задачу вида

«Сумма двух последовательных (натуральных) чисел равна 15. Найти первое число»

или

«Сумма двух чисел равна 15, а первое число вдвое больше второго. Найти первое число».

Способные учащиеся сразу видят ответ, гордятся этим и не слушают объяснения метода решения. Более того, появляется приятная для самоутверждения мысль: *«алгебра не нужна, потому что можно решить и без нее»*. А на следующем занятии, когда надо применить эту методику к более сложной задаче, выясняется, что учащийся ее не знает.

А если вместо числа 15 преподаватель даст большее число или во второй задаче – число, не кратное трем, то большинство учащихся запутаются и отвлечутся от объяснения.

Пример 2. По нашему опыту, практически независимо от возраста способные учащиеся уверенно решают задачи вида

«Если разделить по шариату наследство в 2000 единиц между двумя сыновьями и одной дочерью, то сколько получит каждый сын?»

по эквиваленту формулы $2000/5 \times 2$. Но они не могут обосновать свои действия, и это никак не связывается у них с записями вида

« $2x + 2x + x = 2000$ » или « $2 \times 2x + x = 2000$ ».

Примечание. Мы употребляем выражение «эквивалент формулы», потому что, как уже отмечалось, само понятие «формула» чуждо данному типу мышления.

Пример 3. Площадь прямоугольной трапеции. Если задать числа (не буквы!) длины оснований $a > b$ и высоту h , то многие учащиеся могут самостоятельно найти площадь трапеции, причем они считают очевидным эквивалент формулы:

$$S = b \cdot h + (a - b) \cdot h / 2, \quad (1)$$

но отторгают формулу

$$S = (a + b) \cdot h / 2, \quad (2)$$

поскольку выражение $(a + b)$ не имеет реального аналога, в отличие от выражения $(a - b)$.

Здесь мы предлагаем: - сколько арифметических действий в (1)? – можно ли получить такой же результат меньшим числом действий?

Пример 4. «Большие числа». Вследствие наличия калькуляторов у многих учащихся, надо задавать числа такие, что их произведение невозможно на калькуляторе. По нашему опыту, известную задачу

$$777777777776 \cdot 777777777778 - 777777777775 \cdot 777777777779$$

большинство учащихся решает по очевидному факту

$$(x-1)(x+1) - (x-2)(x+2) = \text{const} \text{ (естественно, без обоснования),}$$

а не по вычислению

$$(x-1)(x+1) - (x-2)(x+2) = (x^2-1) - (x^2-4) = -1+4 = 3.$$

2. Предложения по самостоятельному изучению алгебры

Алгебраические законы:

Задача 1. Сочетательный закон сложения (для учеников 6-8 лет). 287

$$+ 165 - 165 = ? \quad 287 + 165 - 164 = ?$$

Задача 2. Переместительный закон сложения (для учеников 6-8 лет).

$$287 + 165 - 287 = ? \quad 287 + 165 - 287 - 1 = ?$$

Примечание. В известной нам методической литературе такие задания предлагаются обычно в форме

$$287 + 165 + 713 = ? \quad (3)$$

поскольку, строго говоря, в Задачах 1 и 2 наряду со сложением есть и вычитание. Но, по нашему опыту, учащиеся не могут *самостоятельно* решить (3) оптимальным способом – такие примеры являются искусственными.

Задача 3. Правило знаков: 287 + 165 - 289 = ?

$$287 + 165 - 285 = ? \quad 287 + 165 - (287 + 2) = ?$$

$$287 + 165 - (287 - 2) = ?$$

Алгебраические уравнения. Изображаются весы. На них изображаются предметы с известным весом (гири) и один или несколько одинаковых предметов с неизвестным весом.

Примечание. Весы лучше именно изображать, а не представлять в реальности (даже если есть такая возможность), потому что процессы выравнивания, перекладывания и т.д. будут отвлекать учащихся.

Задача 4. Решение линейных уравнений.

А) $X + 1 + 1 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1.$

Б) $X + 2 = 10 + 2.$ В) $X + 4 = 20 + 1.$

После этого предлагается уравнение $X + 5 = 19$ уже по записи.

Д) $X + X + 4 = 20 + 5 + 1.$ Е) $X + X + X + 1 = X + 20 + 10 + 5.$

После этого уравнение $4X + 5 = 2X + 19$ уже по записи.

А далее уже можно спрашивать формулировку правил.

Следующий тип задачи мы не встречали в литературе.

Задача 5. Решение квадратных уравнений. Используются квадрат X^2 и полоски $X \times 1$, на сторонах которых надписано «X», полоски, прямоугольники, квадраты, разделенные на клетки, квадрат 1×1 (ниже – просто 1).

А) $X^2 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$ (россыпью).

Б) $X^2 = 4 \times 5 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$ (россыпью).

В) $X^2 = 5 \times 5 + 5 \times 1 + 5 \times 1 + 1$ (россыпью).

Г) $X \times (X + 1)$, разделенное на $X \times 1$ и $X^2 = 7 \times 6$ (разные повороты прямоугольников).

Д) $X \times (X + 1)$, разделенное на $X \times 1$ и $X^2 = 4 \times 7 + 1 + 1$.

Е) $(X + 1) \times (X + 1)$, разделенное на X^2 , две $X \times 1$ и $1 = 5 \times 7 + 1$.

Ж) $X^2 + X \times 1 + X \times 1 + 1$ (россыпью) $= 7 \times 5 + 7 \times 2$.

З) $X^2 + X \times 1 + X \times 1$ (россыпью) $= 7 \times 9$.

После этого можно предложить решить уравнение $X^2 + 2X = 80$ уже по записи.

Далее, предложить учащимся сформулировать правило для решения уравнения $X^2 + 2X = C$, и т.д.

3. Самостоятельный вывод формул высшей математики

Задача 6. Формула определителя второго порядка

1) Начертите на клетчатой бумаге вектор, координаты которого – целые, не равные между собой и отличные от нуля числа.

2) Начертите также вектор, координаты которого – целые числа, параллельный и не равный по длине первому вектору.

3) Из четырех чисел – координат первого и второго векторов – составьте выражение, равное нулю.

4) Вместо координат первого вектора поставьте буквы x_1, y_1 , вместо координат второго – буквы x_2, y_2 .

5) Уберите « $= 0$ » и вы получите выражение из букв x_1, y_1, x_2, y_2 .

6) Вычислите значение этого выражения для различных пар параллельных и непараллельных векторов.

7) Сделайте вывод.

Задача 7. Формула скалярного произведения двух векторов на плоскости

1) Начертите на клетчатой бумаге вектор, координаты которого – целые, не равные между собой и отличные от нуля числа.

2) Начертите также вектор, координаты которого – целые числа, перпендикулярный и не равный по длине первому вектору.

3) Из четырех чисел – координат первого и второго векторов – составьте выражение, равное нулю.

4) Вместо координат первого вектора поставьте буквы x_1, y_1 , вместо координат второго – буквы x_2, y_2 .

5) Уберите « = 0» и вы получите выражение из букв x_1, y_1, x_2, y_2 .

6) Вычислите значение этого выражения для различных пар перпендикулярных и неперпендикулярных векторов.

7) Сделайте вывод.

4. Заключение

Автор выражает благодарность учащимся и студентам, которые давали ответы по данной методике.

Как показал наш опыт преподавания, такой подход вызывает значительный интерес у учащихся и повышает мотивацию к учебе, некоторые учащиеся оказались способными сами создать понятия, которые ранее традиционно излагались в виде нового материала. Наличие калькуляторов (в том числе в сотовых телефонах) у многих учащихся способствует успешному решению поставленных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 **Найманова, А. Б.** Индуктивное изучение математических дисциплин [Текст] / П. С. Панков, А. Б. Найманова // Вестник Международного университета Кыргызстана. – 2014. – № 1(25). – С. 3-6.

2 **Naimanova, A.** Directed original developing of foundations of mathematics [Текст] / P. Pankov, A. Naimanova // Abstracts of V Congress of the Turkic World Mathematicians (Kyrgyzstan, Bulan-Sogottu, 5-7 June, 2014). – Bishkek : Kyrgyz Mathematical Society, 2014. – P. 312.

3 **Найманова, А. Б.** Опережающее обучение по темам «Предел» и «Производная» в 10-11 классах [Текст] / Б.А. Найманов, А.Б. Найманова // Вестник ПГУ (педагогическая серия) / Научный журнал Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, 2014. – № 4. – С. 116-120.

4 **Найманова, А. Б.** Организация экспериментов при изучении стереометрии [Текст] / А. Б. Найманова // Материалы Международной научной конференции молодых ученых, магистрантов, студентов и школьников «XV Сатпаевские чтения», том 20. – Павлодар, 2015. – С. 33-40.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Э. Б. Найманова

Оқушылардың математикалық формулаларды өздігінше қорытып шығаруы

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

А. В. Науманова

Independent derivation of mathematical formulas by students

Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar.

Material received on 02.12.15.

Мақалада математикадан қабілетті оқушылардың алгебралық формулаларды жеткіліксіз қолдана білу себептеріне талдау жасалады және математиканың әртүрлі тарауларынан белгілі формулаларды өздігінен қорытып шығару әдістемесі ұсынылады.

Reasons of insufficient ability of capable students to use algebraic language are searched in the article. Methods of independent conclusion of the known formulas in different branches of Mathematics are suggested.

ӘОЖ 37.013.75:004

Н. Н. Оспанова¹, А. Т. Мыктыбаева²

¹п.ғ.к., ПМУ професоры, ²магистрант, С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.

«WEB-БАҒДАРЛАМАЛАУ» КУРСЫНАН МОБИЛЬДІК ҚОСЫМШАНЫ ӘЗІРЛЕУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ ЖӘНЕ ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕ ҚОЛДАНУ

Бұл мақалада білім берудегі мобильдік оқытуды ендіру жағдайында «Web-бағдарламалау» курсынан мобильдік қосымшаны әзірлеу технологиясын және оқыту үрдісінде қолдануын қарастырады.

Кілтті сөздер: мобильдік оқыту, электрондық оқыту, мобильдік қосымшаны әзірлеу технологиясы

Мобильдік оқыту электрондық оқыту дамуының жаңа деңгейі болып саналады. Мобильдік оқытудың электрондық оқытудан басты ерекшелігі мобильдік құрылғыларды қолдануында, байланыс негізінде сымсыз желілер бойынша жүзеге асады.

Мобильдік оқыту (Mobile learning немесе M-learning) – WAP немесе GPRS технологияларын қолдана отырып, мобильдік құрылғыға (ұялы телефон немесе ықшамды компьютер) білімді жіберу. Мобильдік оқытудың тиімділігі Интернетке сенімді және басқа коммуникациялық желілерге және де мәліметтер жіберу желіге қосылуына байланысты.

Мобильдік оқытудың басты жеістіктерінің бірі, білім беру мекемесінде және одан тыс жерде, оқыту үшін жаңа мүмкіндікерді ашады [1].

С. Торайғыров атындағы ПМУ-да 7 жыл бойы барлық білім беру деңгейі үшін әр түрлі электрондық ресурстар құрылып келеді және электрондық оқытуды дамыту жағдайында мобильдік оқыту үшін, әзірленген өнімдерді бейімделу бойынша көптеген маңызды жұмыстар атқарылып жатқанын ескере айта кету керек. Сонымен қатар, оқыту үздіксіздігін қамтамасыз ететін, білім алушы мобильдік технологияларды оқудан тыс, яғни әр уақытта, әр жерде семинарға, тәжірибелік сабақтарға, ағымдағы, межел аралық және қорытынды бақылауға дайындалу үшін қолдана алады.

Қазақ тілінде «Web – бағдарламалау» курсы бойынша сабақ үстінде қолданылатын, мобильдік қосымшаны әзірлеу Қазақстан Республикасының жоғарғы білім беру жүйесі үшін өзекті болып саналады.

Мобильдік оқытудың құралдарының дайындалған кешені Android платформасында «Web–бағдарламалау» мобильдік қосымшаның мазмұнын қосады:

- теориялық материал – 5 тақырып бойынша аудионы ойнату арқылы 12 дәрістен;

- әр түрлі 4 тесттен және 6 интерактивті тапсырмалардан тұратын, тәжірибелік материал: көптің ішінен біреу, ашық тест, бағдарламалау бойынша білу мен дағдыларды құрастыруға мүмкіндік беретін, сәйкес келетін тапсырмалар;

- глоссарий;

- әлеуметтік желілер арқылы топтық чатта, WhatsApp және студенттің және оқытушының жеке кабинеті арқылы оқытушылармен және басқа білім алушылар арасындағы өзара әрекеттесу мүмкіндігі.

2014-2015 оқу жылының бірінші семестрінде «Web–бағдарламалау» пәні мобильдік оқытудың компоненттерін енгізу бойынша эксперимент өткізілді.

Эксперименталдық топта студенттер дәрістік материалдарды меңгеруімен, күндізгі сабақтарда тәжірибелік-семинарлар сабақтарының тапсырмаларын орындау және де теориялық материалдардың меңгеруі мен тапсырманы өздiгiнен оқыту үшін мобильдік оқытудағы материалдарды қолданды. Төрт студенттің үлгерім көрсеткіштердің салыстырмалы талдауы үлгерімнің оң динамикасын қабылднды: эксперименталды (2 студент) және бақылау топтарда (3 студент). Бақылау топта оқу материалдарын 4 және 5-ке меңгерген студенттердің саны 50 %-ды, эксперименталды – 66 %-ды, өсу – 16 %-ды құрады. Бақылау топтарына қарағанда, эксперименталды топтың нәтижелері жоғары: студенттер пәннің құрылымдық тәжірибесін тезірек меңгереді, материалды жақсы құрады және оны түсіну және қолдану деңгейінде меңгереді.

Студенттердің сауалнама талдауы, мобильдік құрылғыны қолданылатын студенттер саны 100 % болғандықтан, инновацияларды қолдануын олардың техникалық және жеке дайындыққа өсу динамикасын көрсетеді.

Android платформасына арналған мобильдік қосымшаларды құру үшін ActionScript3 (әрі қарай – AS3) бағдарламалау тілін қолдайтын, осындай Adobe Flash CS 5.5 бағдарламасы қолданылды және де мобильдік құрылғы Adobe Air қосымшасын орнатылуы қажет.

Мобильдік қосымшаны жазу үшін бұл бағдарламада Adobe Flash CS 5.5 ашып, Android платформасына арналған қосымшаны әзірлеу үшін, Файл-Құру командасын таңдап және «AIR for Android» тізімінен керек категорияны таңдау керек.

Содан кейін панельде қосымшаның терезелерінің өлшемін орнату қажет. Мысалы, кеңейтілуі 400*400, кадр жиілігін 24-ке орнату керек, және т.б. Осындай кеңейтулермен реттегенде, бұл қосымша басқа планшеттарда немесе смартфондарда іске қосылады. (жоғары белгілерге қарағанда, кеңейтулері жоғары болса). Векторлық графиканың (Flash-тағы графиканың негізгі түрі) айқын ерекшелігімен геометрикалық примитивтерден (нүкте, түзу, қисық, сопақша және т.б.) тұратын, мәліметтердің математикалық массиві есептеледі. Flash қосымшасында іске қосылған графика, іске қосылған құрылғыда автоматты түрде терезе өлшемдеріне сәйкес келеді.

Android платформасы үшін компиляцияланған файл дұрыс жұмыс істеу үшін жеке буманы міндетті түрде құру керек және сол бумада шыққан файлдарды сақтау керек. Бағдарламаның титул бетіне қажетті ақпараттарды жазамыз.

Android платформасында құрастырылған қосымшаны компиляциялау үшін құжаттың сипатына жүгіну қажет және «AIR 3.2 for Andro» тізімінің мәніне қарама-қарсы тұрған бұрандалы кілттің суретіне басу керек.

Бұл команданы орындағаннан кейін қосымшаның компиляция түзетулері пайда болады, жалпы параметрлерден міндетті түрде бастау қажет:

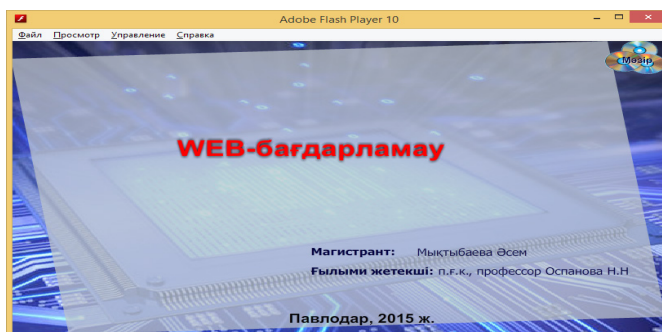
- шығару файлдар – шығару файлдағы аты;
- қосымшаның аты – Android платформасында орнатқаннан кейін пайда болған қосымшаның аты;
- қосымшаның идентификаторы – файлдағы жүйелік аты.

Түзетулердің басқа параметрлерін мысалда көрсетілгендей етіп, қоюға болады.

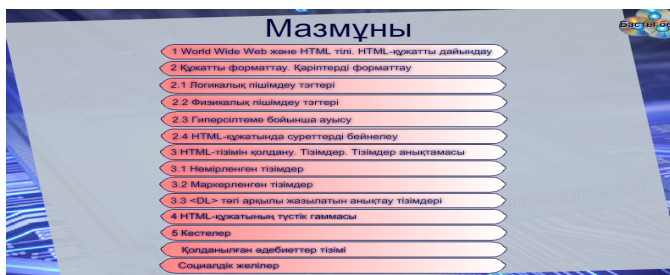
Әрі қарай, «развертывание» параметріне міндетті түрде көшу қажет: бұл терезеде сертификатты құру керек, берілген қосымшаның иесі өндіруші ретінде google market-те келесі қосымшаларды орналастыру үшін өзі жайлы толық ақпаратты толтырады. Сертификатты толтырып болғаннан кейін, пароль мен сақтау орнын көрсету қажет. Бұл операция бір рет қана жүзеге асады, келесі компиляцияларда сертификаттың мекенжайы және оны растау үшін оның паролі көрсетіледі.

Содан кейін, «Опубликовать» командасын басып, жинақтап алынған *.ark файлын аламыз. Бұл файлды мобильдік құрылғыға міндетті түрде орнату қажет, және де Adobe Air орындалу ортасын міндетті түрде орнату керек. Бұл қосымша мобильдік құрылғыда жұмыс істейді.

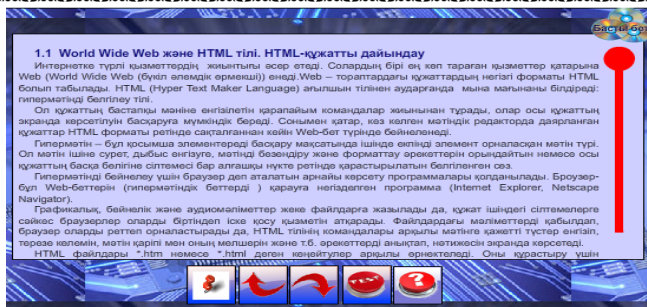
Берілген мобильдік қосымшаның басты бетінде мобильдік қосымшаның аталауы, авторлар туралы мағлұматтар, 1-суретке сәйкес көрсетілген, содан кейін теориялық материалдар мәзіріне көшу 2-суретте жүзеге асады және әрі қарай шығатыны: скролдың көмегімен дәрістік материалдармен басқару 3-суретте бейнеленген, және де пайдаланушы дәрістік материалдарды тыңдау мүмкіндігі болады, әрқилы тесттер түріне, интерактивті тапсырмаларға өтуге болады және глосарийді қолдануға болады [2].



Сурет 1 – Мобильдік қосымшаның басты беті



Сурет 2 – Мобильдік қосымшаның мазмұны



Сурет 3 – Дәрістік материалдарды скролмен басқару

Сонымен, бұл қосымша мобильді болып саналатындықтан, сол себепті білім алушыға білім беру үрдісінің барлық қатысушылармен: оқытушымен, басқа білім алушылармен және Интернет-ресурстардың мүмкіндіктерімен, әлеуметтік өзара әрекеттесу мүмкіндігі кең ұсынылады.

AS3 бағдарламалау тілін қолдайтын, Adobe Flash CS 5.5 ортада мобильдік қосымшаны құру үшін бағдарламалау кодының негізгі ерекшеліктерін қарастырамыз.

Құрастырылған мәліметтер тілінің ішінен біреуі ретінде XML тілін қолдауды жүзеге асады. XML тілінің көмегімен мобильдік қосымшаға глоссарий құрылды, тесттер және ақпараттық тапсырмалар әзірленді.

Заманауи жағдайларда бағдарламалау оқытушысына ең жоғары талаптар қойылады. Қазіргі уақытта әр түрлі бағдарламалау тілдерді меңгеру бойынша онлайн, офлайн сияқты көптеген электрондық курстар саны бар. Бұл курстар көбінесе ағылшын, орыс және басқа тілдерде көрсетілген. Өкінішке орай, осындай курстар қазақ тілінде жоқтың қасы болса да, автор өзінің жұмысымен мобильдік қосымшаны қазақ тілінде әзірлеп көрді.

Бағдарламалау оқытудың негізгі мақсаты білім алушыларға әр түрлі пәндік салаларда тапсырмаларды шешуге үйрету, белгі жүйе ретінде бағдарламалаудың тілінің әрекет механизмін меңгеру, оңай операциялардан бастап, ақырындап қиын операцияларға өтетін, білім алушылардың ойлау операцияларын басқаруы болып саналады [3].

Оқу үстінде бағдарламалау бойынша мобильдік қосымшаны қолдану келесі басты бағыттар бойынша өткізілуі мүмкін:

– бағдарламалау бойынша оқу-әдістемелік кешен сияқты және де оқытудың өздік құралы ретінде, дайын мобильді қосымшаларды қолдану білім алушыларға оқу материалдарына қол жеткізу үшін көбірек мүмкіндіктер береді;

– меншікті авторлық мобильдік қосымшаларды оқытушылармен құрылуы;

– әр түрлі бейне- және аудиоматериалдарды оқыту сипаты жағынан көрсету (бейне-сабақтар, аудио-подкастлар және басқалары);

– сабақ үстінде Интернеттен немесе жергілікті ресурстан алынған бағдарламалау бойынша оқу материалдарын іздеу және ойнату.

Білім беру үрдісінің ақпаратты үрдісі ақырындап жаңа деңгейге шығып келеді, әр түрлі пәндерді, сонымен қатар, бағдарламалауды оқыту үшін басты бағыттарының бірі мобильдік технологияларды қолдануымен байланысты. Атқарылған жұмыста:

– білім беруде электрондық оқытуды енгізу туралы акт жасалынды;

– тәжірибелік сараптамалар мысалында жасалған мобильдік қосымшаның тиімділігі көрсетілді.

5В060200 – «Информатика», 5В070300 – «Ақпараттық жүйелер мамандығының студенттеріне арналған «Web-бағдарламалау» пәні бойынша мобильдік қосымшасы компьютер арқылы жүзеге асырылды.

С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінің ЕТЖБ-301 және ЕТЖБ-201(к) топтарына «Web-бағдарламау» мобильдік қосымшасын білім беру процесінде қолданудың педагогикалық сараптамасы жүзеге асырылды.

Алынған нәтижелер білім беру жүйесінде оқытуды ұйымдастыру үрдісінде өз қолданысын таба алады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. – E-learning World. – [Электрондық ресурс] <http://www.elw.ru/reviews/detail/6325/>

2 Государственный стандарт Республики Казахстан СТ РК 34.017 — 2005 «Информационные технологии. – [Электрондық ресурс]: Электронное издание. Электронное учебное издание».

3 Learning by making. Seymour Papert and Idit Harel's book Constructionism. – Ablex Publishing Corporation, 1991.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Н. Н. Оспанова, А. Т. Мыктыбаева

Разработка мобильного приложения по дисциплине «Web-программирование» и его применение в учебном процессе

Павлодарский государственный университет
имени С. Торайғырова, г. Павлодар.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Н. Н. Оспанова, А. Т. Мыктыбаева

Development of mobile application on discipline of «Web-programming» and its application in educational process

S.Toraighyov Pavlodar State University, Pavlodar.

Material received on 02.12.15.

В настоящей статье рассматривается разработка мобильного приложения по дисциплине «Web-багдарламалау» и его применение в учебном процессе в условиях внедрения мобильного обучения в образовании.

In the present article development of mobile application is examined on discipline of «Web-programming» and its application in educational process in the conditions of introduction of the mobile learning in education.

УДК 371.123

О. С. Сангилбаев¹, Т. Б. Кенжебаева²

¹д.пс.н., профессор КазНПУ имени Абая, г. Алматы; ²доктор PhD, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

АНАЛИЗ ТИПОВ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОРА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье авторы рассматривают типы общения эффективности деятельности педагога. Расскрывают проблемы личности и личности педагога. Делают акцент на понятие «здоровая личность» с развитием индивидуальных возможностей, становлением способности быть творческой, плодотворной личностью и полноценным субъектом своей собственной жизни.

Ключевые слова: личность, субъект, общение, творческий потенциал, педагогическая деятельность.

В последние годы актуальной стала проблема здоровой личности, в том числе и личности педагога. Уточняется определение понятия «здоровая личность», углубляется представление о структуре личности и входящих в нее элементов, все более глубоко освещаются аспекты, связанные с выявлением факторов, способствующих укреплению здоровья педагога во всех его проявлениях. Делается акцент на соотношении понятия «здоровая личность» с развитием индивидуальных возможностей, становлением способности быть творческой, плодотворной личностью и полноценным субъектом своей собственной жизни.

В исследовании личности педагога хотя и делается акцент на самобытности и индивидуальности, ее своеобразии и профессионализме, но соответствует ли это реальности. Практически мало заостряется внимание на манипулятивном контексте взаимодействия педагога с учащимися в процессе учебно-воспитательной деятельности. Педагог всегда рассматривается как зрелая личность, которая стремится способствовать развитию личности, как в когнитивном плане, так и в личностном. Не всегда оправдано использование зрелой личностью манипулятивных приемов и тактик, так как эти приемы не будут способствовать личностному росту, как учащихся, так и самого педагога.

Важнейшие задачи педагога на современном этапе социокультурного развития общества – гуманизация и индивидуализация процесса образования, учет ценностного своеобразия личности учащегося, выявление и поддержание основной линии ее развития. Считаем что, решение поставленных обществом перед образованием задач без тщательного анализа действенности и продуктивности в развивающем плане педагогического общения и взаимодействии невозможно.

А. А. Бодалев пишет: «Общение является таким видом взаимодействия, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом всегда оказывают сильное впечатление (влияние) на суждения и чувства друг друга, причем, в то время как одни из них, вступая в контакты с окружающими без всяких усилий со стороны, у людей создают хорошее отношение к себе, другие в силу выработавшейся у них манеры общения вносят напряженность и провоцируют развитие отрицательных эмоций у вступающих с ними в контакт людей» [1, с. 143].

Все выше сказанное можно отнести и к отношениям между преподавателем и учащимися. Если рассматривать все многообразие коммуникативных взаимодействий «педагог–учащийся», взяв за основу их качество, можно говорить о двух распространенных типах педагогического общения.

1 тип – реальное общение. Схематично его можно описать формулой «S(субъект)-педагог – S(субъект)-учащийся». Это означает, что оба партнера по общению строят свое взаимодействие так, чтобы учитывать психологические особенности друг друга: интересы, мотивы, цели, желания, темперамент, способности и др. При реализации данного типа общения педагог, формулируя какое-либо требование, заранее предполагает у своих учащихся определенное к нему отношение. Чтобы требование было принято и осмыслено учащимися, педагог его обосновывает: «Это должно быть выполнено, потому что...». Оценивая выполненную работу учащегося, педагог объясняет, почему он поставил данную оценку, и что следует сделать учащемуся, чтобы в следующий раз оценка была выше. Оценивая учащегося, педагог также учитывает его индивидуальность, характер его одаренности. В реальном общении педагог использует коммуникативные средства позиции

«наравне», держится демократично, без высокомерия и холодности, видит в своем учащемся равноправного собеседника.

2 тип – педагогическое манипулирование. Этот тип педагогического общения широко распространен в наших учебных заведениях. Схематично оно выглядит так: «S(субъект)-педагог – O(объект)-учащийся». Педагогическое манипулирование не является процессом полноценного общения, а выступает его заменой, суррогатом. Речевое поведение педагога и учащегося внешне выглядит как общение, они обмениваются словами. Но психологически педагог строит свою фразу, не ожидая в своем учащемся личного отношения к ней и ее индивидуальной оценки, не совпадающих с отношением и оценкой самого педагога. Манипулятивное общение часто не учитывает возрастные особенности учащихся и не принимает во внимание их индивидуальность. Педагог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного давления, вызывая у учащихся чувство страха, подавленности, пассивного послушания. Педагог, практикующий манипулятивный стиль, работает на результат. Он хорошо знает, чего он хочет и стремится достичь своей цели, используя любые средства, предоставляемые его профессией. Свое взаимодействие с учащимися педагог строит, ориентируясь только на собственные цели. Интересы учащихся из этого взаимодействия исключаются. Педагог-манипулятор лично закрыт от учащихся: он думает одно, говорит другое, а думает третье. Он не заботится о психологическом комфорте учащегося, не анализирует, что чувствует последний, как он относится к обучению и преподавателю. Педагог четко, организованно и в какой-то степени расчетливо реализует свои профессиональные, а иногда и личные цели. Педагог, использующий средства педагогического манипулирования, обычно называет своих учащихся только по фамилии. Такое формальное общение «сверху–вниз» подчеркивает деловой, административный стиль воздействия. Педагог, стремящийся к реальному общению с учащимися, как правило, называет их по именам. Причем, чем чаще он произносит имя своего учащегося в беседе с ним, тем прочнее организуется психологический контакт между ними. Манипулятивный педагог часто называет своего учащегося в третьем лице в его присутствии. Например: «Вы только послушайте, что он говорит!?!». Различные способы эмоционального давления составляют ядро, стержень манипулятивного воздействия преподавателя на учащегося в учебном заведении: «Ты должен...», «Ты обязан», «Тебе нельзя...», «Запрещено...». Но никогда не стоит забывать, и в первую очередь педагогам, несущим ответственность за воспитание подрастающего поколения, о том, что каждая личность, рожденная в этом мире, представляет собой нечто особенное, никогда не существовавшее прежде, новое, оригинальное, уникальное. Ведь искусство индивидуального подхода, умение поставить

себя на место учащегося и создать непринужденную обстановку, установить взаимопонимание, владеть приемами познавательной, деловой и индивидуальной беседы – необходимые условия доверия преподавателю. В процессе взаимодействия не существует отдельно педагога и учащегося, т.к. возникает новый «организм», своеобразный «симбиоз», в котором один полюс (педагог) не только воздействует на учащегося, но и сам принимает их воздействие. Также и другой полюс (учащиеся) не только испытывают воздействие преподавателя, но и сами воздействуют на него. «Общую установку взрослых относительно поведения ребенка можно было бы выразить девизом: «Хорошее поведение то, которое предсказуемо». Разумеется, что делают взрослые с детьми, дети начинают делать и со взрослыми, – а именно: стабилизируют их поведение. Делают его предсказуемым, а следовательно, и управляемым. Все происходит в соответствии с известной формулой Л. С. Выготского: сначала взрослые воздействуют на ребенка, затем он эти же приемы использует для воздействия на другого, а затем и для воздействия на себя, как на другого. Вместе с тем, часть приемов изобретается самостоятельно. Независимое от других людей изобретение манипулятивных приемов – один из факторов, участвующих в онтогенезе манипулятивности, наряду с опытом управления взрослыми, приобретаемом в весьма раннем возрасте, и потребностью внести определенность и стабильность в окружающий мир, в частности, сделать стабильным и предсказуемым поведение окружающих» [2, с. 82].

Взрослея год от года, молодой человек отшлифовывает навыки воздействия на других взрослых, проверяя в реальной жизни их действенность и эффективность. Манипулятивные навыки внешне выглядят очень даже эффективно, но их скрытое воздействие приводит к определенным негативным моментам. В частности, применение средств и способов педагогического манипулирования неэффективно по двум причинам: во-первых, оно тормозит свободное развитие творческого мышления учащихся; во-вторых, происходит рассогласование с педагогической реальностью – ученик обладает сознанием, психической активностью, у него есть собственные интересы, желания и потребности. Учащийся никогда не бывает объектом воздействия, он всегда выступает субъектом взаимодействия. Кроме этого, учащиеся становятся либо излишне тревожными, зажатыми и неуверенными, они не знают, хорошо или плохо иметь собственные цели, свои интересы, они теряют реальность своего психологического «Я»; либо полностью выходят из подчинения, бунтуют, проявляют агрессию и полное неприятие учебного заведения. Здесь, наоборот, детерминантой поведения выступает только свое «Я» и полностью отрицается социальное окружение, но в любом случае нарушается гармоничное развитие личности, тормозится становление свободного творческого мышления, молодежь формируется как

поколение исполнителей, готовых в основном к репродуктивной деятельности. Многие психологи утверждают, что самоактуализирующаяся личность – это человек, имеющий свободу творить себя и свою жизнь, превращая в праздник, в увлекательную игру самую рутинную деятельность. Свобода человека заключается не в независимости от обстоятельств, которыми он иногда манипулирует сам, а иногда оказывается под их манипулятивным воздействием. Первый шаг к свободе и самоактуализации – это осознание своих манипуляций. Существует ряд причин манипулятивного поведения, выделенных и описанных Э. Шостром, которые очень четко прослеживаются и в профессиональной деятельности педагога.

Первая из них – это проблема доверия себе и другим. Мы с детства приучены неусыпно контролировать и перепроверять себя, а это и есть недоверие. Недоверие к себе, побуждает человека искать поддержки авторитетных лиц. Недоверие педагога к учащимся заставляет требовать от них строгого выполнения его предписаний, что блокирует их стремление к творчеству и самовыражению.

Вторая – проблема любви к себе. Полюбить себя, значит принять себя со всеми своими слабостями и недостатками. Такое же отношение должно быть и к другим людям. Мы же подвержены иллюзии, что любить можно только за совершенство, а поэтому заменяем любовь властью над человеком, стремясь «исправляться» и «исправлять» других. Педагог, следующий такой «традиции», безнадежно проигрывает, ущемляя таким отношением не только себя, но и своих учащихся.

Третья причина связана с существующим риском и неопределенностью в жизни, которые настолько велики, что человек чувствует себя в современном мире беспомощным и одиноким. Часто педагоги готовы идти на всяческие уступки в отношениях со своими учащимися ради того, чтобы не быть отвергнутыми ими полностью и не остаться в одиночестве.

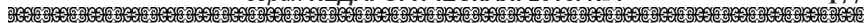
Педагог, который во всем стремится угодить учащимся, является примером манипулирования, поскольку главным становится необходимость получать одобрение от всех и каждого. Но ведь никогда не может быть полного единства взглядов и согласия во всем, а, следовательно, не может быть и всеобщего одобрения. Взаимное уважение и стремление понять друг друга – вот наилучший способ взаимодействия педагога с учащимися, позволяющий наиболее полно выразить и удовлетворить личные потребности и интересы обеих сторон. Опасаясь попасть в какое-либо затруднительное положение, педагог, может предпочесть вообще не предпринимать каких-либо решительных действий, не идти на риск, не экспериментировать, а следовать неоднократно проверенным, пусть даже консервативным, принципам и нормам поведения. Пример этому – боязнь вопросов, хотя вопросы учащихся не ловушка для педагога, а признак заинтересованности и честная попытка разобраться в проблеме [5].

Каждодневная работа педагога является большой нагрузкой на психику человека, так как все время ставит перед ним новые трудно разрешимые задачи, без времени на обдумывание или расчета наиболее удачного решения. У каждого педагога возникают ситуации, встречи с которыми или ожидания которых он стремится избежать. По мнению Н. В. Кузьминой и М. К. Тутушкиной, это социальные страхи педагога, причины возникновения которых могут быть внешними и внутренними. К внешним причинам социального страха относятся особенности поведения учащихся и администрации, к внутренним, связанным с индивидуальностью педагога, относятся затруднения в общении, комплекс неполноценности или завышенная самооценка. Выше указанные авторы составили полную классификацию страхов и трудностей педагогов в виде таблицы, однако указали на тот факт, что трудности каждого из них индивидуальны, как и способы действия в этих ситуациях [4].

Таблица 1 – Классификация страхов и трудностей педагогической деятельности

Внешние причины	Внутренние причины
1. Поведение группы учащихся: страх равнодушия, страх провокационных действий, вопросов, активного негативного отношения, страх аудитории (большого количества человек, состава, неудобного расположения). 2. Действия администрации: страх оценки, страх осуждения (наказания).	3. Затруднения в общении: Затруднения в восприятии и понимании человека человеком: страх непонимания, страх отсутствия эмоционального контакта, страх показаться смешным. Слабое владение техникой налаживания коммуникативных отношений: страх потери интереса в общении, страх неудачи. 4. Личностные особенности: Комплекс неполноценности: неуверенность в своей компетентности, неспособность адекватно реагировать на нестандартные ситуации, низкая оценка своей внешней привлекательности, низкая оценка своего общекультурного интеллектуального развития. Завышенная самооценка, страх повторения отрицательного опыта.

Страхи и опасения – состояния иррациональные, хотя кажется, что они имеют под собой логическую основу. Педагог в процессе работы, общаясь с группой учащихся, пытаясь понять их, ищет чувства и мысли партнеров по общению. Педагог постоянно должен поддерживать свой имидж «всезнающего», выступать в роли «судьи», «оценщика», в ряде случаев и «диктатора». Такая позиция может быть не типичной, не свойственной данному человеку, но она «защищает» его и делает, на первый взгляд, неуязвимым. Такое поведение, выражающееся в неосознанной попытке контролировать ситуацию, подчинять себе волю других людей для достижения собственных целей, является манипулятивным [4, с.98].



Манипуляторство в педагогической деятельности есть своеобразный способ психологической защиты, и, как всякая защита, оно не позволяет человеку быть самим собой, открыто и свободно выражать свои чувства, желания, мысли, расти и ощущать богатство, красоту и разнообразие окружающего мира. Человек не рождается манипулятором – это результат взаимодействия с общественной средой, в частности с профессиональной. Поскольку каждый человек в силу обстоятельств является манипулятором, современная гуманистическая психология предполагает, что из всех манипуляций мы можем развить положительный потенциал, который А. Маслоу и К. Гольштейн называют «самоактуализирование». Но чтобы прийти к этому, педагогу необходимо, в первую очередь, осознать манипулятивную сущность взаимодействий с другими людьми в процессе профессиональной деятельности и общения, а также понять причины и истоки манипулирования. Парадокс современного человека, и педагога в том числе, что, будучи разумным, овладевая знаниями, он живет в состоянии неосознанности. А. Маслоу утверждал, что в отличие от манипулятора, актуализатор живет полной жизнью. Стиль жизни манипулятора базируется на трех китах: ложь, неосознанность, контроль и цинизм. Стиль жизни актуализатора: честность, осознанность, свобода и доверие [3].

Э. Шостром производит сравнительную характеристику этих двух крайних типов и показывает, что актуализатор ищет в себе самобытность и уникальность, это цельная личность и осознающая свою ценность. Манипулятор боится своей уникальности, мало ценит себя и старается прикинуться более ценным, примеряя различные маски, думая, что маска окружающим понравится больше, чем он сам. Чем больше значения он придает своей маске, тем больше обесценивает себя, тем более недооцененным себя чувствует, тем глубже в нем чувство неудовлетворенности, тем скорее он заболевает неврозом [5, с. 125].

Неиссякаемый творческий потенциал человека может явиться тем «спасательным кругом», который в водовороте социальных, экономических и житейских проблем способен сохранить как психическое, так и физическое здоровье педагога. Творческая энергия человека способна привести его туда, куда ему нужно, ибо человек благодаря ей может управлять процессом личностного роста и выбирать собственное направление движения. Мы имеем в себе все ресурсы, чтобы жить полноценной жизнью. М. Боуэн по этому поводу писал: «Индивиды обладают огромными внутренними ресурсами для самопознания и изменения своих Я-концепций, основных установок и саморегулируемого поведения. Эти ресурсы могут быть привлечены, если удастся создать определенный климат, обеспечиваемый фасилитирующей психологической установкой» [2, с. 212].

В качестве такой установки может выступить установка на самоактуализацию, цель которой – привести человека к его собственному

«Я», научить искать истину в себе, т.е. сформировать самоактуализирующуюся личность. Самоактуализирующаяся личность обладает определенным набором качеств, обеспечивающим ей продуктивный рост и развитие, а именно: она активна, деятельна, ответственна, позитивна по отношению к себе и к миру, цельна, креативна и способна успешно преодолевать возникающие препятствия, руководствуясь верой в себя и жизненным смыслом. Древние философы считали: «Кто захочет спасти свою душу, тот ее потеряет!» Чем больше мы защищаем себя с помощью различных манипуляций, тем большей опасности мы себя подвергаем, тем больше вероятность неудачи. Манипулятор пытается управлять жизнью других людей, поскольку испытывает глубокое недоверие к себе. Для самоактуализирующейся личности характерна гуманная вера в себя, в свое «Я» и при этом трезвая самооценка своих качеств, возможностей и поступков. Главный путь к самоактуализации и эмоциональному здоровью лежит через осознание себя, в том числе и своих манипуляций, осознание своей сущности и предназначенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Бодалев, А. А.** Личность в общении / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая энциклопедия, 1995. – 272 с.
- 2 **Доценко, Е. Л.** Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
- 3 **Маслоу, А.** Самоактуализация / А. Маслоу// Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 108–117.
- 4 Практическая психология для преподавателей. – М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. – 328 с.
- 5 **Шостром, Э.** Анти-Карнеги, или человек–манипулятор / Э. Шостром. – Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

О. С. Сангилбаев, Т. Б. Кенжебаева

Педагог жұмысының тиімділігінің факторы ретінде қарым-қатынас типтерін талдау

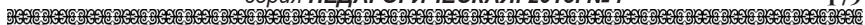
¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ.

²Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

O. S. Sangilbaev, T. B. Kenzhebayeva

Analysis of the communicative types as a factor of effective teaching



¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty.

²Pavlodar State Pedagogical Institute, Pavlodar.

Material received on 02.12.15.

Мақалада авторлар педагог қызметінің тиімділігінің тілдесу түрлерін қарастырады. Жеке тұлғаның және педагог тұлғасының мәселелерін ашып көрсетеді. Өзінің жеке өмірінің толыққанды, жеке тұлғасының жемісті болуын, шығармашылық қабілеттерінің қалыптасуымен, жеке мүмкіндіктерінің дамуымен «дені сау тұлға» түсінігіне ақцент жасайды.

In this article the authors examine the types of communication effectiveness of the teacher. Uncover the problem of personality and personality of the teacher. Focus on the concept of a "healthy person" with the development of individual capabilities, becoming the ability to be creative, productive person and a full subject of their own life.

ӨОЖ 81.111

А. Ш. Танирбергенова¹, С. З. Тойбасарова²

¹доцент, ²магистрант, «Тұран-Астана» университеті, Астана қ.

АРТ-ТЕРАПИЯНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Мақалада жаңа білім саласы арт-терапияның теориялық негіздері қарастырылады.

Кілтті сөздер: арт-терапия, әдіс, музыка, кешен, символ

Арт-терапия бүгінгі күнде қазіргі психотерапияның екпінді түрде дамып келе жатқан бағытының бірі болып саналады. Бұл бағыттың негізгі мақсаты – ауруға емді-түзеулік ықпал жасап, онымен тығыз, сенімді тудыратын қарым-қатынастарда болу.

А. И. Копытинның пайымдауынша, «арт-терапия бейнелі іс-әрекет пен психотерапевтік қатынастардың контексінде әртүрлі психикалық ауруларға шалдыққан, жанының берекесі кеткен жарымжан адамдарды, қауіпті топтардың өкілдерін емдеу, психикалық жағынан түзеу, сау қалпына келтіру мақсатымен қолданылатын психологиялық ықпал жасау тәсілдерінің жиынтығы» [1]. Арт-терапияда емдеу-түзеу әрекетін жүзеге асыратын маңызды факторларға келесілерді: 1) бейнелілік іс-әрекетті; 2) пациент пен медициналық жұмыскерлердің психологтік-психотерапевтік қатынасы, тура

мен кері байланыстарды жалғасытыруын жатқызуға болады. Арт-терапияның негізгі мақсаты – әлеуметтік-реабилитациялық үрдісті жүзеге асырып, ауруларды сау қалпына келтіру, сонымен қоса, жарымжан аурулардың, жүйкесі титықтаған жандардың денсаулығын психикалық жағынан түзеу. Осы мақсатты орындау үшін арт-терапевтік ем-шараларды ұйымдастыру мен қатар оның теориялық жағын да зерттеу жөн. Арт-терапияның онтологиялық табиғатын зерделеу барысында оның табиғаты күрделі екені анықталды, себебі бұл жаңа ғылым саласы бірнеше ғылымдар тоғысында қалыптасқан. Оның құрамында бірнеше ғалымдардың қағидалары, ұстанымдары бар. Арт-терапияның ең бірінші құрамасы – психологиялық. Дәрігер аурудың психологиялық хал-ахуалына назар аударып, оның ақауларын түзуге бар шараларды қолданады. Қолданбалы психокоррекция саласында жарымжан, психикалық жағынан кемшіліктері бар адамдарды емдеуде дәрігер аурулармен ара-қатынасқа кіріп, әр түрлі психологиялық ықпал жасайтын тәсілдерді қолданады. Бұл жағдайда емделушіге суггестивтік әсер жасалады. Ауруды емдеу үшін оның психикасын білу қажет. Сондықтан да арт-терапияда тұлғаның психологиясына қатысы бар теориялар қолданылады.

Солардың ішінде З. Фрейдтің адамның ішкі «мені» туралы ілімінің қағидалары. Ғалымның пайымдауынша, адамның ішкі «мені» үнемі визуалдық түрде жарыққа шығып, адам туралы түсінікті сомдауға себін тигізеді. Адам сурет салып, пластелиннен бұйымдарды, мүсіндерді жасаған кезде өзінің «мен» сипатын көрсете алады [2]. К. Юнг та өзінің еңбектерінде символды естүссіздіктің тілі деп санаған. Символ біздің анық білмей, тура сезінгенімізді көрсетеді. Символ бәр сөздің мағынасын елестетеді, ассоциациялық байланыстар құру, қиялдау, ой-пікірді дамыту арқылы тереңдетіп, терең ой, мағына тудырады. Символдар психикалық және рухани өмірдің органикалық элементі. Символ үнемі жылжымалы, деректі түрде көрініс беріп, терең мағынаға ие болады [3]. Символ жекеше түрде көрініс беруі мүмкін, сондықтан арт-терапияда символдың айтарлықтай көпөрнектілігі пайдаланылады.

Э. Келиштін пікірінше, арт-терапияда символдар көрнекті құрал ретінде пайдаланылады, себебі онда қабылдау, сезіну, эмоцияларды білдіру үрдістері, қиял елестету тәжірибесінде пайда болатын символдық бейнемен бірге кешенді парадигмада қарастырылады. Бұл жағдайда нақтылық қайтадан жаңғыртылғандай болады, өйткені адамның денесі мен психикасы символда нақты нысан ретінде қабылданады. Арт-терапевтік ықпал клиенттің өзінің шығармашылығының өнімімен белсенді түрде қарым-қатынаста болуын қалайды. Символикалық бейнелеу мен қауышу қарым-қатынасқа кіру адамның эмоцияларын тереңірек сезінуіне жағдай жасайды, сонымен қоса, тікелей сезінуден шығып, абстрактілік бейнелерді құрып, ойлау, рефлексия әрекетін жасауға мүмкіншілік тудырады. Бұл жағдайда

бала ойлау операцияларын толық меңгеруі мүмкін, себебі символдық бейнелерді құру, солардың негізінде ойлап, толғануды жүзеге асырады. Алайда психотерапияда символдың рөлі ерекше, сондықтан онда символды интерпретациялауға көп көңіл бөлінеді [4].

Арт-терапияның екінші құрамасы когнитивтік – психологияның ұстанымдары. Арт-терапияның тәсілдері көбінесе мидың құрылымдық-функционалдық ақауларын (нейрокогнитивный дефицит) емдеуде пайдаланады. Бұл ауру шизофренияның бір түрі ретінде қарастырылады [5]. А. Б. Шмуклердің пайымдауынша, танымдық іс-әрекеттің бұзылуы, балалардың ғаламның нысандарын бір-бірінен айыра алмауы кейіннен шизофрения ауруына соқтырады. Сонымен қоса, нейрокогнитивный дефицит балалардың қоғамға бейімделуін қиындатады. Сондықтан да арт-терапиялық тәсіл арқылы субъектің психикалық жағынан қанағатандырмайтын факторларын зерделеп, оны өзгертуге бар күшін салуға болады. Бұл жағдайда, қабылдау – тану – ойлау операцияларын бір тізбекте құрып, проблема тудыратын ситуацияны өзгерткен жөн. Адамның когнитивтік тәжірибесі жалпыланған бір когнитивтік схема түрінде сақталуы мүмкін. Санасында сақталатын нобайда оған таныс нысанның, белгілі жағдаяттың, бірінің артынан бірі келетін оқиғалардың тізбектері көрсетіледі, ойша елес береді. Когнитивтік схемалар ғалам туралы ақпаратты қабылдауға, жинауға, жинақталған ақпаратты өзгертуге септігін тигізеді [6]. Когнитивтік схемалар (фрейм, модель) негізінде өткен оқиғаларды еске түсіруге болады. Сондықтан да емделушінің ойлау жүйесін ретке келтіру үшін жаңа ойлау үрдістеріне қатысты, тізбекті түрде құру керек. Ойлау-тану операцияларының бірде-бір тізбегін қалдырмай сұлбасын жасап, сол нобайға сәйкес нақтылықты қабылдауды балаға үйретуге болады.

Арт-терапияға өнермен байланысты ғылымның да қатысы бар, себебі өнердің емдік қасиеті бар. Ол емдік қызметті атқарады. Адамды катарсис халына жеткізіп, көңіл-күйін жеңілдетеді, іштегіні сыртқа шығаруға мүмкіншілік береді. М. Хайдеггердің, Ю. М. Лотманның, А. Адлердің, Э. Эриксонның, Т. Дэллиндің, М. Хамберттің, Д. Виллердің еңбектерінде өнердің адамды емдеудегі рөлі көрсетілген.

Жазушылар Ф. Рабле, В. Шекспир, композиторлар Ф. Салинас, Дж. Карлино жұмыстарында музыка адамның қоршаған ортамен, ішкі дүниесімен үйлестіретін тетігі ретінде қарастырылып, оның саногенетикалық ықпалы сипатталған. Г. Ф. Гендель адамдардың көңілін музыка арқылы көтерумен қоса, оларды тәрбиелеп, жақсылыққа тартуға болады деп ескерген.

Ежелгі Греция мен Италияда, Индияда, Қытайда музыка космологиямен теңестірілген. Музыка мен космология қатар дамыған. Ежелгі доктриналарға орай, адамның өмірі мен денсаулығы, адамның денесі мен санасын қоғамның және табиғи дүниенің байланыстарына тәуелді болған. Жердегі гармония мен қатынастар космикалық-музыканың жаңғырығы деп түсіндірілген. Ежелгі Греция мен Римде гармониялық бастауды әкелетін музыка адамның

денсаулығын сақтауға, ниетінің тазалығын көрсету үшін, мінез-сипатының қалыбын қалыптастыру мақсатымен қолданылатын. Авиценна да мың жыл бұрын жүйке ауруларын, психикалық ақауларды музыкамен емдеген. Музыканың психикаға ықпал жасау қасиеті XVII-XVIII ғасырларда дәлелденген. Сол кезден бастап «ятромзыка», яғни музыканы емдеу мақсатымен қолдануға болатыны зерттелінген.

Музыкамен емдеудің тарихы В. Драгункинаның еңбегінде толық сипатталған. Автордың айтуынша, француз психиатры Эскироль XX ғасырдың басында музыканы психиатриялық мекемелерде қолданған. Ал В. М. Бехтеревтің, И. М. Догельдің, И. Р. Тархановтың жұмыстарында музыканың орталық жүйке жүйесіне, дем алуға, қан айналымына жағымды әсер ететіні дәлелденген. Ғылыми теорияларда емдеу қасиетін В. М. Бехтеревтің мектебі зерделеп, музыканың ОЖЖ (орталық жүйке жүйесіне), қан айналымына, дем алу органдарының жұмыс істеуіне жағымды ықпал ететінін көрсеткен. В. М. Бехтеревтің ұйымдастыруымен музыканың емдік және тәрбиелілік ықпалын зерделейтін Комитет құрылды. XX ғасырдың екінші жартыжылдығында музыкотерапия барлық елдерде қолданыла бастады. Музыканың ем-домдық қасиеттері Дж. Элвин (Ұлы Британия), П. Нордоффа және К. Робинса (АҚШ), Э. Леккурта (Франция), Х. Швабе (Германия), Джулия Кремаски Тровеси (Италия) ғылыми мектептерде, орталықтарда зерттеліне бастады.

Музыка – қимыл жасау терапиясы. Осындай терапия ауруды сау қалпына келтіруге септігін тигізеді. Музыка және билер бұл жағдайда адамды реабилитациядан өткізу үшін қажет құрал ретінде қолданылады. Ежелгі заманнан бері музыка адамдарды меланхолиядан, депрессивтік хал-ахуалдан емдеу үшін қолданылатын. Пайдаланылатын би-қимылдық терапия – интегративтік терапияның тәсілі. Оның негізінде, бір жағынан қимыл мен би болса, екінші жағынан – психологиялық ықпал жасайтын формалар да бар. Би, қимыл, психологиялық еліктеу, ықпал жасау әдістерін кешенді түрде қолдану нәтижесінде адамның биологиялық тонусын көтеріңкі қылуға болады. Бұл тәсіл арқылы бүкіл адамның организмін жұмылдырып, қимылдарды жасап, сергітуге, моторикасын жаттықтыруға, адамдарды эмоционалдық мазмұнды қарым-қатынастарға тартып, әлеуметтік белсенділігін оятуға, аурудың тұлғасына назар аударып, оны белсенді қауышуға тартып, қарым-қатынастарды жалғастырудан қашпайтын адам ретінде тәрбиелеуге болады [7, 36]. Билеу дене туралы білім, қимыл-моторика туралы ілімдер, бидің теориясы, адамның психикасы туралы ілімдер, адамның шығармашылығы туралы лингвокреативтік теориялардың жиынтығына сүйенеді.

Арт-терапияның келесі құрамасы – лингвистикалық компоненттер, себебі арт-терапияда лингвистикалық ұғымдар да, мәселен, «метафора», «символ», «бейнелеу», «тенеу», «гипербола» терминдері қолданылады.

Метафораларды қолдану арқылы емдеу, оны психотүзеудің негізгі тәсілі ретінде пайдалану психотерапиялық-эмпириялық тәсілге жатады. Бұл оқиғаның тәрбиелік мәні болу керек. Сонымен қоса онда кенестер де берілуі мүмкін. Терапевтикалық метафора ретінде эпикалық поэмалар, новеллалар, тақпақтар, ертегілер, өлеңдер қолданылады. Егерде тыңдаушыға бір оқиға (психотерапияда – ауру адамға) психологиялық қиындықтарға соқтыратын ситуациядан шығару немесе психологиялық көмек беру ниетімен айтылса, онда ол оқиға метафора болып табылады. Психолог емделушіге метафорамен жұмысты қалай істеу керек екенін көрсетеді: поэма, т.б. әдеби шығармалардағы метафораларды тауып, талқылау, жаңа метафораларды тауып, метафоралардың жасалу жолдарын көрсету. Теңеулерді қолдану барысында психолог теңеуді екі затты салыстыру арасында ұқсастығын көрсететін құрал ретінде таныстырып, ұқсас заттарды табуды тапсырады. Емделуші екі заттың қандай белгілер арқасында ұқсас болатынына назар аударады. Теңеу – қысқартылған метафораның бір түрі.

Арт-терапияның бір бөлімі – терапевтикалық коммуникация. Бұл бағыт вербалдық ықпал жасаудың психотехникалық арсеналын сипаттайды, олар туралы түсініктеме береді. К. В. Ягнюк «Анатомия терапевтической коммуникации» кітабында вербалдық араласудың авторлық типологиясын көрсетеді: 1) сұрақ беру. Сұрақ қою кезінде емделушіге өзі туралы мәліметті айту, емделуші туралы мәліметті айту, емделуші туралы мәліметті жинау көзделеді. Сұрақтың ашық немесе жабық түрі болады; 2) ынталандыру. Терапевт клиенттің әңгімесін ынталандырады немесе көтермелеп отырады; 3) қайталау. Бұл жағдайда дәрігер клиенттің өзі туралы айтқан мәліметін қайта айтып, кейбір сөздерге назар аударып, олардың аффективтік – мәндік мағынасын ескеруді сұрайды; 4) ақпаратты клиентке толық күйінде беріп, терапевт клиенттің сұрауы бойынша не өз ынтасына орай, бір құбылыс, жағдай туралы мәліметті толығырақ айтады; 5) когнитивтік мазмұнды бейнелеп көрсету, яғни терапевт клиенттің мағлұматын қайтадан анық қылып, мазмұнын тығыздап, парафраз түрінде қайталайды [8]. Гносеологиялық жағынан арт-терапияны әр түрлі ғылыми теориялардың, ілімдердің қағидаларын, ұстанымдарын пайдаланып, оларды негіз ретінде алып, жаңа ғылым саласы ретінде дамыған емдеу-коррекциялық сала деп сипаттауға болады. Арт-терапияның методологиялық жағын қарастырсақ, оны кешенді әдістеме негізінде зерттеуге болады. Бұндай кешенді парадигма ғылыми қағидалардан, принциптерден, әдістерден және тәсілдерден құрастырылады. Арт-терапияда қолданылатын негізгі әдіс – антропоцентристік принципке сүйенген антропоортаттық әдіс, себебі арт-терапияның бастапқы нысаны – адам, оның психологиялық хал-ахуалы. Қолданылатын тәсілдер әр түрлі.

Билеу – әрекеттік әдіс. Бұл әдіс медикаменттерді қолдану барысында қосымша тәсіл ретінде қолданылады. Родольф Лобана деген хореограф,

педагог осы тәсілдің әдістемесін өңдеген. Билеу – әрекетту терапиясы 10 сессиядан тұрады: 1) кіріспе. Емделушілерге «Мен қандаймын» суреттік тест таратылады [9]; 2) музыканы қойып, жаттығуларды орындау, вестибулярлық аппаратты қоздыру жаттығуларын орындау (иілу, айналу, кілт тоқтау), қимылдардың ритмін қайталау, т.б.; 3) билеу – қимылдау терапияның техникасын қолдану: әркімнің өзінше билеуіне мүмкіншілік тудырылады; екі адам қосылып жаттығуларды орындайды (кинестикалық эмпатия); 4) топтың құрамында билеу; 5) суреттік «Мен қандаймын» тестін орындау. Терапевт бастапқы тест пен соңғы тесттің нәтижелерін салыстырады.

Ассоциативтік карталарды пайдалану әдісі. Негізгі әдіс – клиенттің өз сөзін қайтарып беру, мәселен, сурет салу кезінде адам суретте өзінің сезімін, басқа адамдармен орынатылған қатынастарын, өз өмірінің эпизодтарын көрсетуі мүмкін. Адам ассоциативтік карталардың ішінен біреуін тандап алып, өз өміріндегі болған оқиғалармен ассоцияларды елестетеді. Картадағы суретті өзіне таныс суреттермен, елестермен ассоциялау барысында, адам өзінің өмірі туралы да мағлұматтарды беруі мүмкін. Ойлау үдерісі саналы өмірмен байланысты, алайда ойлау кезінде адамның организмдегі санасыз үдерістер де сезінуі мүмкін. Саналы мен санасыздың арасы қарама-қайшылықта болады. Саналы ақылға келетін, рационалдық қимылдың нәтижесі, ал санасызды-иррационалдық қимылға жатқызуға болады. Символдар жарыққа иррационалдық, санасыз қимылдарды көрсетуге тырысады. Сол символдық бейнелерді кейіннен саналы қимылдарға айналдыруға болады. Осындай символдық образдарды сурет салғанда да шығаруға болады. Онда ассоциативтік карталардың артықшылығы неде? Ия, артықшылығы бар, себебі сурет салуда көп уақыт кетеді, ол аз уақыт алады, карталар клиентті сөйлетіп, өз өмірі туралы көбірек мағлұматтарды беруге итермелейді, жағдай тудырып, клиенттің лингвокреативтік ойлау қабілеттілігін іске асырады. А. И. Копытиннің пайымдауынша, карталар адамның қиялын, елесін дамытады, сезімін сыртқа шығаруға көмектеседі, ақпаратты меңгеріп, тереңірек ойланып, өзіне маза бермеген, жанын қажытқан мәселені шешуге септігін тигізеді [1].

Арт-терапия психотерапияның жаңа ғылыми саласы ретінде белсенді түрде дамып, өзіндік теориялық ілімдерін тереңдетіп, жаңа деңгейге шығаруда.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 **Копытин, А. И.** Теория и практика арт-терапии. – СПб. : Питер, 2002.
- 2 **Фрейд, З.** Психология бессознательного. // Мастера психологии. – М., 1996.
- 3 **Юнг, К. Г.** Архетипы бессознательного. – М., 1998.

seriya PEDAGOGICHESKAYA. 2015. №4 185

4 Келинг, Э. В поисках смысла визуальных образов // [www.lib.eliseeva.com.ua / view_book.php?id=689](http://www.lib.eliseeva.com.ua/view_book.php?id=689).

5 Первый психотический эпизод (проблемы и психиатрическая помощь). Под ред. И. Я. Гуровича, А. Б. Шмуклера. – М. : ИД «Медпрактика – М», 2010.

6 Найссер, У. Познание и реальность. – М. : Наука, 1980.

7 Краузе, К. А. Техники адаптивной физической культуры в структуре танцевально-терапевтической сессии. Танцевально-двигательная терапия в психиатрии. Материалы I Российской научно-практической конференции с международным участием. Сборник тезисов научно-практической конференции с международным участием, 20-21 сентября 2012. – СПб, 1912. – С. 36-37.

8 Ягнюк, К. В. Анатомия терапевтической коммуникации. – М. : Когито-центр, 2014. – С. 11-76.

9 Гренлюнд, Э., Оганесян, Н. Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб. : Речь, 2011. – 267 с.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

A. Ш. Танирбергенова, С. З. Тойбасарова

Теоретические основы арт-терапии

Университет «Туран-Астана», г. Астана
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

A. Ş. Tanirbergenova, S. Z. Toybasarova

Theoretical bases of art therapy

«Turan-Astana» University, Astana.
Material received on 02.12.15.

В статье рассматриваются теоретические основы новой области знания – арт-терапии.

The article discusses the theoretical foundation for a new field of knowledge – art therapy.

Ж. А. Темербаева

п.ғ.к., С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар қ.

**КРЕДИТТІК ОҚЫТУ ЖҮЙЕДЕГІ ИНТЕРАКТИВ
ТӘСІЛІНІҢ ОРНЫ**

Мақалада кредиттік оқыту жүйедегі қазіргі интерактивтік оқыту тәсілінің орны баяндалған.

Кілтті сөздер: интерактив, технология, кредиттік оқыту жүйесі

Мемлекет басшысы Нұрсұлтан Назарбаев Қазақстан халқына арналған 2011 жылғы қаңтардағы Жолдауында «2015 жылға қарай білім беру ұйымдарының 50 пайызы электрондық оқытуды қолданатын болады, 2020 жылға қарай олардың саны 90 пайызға дейін өседі», – деген талап қойып отыр.

Осы міндетті 2011–2020 жылдарға арналған Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы аясында жүзеге асырылуда.

Білім беру саласы қызметкерлерінің алдына қойылып отырған міндеттердің бірі- оқытудың әдіс тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және қазіргі заманға педагогикалық технологияларды меңгеру.

Қазіргі таңда оқытушылар кредиттік оқыту жүйесінде инновациялық және интерактивтік әдістемелерін сабақ барысында пайдалана отырып сабақтың сапалы әрі қызықты өтіуіне ықпалын тигізуде.

Кредиттік оқыту жүйедегі үлгілеудегі іске асыратын тәсіл – интерактив. Ақпарат тоғынынан ой сандығына жинақтау тек озықтық технологиялар шегінде жүзеге асады.

«Интерактив» сөзі ағылшынның «interact» сөзінен шыққан, мұндағы «inter» – бірлесіп, өзара, «act» – әрекет ету деген мағынаны береді. Яғни интерактивті оқыту дегеніміз – сұхбат арқылы оқыту. Интерактив оқытуда «оқытушы-студент», «оқушы-студенттер тобы», «студенттер тобы-аудитория», «студент-құрылғы» сызбасы бойынша ұйымдастырылады.

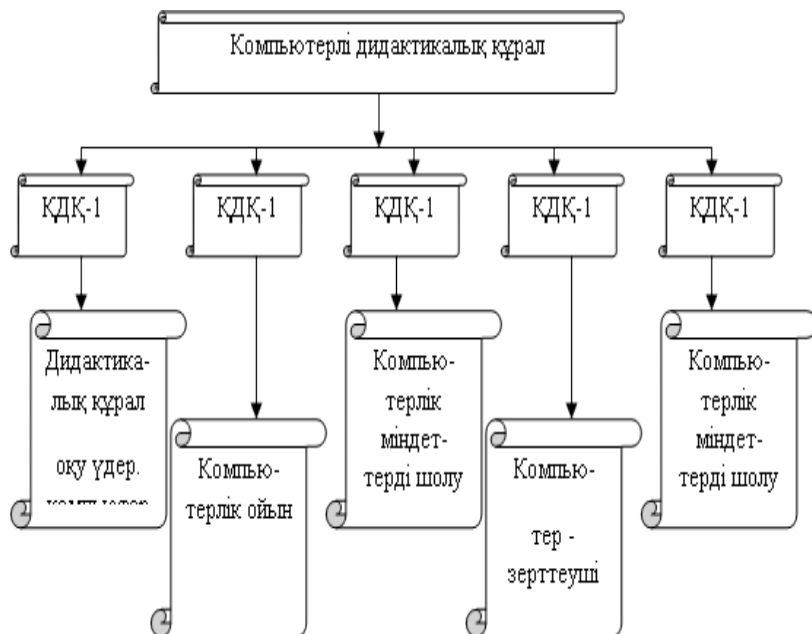
Интерактивті оқыту – танымдық әрекеттерді ұйымдастырудың арнайы түрі, яғни білім алу үрдісін ешкім сырт қалмайтын етіп ұйымдастыру. Интерактивтік оқыту – бұл, ең алдымен студент пен оқытушының қарымқатынасы тікелей асатын сұхбаттасып оқыту болып табылады. Сабақтағы интерактивтік әрекет өзара түсініктікке, өзара әрекетке, қатысушының әрқайсысына қажет есепке бірлесіп шешуге алып келетін – ұйымдастыру және сұқбаттасып қарым-қатынас жасауды дамытуды ұсынады.

Интерактивті оқытуға бағдарларлық мынандай шарттарды шешу үшін төменгілерді ескеру көзделеді:

1. Оқу үдерісін оптималдандыру.
2. Әр студенттің ішкі интеллектуалды әлеуетін дамыту.
3. Мамандыққа қатысты ішкі пайымды ұдайы дамытуға өзін-өзі бағыттау.

1-ші суретте ұсынылып отырған рейтингі жүйесінің нұсқасы барлық ғылым негіздеріне қатысты деуге дәлел бар.

Біріншіден, компьютерлік дидактикалық құралдың маңыздылығын айқындай түсу әрекеті әр ғылымның макротакырыптарының оқулық құрастыруын талапқа сай ұғына білуіне бағынады. Егер оқытушы-профессорлар құрамы өзінің пәнін жете меңгерсе, біліми-ғылыми бағыттың ірі мен ұсақ құрамдық мәнділігін ашып, оған іздендіретін немесе зерттейтін сұрақтарды бақылау және диагностикалау сапасында құра алады. Бұл интерактивтік-рейтингі жүйесін қалауға бірден-бір тірек болып есептеледі. Компьютерлі дидактикалық құралдың бес сабағынан бес түрлі студенттердің меңгеруге тиісті ғылымдарын ұғуға іс-әрекеттік алгоритм түзілімі тарайды. Оның біріншісі – оқу іс-әрекетінің көрсеткішіне себеп боларлық дидактикалық құрал.



Сурет 1 – Интерактивтік – рейтингі құрылымының көрінісі

Екіншісі – студенттердің білім меңгеруге тиісті дидактикалық ойындарын тексеруге бағдарланған құрал.

Үшіншісі – ғылымның үлкен және кіші жиындарына қатысты мақсат-міндеттерін шешуге бағытталған құрал.

Төртіншісі – студенттің ғылым нысанындағы зерттеушілік қабілетін бағалау іс-әрекетін жинақтайтын құрал.

Бесіншісі – компьютердің ұсынған зерттеу сұрақтарына жауап беру іскерлігін, диалогын тексеру құралы. Рейтингіге салу іс-әрекеті компьютерсіз шешілмейді. Мұның өзі Л. Выготскийдің тұжырымындағы «білімге жақын алаң» туралы іс-әрекетті толықтай жүзеге асырумен құнды демекпіз. Баспасөз, интернет тоғынымен шексіз құйылып ұсынылатын ақпараттардан әр студент өзіне ең қажетін сұрыптап алуы үшін компьютерлі дидактикалық құралдың іс-әрекетін ғылым меңгеруге сәтті пайдалануына тікелей қатысы бар.

Білімденудің интерактивті технологиясына сараптамалық қорытынды жасалды. Алдымен интерактивтік оқыту технологиясы жоғары оқу орнында сабақтың болашақ мамандықты құзыреттілікке бағдарлауына бірден-бір нысан екені байқалды. Жоғары оқу орындарында сабақтың үдерістік маңызы әр студенттің ішкі интеллектуалды әлеуетінің сабақ сайын өсуіне жағдай туғызылып, білімденудің инновациялық технологияларымен іске асырылатыны аңғарылды. Факультеттерде жалпы көріністі жинақтап айтсақ, интерактивтік технологияның талаптары орындалып келеді. Оның дәлелі – стандарт шегінде, типтік бағдарлама мен жұмыс бағдарламасының бір-біріне сабақтастық қағидасын жүзеге асыруды көздейді; теориялық ұғымдарды жалпы сағаттың 10 пайызында нұсқаулық ретінде береді; студент пен оқытушы-профессорлар құрамы ынтымақтастығына 25 пайыз, ал әр студенттің жеке жұмысына 65 пайыз жіберілетінін ұдайы ескереді; барлық білімдену технологиясының инновациялық маңызын интерактивтік тәсіл тұрғысында шешеді. Интерактивтік технологияны жүзеге асыру үдерісінде бір ғылым саласына қызмет ететін оқулықты оқытушы-профессорлар құрамы бірінші модель ретінде қарастырып, оны модульдерге, әрбір модуль блоктарға жіктеліп, проблемалық, программалық технологиялардың интерактивті сыңайда интеграциямен өтілуі қарастырылады. Мұндай сабақ бір пәннің ғылымаралық байланысын болашақ құзыретті мамандардың меңгеруіне қолайлы жағдай туғызады.

Мұнымен бірге сабақтың үдерісінде стохастикалық (мүмкіндік теориясының жобасын құру) парадигмасын басымдықта алып, эмпирикалық және алгоритмдік парадигмалардың теориялық нысанды белгілі бір пән арнасында тәжірибе барысында қолдану негізі үдеріске айналады.

Жалпы интерактивті технологияның жетістіктері төмендегідей:

1. Студенттердің когнитивті – гносеологиялық ойлау әрекетін дамытады;
2. Студенттердің аналитикалық ойлау қабілетін дамытады;

3. Студенттерді білім мен білігіне сай келетін бағдар тандап алатындай дәрежеге тәрбиелейді;

4. Студенттердің болашақ меңгеруге тиісті мамандығының маңыздылығын айқындайтын құндылығын, аксиологиясын аңғаруға бағдарлайды;

5. Әр пәннің аксиомаға жақын аумағын табуға бағыттайды.

Қорыта келгенде, интерактивтік тәсіл әр студенттің мамандығына қатысты парасатты іс-әрекетін өзіне-өзінің арттыра білу қабілетін ұштай түсуіне кепілдік береді. Ал, жоғары оқу орнында ғылым мен білімді мамандық сапасына бейімдеп, оны әлем тұрғысында қарастырудағы студенттердің парасатты бағамдарының білім мазмұнын меңгеру деңгейліктерін дамытуды іске асырады. Мұнымен бірге болашақ мамандықтың стратегиялық, тактикалық өзара бір-біріне ықпал-әсерінің сонылығын байқатып, оны іс-әрекетке пайдаланады. Интерактивті оқыту студенттердің Жаңа әлемдегі Жаңа Қазақстанның бәсекеге қабілетті (Отандық деңгейде) және ол сапалық көрсеткішінің әлемдік иерархияда да қажеттілігіне күмән келтірмейтіндей сабақ алуын қамтамасыз етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 **Назарбаев, Н. Ә.** «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз!»/ Қазақстан Республикасы Президенті Н. Ә. Назарбаевтың халыққа Жолдауы. – Астана, 2011.

2 **Есімбекова, Б. О.** Білім сапасын басқару. – Алматы, 2010.

3 **Қаменов, М. Р., Игнатаева, О. И.** Инженерлік графиканы оқыту нәтижесін арттырудың кілті – сабақты студенттердің жеке қабілеттерін ескере жүргізу. – Ғылыми-әдістемелік еңбектер жинағы. – А., 1994.

4 **Набиев, Ы.** Жоғары оқу орындарын студенттерін графикалық тұрғыдан даярлаудың дидактикалық негіздері. // Ғылыми ред. басқарған Ә. П. Сейтешев. – А., 1995.

5 **Жадрина, М. Ж.** «Қазақстан Республикадағы жоғарғы білім беру дамытудың тенденциялары мен мәселелері». – Алматы, 2002.

6 **Беспалько, В. П.** Педагогика технологиясы. – 1998.

7 **Мирсейітова, С.** Сын тұрғысынан ойлау технологиясы. – 1998.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Ж. А. Темербаева

Место интерактивного способа в системе кредитного обучения

Павлодарский государственный университет
имени С. Торайгырова, г. Павлодар.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Ж. А. Темербаева

The place of interactive teaching methods in the credit system of education

S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar.

Material received on 02.12.15.

В статье поднимается вопрос использования интерактивных методов обучения при кредитной системе обучения

The article raises the question of the use of interactive teaching methods in the credit system of education.

ӘОЖ 37.022

Ж. З. Торыбаева¹, Б. А. Тойбекова²

¹п.ғ.д., профессор, менгерушісі, ²докторант, Қ. А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ.

МЕКТЕПТІҢ ОҚУ-ТӘРБИЕ ҮДЕРІСІНДЕ КӨПТІЛДІ ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Көпмәдениетті және көптілді орта жағдайында ұлттық мектептер алдында оқушыларды өз ана тілімен қатар ұлтаралық қатынас тілі ретінде орыс тіліне және әлемдік мәдениетпен байланыстырушы ретінде ағылшын тілін үйрету сияқты маңызды міндет пайда болды.

Бұл мақала жалпыға міндетті орта білім беру жүйесінде мектеп оқушыларының көптілді тұлға болып қалыптасу мәселесіне арналған. Мақалада бұл міндеттерді іске асырудың негізгі бағыттары көрсетілген. Сонымен қатар заманауи жалпыға міндетті орта білім берудің көптілді модельді ендірудің тиімді бағыттары көрсетілген.

Кілтті сөздер: көптілділік, тұлға, жеке тұлға, орта білім беру, мектеп, оқушылар.

Көптілді тұлғаны қалыптастыру – бәсекеге қабілетті қоғам құрудың негізі. Бүгінгі күні көптілді білім беру – заман талабы. Тілдің адам өміріндегі ең шешуші рөл атқаратыны әркімге де түсінікті. Ол танудың, түсінудің, дамудың құралы. Көп тіл білу біздің мемлекетіміздің халықаралық байланыстарын дамытуға мүмкіндік беретін тұлғааралық және мәдениетаралық қарым-қатынастардың аса маңызды құралы болып табылады.

Мектеп оқушыларының полилингвальды тұлғасын қалыптастыруды тиімді жүзеге асыру мақсатында осы процесті модельдеудің қажеттілігі туындайды. Осыған байланысты оның басты ұғымдарын талдап кеткен жөн. «Қалыптасу» – адам бойындағы барлық факторлардың – психологиялық, әлеуметтік-экономикалық, идеологиялық, экологиялық т.б. факторлардык түгелдей ықпал-әсер етуімен әлеуметтік тіршілік иесі ретінде өсіп, жетілу процесі. Қалыптасу адамның тұлға ретінде кемелденуі, байыпты парасат деңгейіне жетуі болып табылады [1].

Педагогикада «қалыптастыру» ұғымын педагогикалық өзара байланыстағы «оқыту – білім беру – тәрбиелеу – шығармашылық іс-әрекет – даму – қалыптасу» категорияларының негізінде ашып көрсетіледі [2]. Бірқатар ғалымдар [3, 4]. қалыптастыруды процессуалдық көзқарас тұрғысынан қарастырады. Осыған байланысты жеке тұлғаны қалыптастыру – тәрбиенің, білім беру мен әлеуметтік ортаның сыртқы ықпалы әсерімен жеке тұлға болып қалыптасу мен даму процесі; тәрбиенің ықпалымен жеке тұлғаның немесе оның бір қырының, сапасының мақсатқа сәйкес дамуы; адамның қоғамдық қатынастар субъекісі және объекісі тұрғысынан қалыптасу процесі болып саналады.

Адам тұлғасының даму және қалыптасу процесі өмірдегі жағдайлармен анықталады, қоршаған ортамен, табиғатпен және өнермен өзара әрекетке түсу нәтижесінде жүзеге асырылады. Полилингвальдық тұлғаны қалыптастыру процесі тұлғалық сапалық деңгейін көтеруге бағытталған, оның табиғи әлеуетінің жекелік тұрғысынан дамуының жетекші факторларының бірі болып табылады. Біздің зерттеуімізде оқушылардың полилингвальдық тұлғасын қалыптастыру жалпы орта мектептің оқу-тәрбие процесінің мүмкіндіктерін пайдалану негізінде жүзеге асырылады.

Сондықтан, біз зерттеудің мақсатына, міндеттері мен болжамына сәйкес мектеп оқушыларының полилингвальдық тұлғасын қалыптастыру дегенімізді оқу мен тәрбие үдерісінің мүмкіндіктерін жүзеге асыру процесі деп түсінеміз.

Жалпы орта білім беру жағдайында полилингвальды тұлғаны қалыптасуын жетілдіру үшін Платон, Аристотель кезеңінен басталатын үлгілеу (моделдеу) әдісіне назар аудардық. Моделдеу зерттелетін нысанның мінездемесін көрсететін ұқсастықтарды, көрініс пен үдерісті бейнелеу үшін керек екені белгілі [5].

Атақты ғалым Ш. Т. Таубаева «Педагогика әдіснамасы» атты зерттеу еңбегінде педагогика саласындағы моделдеу мәселесіне кеңірек тоқталған [6]. «Модель» түсінігі, латынның «modules» сөзінен туындаған, ол «өлшем», «бейне» деген түсінікті білдіреді. «Моделдеу» түсінігі ғылым саласында әртүрлі мағынада пайдаланылады. Нақты мағынада «моделдеу» объекітінің арнайы жасалған пішінінің, нақты нысанның сипаттамасын өндеп жасауы. Логикалық түсіндірме сөздікте «моделдеу» нысанның қолдан құрастырылған нұсқасы, қисындық-математикалық таңбалау формуласы, физикалық конструкциялар құрастырулар т.б.

Отандық және шетелдік көптілді білім беру тәжірибесін зерделеу орта мектепте полилингвалды тұлғаны қалыптастыру процесінің мақсат пен міндеттерін, мазмұнын, әдіс-тәсілдерін анықтауға мүмкіндік берді.

Қазіргі заман тәрбиесі гуманистік негізде болып, тұлғаның әлеуметтік-мәдени (өмір және әрекет-қылық кейпін таңдау және іске асыру), даралықты (тұлғаның өзіндік қалыптасуы), жауапкерлікті қатынас (құндылықтар таңдау) бағыттарында дамуына орайласады. Мұндай тәрбие технологиялық икемшілдігіменен (адамның қабылдау және психологиялық даму заңдылықтарына сай орындалады), көңіл-күйге сәйкестігімен (көңіл-күй тәжірибесін қалыптастырады), сұхбаттастығымен (екінші біреуге ұсыну үшін емес, өз меншікті тәжірибесін құрастыру үшін), жағдайға орай орындалуымен (негізгі құралы – тәрбиелік жағдай), болашаққа бағытталуымен (дамудағы тұлғаға арналады) ерекшеленеді.

Сонымен, полилингвалды тұлғаны қалыптастыру – бұл жалпы, ортақ міндеттерді іске асыру барысында мұғалім мен оқушының ықпалдасты әрекеттерін қамтамасыз етуші арнайы ұйымдастырылған тәрбиелік жүйе жағдайында мақсаты тұлға қалыптастыру болған қоғамдық іс-әрекеттердің арнайы түрі.

«Полилингвалды тұлға қалыптастыру» ұғымының мәні – бұл тәрбиеге басқарым, оны іске асыруға жағдай жасау, тәрбиелік іс-әрекеттерді ұйымдастыру. Қалыптастыру екі өзара байланыстан тұрады: педагогикалық қызмет және тәрбиеленушінің жауап іс-әрекеті.

Еліміздің тәуелсіздігі нығайып, қоғамдағы демократияның өрісі кеңейген шақта адамның қоғамдық та, тұлғалық та рөлі жаңа сипатқа ие болып отыр. Соған орай рухани құндылықтар жаңарып, адамның зияткерлік әлеуетін қалыптастырудағы білімнің маңыздылығы туралы қағидалар түбегейлі өзгерді.

Жалпы білім беретін мектепте оқытылатын әрбір пән оқушы тұлғасын жетілдірумен қатар оның шығармашылық қабілеттерін дамытуды көздейді. Оқушының жан-жақты білім алуына бағыт-бағдар беруші мұғалім мәдениеттілік, шығармашылық, инновациялық тұрғыдан ойлай алатын және бірнеше тілді білетін маман болуы шарт.

Көптілді білім – көп мәдениетті тұлғаны қалыптастырудың өзегі. Қазақ тілі – мемлекеттік тіл, ал орыс тілі мен шетел тілдерінің бірін білу тұлғаның ой-өрісін кеңейтеді, оның «сегіз қырлы, бір сырлы» тұлға болып дамуына жол ашады, ұлтаралық қатынас мәдениетін, толеранттылығын және планетарлық ойлауының қалыптасуына мүмкіндік туғызады.

Осы мақсаттардан біз орта мектепте полилингвалды тұлғаны қалыптастыру процесінің бірқатар негізгі міндеттерін анықтай аламыз:

- оқушыларға ана тілін, мәдениетін, салт-дәстүрлерін терең және жан-жақты меңгерту;
- оқушыларға орыс тілі мен шет тілін меңгеруге деген қызығушылықты ынталандыру;

– оқушыларды мемлекеттік тіл негізінде Қазақстандағы және әлемдегі мәдениеттердің алуан түрлілігі туралы түсінігін қалыптастыру мен қазақ ұлтының және Қазақстан мәдениетіне кіріктіруге жағдай жасау

- оқушылардың коммуникативті құзыреттерін дамыту;
- қазақстандық патриотизмді тәрбиелей мен этнотолеранттылықты дамыту;
- басқа ұлт өкілдерімен жеке тұлғаның өзара іс-әрекеті үшін көптілді ортаны негіз ретінде қолдану.

Полилингвальды тұлғаны қалыптастыру мақсатын белгілеуде жекеленген іс-әрекеттердің ғана емес, бүкіл оқу–тәрбие процесінің де бірлік элементі ретінде психологиялық-педагогикалық диагностика маңызды роль атқарады. Осыдан, полилингвальды тұлғаны зерттеудің әрқилы әдістерін білу және олар негізінде тұлға мен ұжымды зерттеудің бағдарламаларын түзе алу қажеттіктері туындайды.

Оқу және тәрбие - өзара байланысты екі процесс. Олардың міндеттері әрқилы, дегенмен, бір-бірімен ажырамас ұштасқан күйде бір уақытта қатар жүріп отырады, бірақ ұйымдасу әдістері және формалары тұрғысынан түбегейлі өзгеше.

Полилингвальды тұлғаны қалыптастыру процесінің ерекшеліктері:

- бұл процесс өз ішіне оқу элементтерін қамтиды: қандай да ережені орындауды талап етуден бұрын оның іске асырылу жолдарын үйрету қажет;
- оқу процесі мұғалім мен оқушы арасындағы ықпалдасты іс-әрекеттің ұйымдастырылу формасына сәйкес өтеді. Өз қызметі барысында мұғалім оқушыға тәрбиелік ықпал жасайды;
- оқу және тәрбие процестерінде бірдей әдістер (түсіндіру, қадағалау және т.б.) пайдаланылады.

Полилингвальды тұлғаны қалыптастырудің тиімділігі келесі жағдаяттарға тәуелді: қалыптасқан тәрбиелік қарым-қатынастарға; балаға деген ықпал оның қоршаған ортаға, тәрбиешіге, тәрбиелік әсерлерге қатынасына орай жасалады. Егер, бұл қатынастар ұнамды болса, проблема тумайды, ал егер бұл қатынас кереғар сипатта болса, полилингвальды тұлғаның қалыптасуы тежеледі, одан келетін нәтиже болымсыз сипат алады.

Сондықтан келеңсіз қатынасты әрекеттер алдымен жойылып, көзделген мақсатқа қарай қадам аттау орынды. Бастаудан тәрбиеші көзқарастары мен талаптарын оңды қабылдаған тәрбиеленуші оларға икемдесіп үйренеді әрі сенеді, орынды талап кейінде қабылдайды. Ал егер тәрбиеленуші өз тәрбиешісінің талаптарын дұрыс деп таппай, одан күмәнданса, процесс бағытының қай арнаға түсіп, дамитыны белгісіз.

Оқушылардың полилингвальды тұлғасын қалыптастырудағы жалпы білім беретін қазіргі мектептің даму тенденцияларында тәрбие жұмысының негізгі компоненттері, көрсеткіштері мен өлшемдері: мотивациялық-тұлғалық (тұлғаның ана тілін, орыс пен ағылшын тілдерін меңгеруге деген қызығушылығы), мазмұндық-когнитивтік (тұлғаның тілдерді меңгеруі), іс-әрекеттік-бағалаушылық (полилингвальдықты тұлғаның бойында құзыреттердің

нақты көрініс беруі) сияқты тәрбие процесінің логикасы мен құрылымын нақты білу және дұрыс пайдалану көзделді.

Зерттеу барысында Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарына, типтік оқу бағдарламаларына, оқулықтардағы көптілдікке баулу мен полилингвальдыққа байланысты тақырыптарға талдау жасалып, сұрыпталды.

Мектеп оқушыларының бойына полилингвальды тұлғаның қасиеттерін қалыптастыруда пән сабақтарына қойылатын негізгі талаптар айқындалды:

– пән сабақтарының мектептегі және сыныптағы жүргізілетін көптілдік тәрбие жүйесімен өзара байланыста жүргізілуі, пән аралық байланыс, өткен тақырыптармен жүйелі сабақтастық, оқушылардың іс-тәжірибесі;

– пән сабақтарының алдына қойылатын мақсатының нақты болуы және педагогикалық тұрғыда негізделуі;

– сабақтың құрылымында тілдердің үштұғырлығына арналған мазмұнның қамтылуы, сабақ мазмұнының оқушылардың полилингвальдық іс-әрекетінің негізі болуы, берілетін білім мен оқушылардың іс-әрекеті арасында байланыстың болуы;

– пән сабақтарында оқушылардың көптілдікке қызығушылыққа ықпал ететін материалдардың қамтылуы;

– сабақ үстінде оқушылардың танымдық, белсенділік іс-әрекеттеріне ықпал ету, сабақтағы қамтылған материалдар олардың санасына, көңіл-күйіне әсерлі болуын ескеру;

– сабақтың құрылымы, мазмұны, қолданылатын әдістері мен тәсілдерін айқындауда полилингвальдық бағыттарына баса көңіл аударылуы керек.

Мектеп оқушыларының полилингвальды тұлғасын қалыптастыру жүйесінің мазмұндық компонентіне тән ерекшелігі, ол жүйе құрушы рольді атқарады және тәрбиелеу жүйесінің реттілігі мен тұтастығын, оның негізгі элементтері мен байланыстарының әрекет етуі мен дамуын қамтамасыз етеді. Мектеп оқушыларының полилингвальды тұлғасын қалыптасуына бағытталған тәрбие жүйесі субъектілерінің бірлескен іс-әрекеті мазмұндық компоненттің негізін құрайды. Мазмұндық компонент келесі қызметтерді атқарады: бейімдеу (оқушыларды полилингвальды тұлға мағынасын түсінуге үйрету); өзі мен басқа адамдармен қарым-қатынасын айқындауға негізделген субъектілік-тұлғалық; операциялық – үш тұғырлы тілдік қатынасын құру, оның қоғамдық-әлеуметтік мәнін түсіну және ұғыну; тілдік-эстетикалық талғамдары мен рухани құндылықтарға, мінез-құлықтағы және қылықтағы ережелер мен нормаларға бейімделу.

Мектептің полилингвальды тұлғаны қалыптастыру жүйесі тәрбиелеудің «Полилингвальды мәдениет» мазмұндық бағдарламасының негізінде құрастырылады және ол үш ірі тақырыптан (блоктан) тұрады. Бірінші тақырыптық блок жалпы «Азаматты тәрбиелеу» атты сынып сағаттарын

қамтиды; екінші блок – «Коммуникациялардың негіздері»; үшіншісі – «Үш тұғырлы тілдік тұлға». Бағдарлама сынып сағаттарында, пікірталастарда, рөлдік ойындар, тренингтерде, тіл білушілер турнирлеріндегі өзара әрекеттесудің әр түрлі формаларында іске асырылады. Бағдарлама бойынша жұмыс жүргізу мектеп оқушыларында полилингвальды тұлғаны қалыптастыруға бағытталған аталмыш модельдің мазмұндық мәнін ашады.

Процессуалдық-коммуникативтік компонент өзінде төмендегілерді қамтиды: полилингвальды тұлғаны қалыптастырудың формалары мен әдістерін; сынып бірлестігіндегі үлкендер мен балалардың қатынастарын; лингвистикалық дүниетаным дамуына әсер ететін коммуникацияның сыртқы және ішкі байланыстарын. Бұл компонент жүйенің барлық элементтерін тұтас бірлікке байланыстырады және сыртқы ортамен коммуникативтік байланысты қамтамасыз етеді. Аталмыш міндеттерді жүзеге асырылуы дәстүрлі тәрбиелік әдіс-тәсілдермен қатар психологиялық тренингтер, тұлғалық өсу тренингтері, іскерлік, рольдік және коммуникативтік ойындар, табыстылық жағдайларын жасау, даму және қатынас сағаттары, тәрбиелеу жобаларын құрастыру және т.с.с. тиімді болып табылады.

Қорыта келгенде, жалпы орта мектепте полилингвальды тұлғаны қалыптастыру үдерісінің нәтижелі болуы келесі педагогикалық шарттар жиынтығын ескеру қажеттілігі анықталды: сынып жетекшісінің оқушының отбасымен өзара әрекеттесуі; оқушылардың коммуникативтік-ізденушілік іс-әрекетінде сынып жетекшісінің қолдауы; сыныпта оқушылардың полилингвальды тұлға ретінде қалыптасуы үшін тұлғалық-бейімделген жағдайларды іске асыруға мүмкіндік беретін тәрбиелеу ортасын жасау; мектеп оқушыларын психологиялық, педагогикалық қолдау.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 **Манкеш, А. Е.** Педагогикалық жағдаят ұғымының мәні. – <http://www.rusnauka.com>
- 2 **Қоянбаев, Ж. Б., Қоянбаев, Р. М.** Педагогика. – Астана, 1998. – 398 б.
- 3 Педагогикалық және жас ерекшелік психологиясы / ред. А. В. Петровский. – Алматы : Мектеп, 1987. – 288 б.
- 4 Педагогикалық психология / И. А. Зимняя. – Алматы, 2005. – 436 б.
- 5 **Пошаев, Д. К.** Ғылыми-педагогикалық зерттеу негіздері. – Шымкент, 2003. – 112 б.
- 6 **Таубаева, Ш. Т.** Педагогика әдіснамасы. – Алматы, 2013. – 384 б.
- 7 Педагогика. Дәріс курсы. – Алматы : Нұрлы әлем, 2003. – 368 б.

Ж. З. Торыбаева, Б. А. Тойбекова

Особенности формирования полилингвальной личности в учебно-воспитательном процессе школы

Международный казахско-турецкий
университет имени К. А. Ясауи, г. Туркестан.
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Zh. Z. Torybaeva, B. A. Toibekova

Features of polylingual personality formation in school educational process

A. Yesevi Kazakh-Turkish International University, Turkestan.
Material received on 02.12.15.

В условиях поликультурной и полиэтнической среды перед национальной школой стоит важная задача – обучение учащихся наряду с родным (казахским) языком, русскому языку как языку межнационального общения и английскому языку как средству приобщения к мировой .

Данная статья посвящена проблеме формирования полилингвальной личности школьника в системе общеобязательного среднего образования. В статье раскрыты основные направления реализации данной задачи, а также приоритетные направления внедрения полилингвальной модели в условиях современной общеобразовательной школы.

In conditions of multicultural and multiethnic environment an important task stands before national school – teaching students, Russian as the language of interethnic communication, and English as a means of initiation to the world culture along with their native language (Kazakh).

The paper is devoted to the formation of the schoolchild's polylingual personality in system of compulsory secondary education, also the main directions of this task implementation, as well as priority areas for introduction of polylingual model in a modern comprehensive school.

Н. М. Ушакова¹, И. В. Барматина²

¹к.п.н., доцент, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, Павлодар, Казахстан; ²к.п.н., доцент, начальник управления качеством образования, Новосибирский педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

К ПРОБЛЕМЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Внедрение модульной технологии подготовки образовательной программы высшего профессионального образования является актуальным процессом в свете приоритетных направлений развития современного образования.

Ключевые слова: модульная технология, профессиональное образование, современное образование, компонент, образовательная программа, учебный процесс, конструирование.

Исходными единицами конструирования образовательной программы специальности высшего профессионального образования в широком смысле этого слова являются учебная деятельность, методическая система обучения и результаты образования. «Технология обучения как любая имитационная модель процесса обучения должна рассматриваться как комбинация таких составляющих, как компоненты, переменные, функциональные зависимости, ограничения, целевые установки», – указывает Логинов И. И. [1, с. 76-77].

Компоненты конструирования образовательной программы обучения. В реальном учебном процессе, как показывают исследования Лернера И. Я., Пышкало А. М., Беспалько В. П., используются компоненты учебной деятельности, благодаря которым протекает учебный процесс [2], и компоненты методической системы управления, организующие направленную на результат образования учебную деятельность и инфраструктуру [3]. Результатом обучения служит уровень подготовки каждого человека на срок, длительность которого превышает время, необходимое на его приобретение [4]. Их состав, структура и свойства являются предметом конструирования образовательной программы. Например, каталог элективных дисциплин, в который включены дисциплины по выбору, является составной частью единой системы методической документации вуза. Он разрабатывается на основе утвержденных типовых учебных планов специальностей, а также нормативных документов Министерства образования и науки Республики Казахстан по

вопросам организации учебного процесса. Предметом конструирования является описание общих требований к конструированию каталога элективных дисциплин (КЭД) специальности в рамках академической свободы вуза. К общим требованиям относятся государственные требования как системные и требования вуза как функциональные. Первую группу требований составляют государственные требования. КЭД является составной частью организационно-методического обеспечения учебного процесса, разрабатывается кафедрами и направлен на решение следующих задач:

а) установление перечня учебных дисциплин компонента по выбору (название, цели и задачи изучения, краткое содержание дисциплины, постреквизиты и пререквизиты);

б) определение места и роли учебной дисциплины по выбору в образовательно-профессиональной программе специальности;

в) реализацию структурно-логических связей между дисциплинами образовательно-профессиональной программы, полностью отражающего образовательную (-ые) программу (-ы), изучаемые обучающимися по выбору в любой академический период;

г) распределение объема кредитов компонента по выбору типового учебного плана специальности;

д) установление пререквизитов и постреквизитов;

е) определение формы промежуточной аттестации.

В КЭД включаются дисциплины, реализующие нормы действующего законодательства (в том числе, государственный язык и русский язык, физическая культура, охрана труда). Перечень дисциплин компонента по выбору в соответствии с КЭД специальности определяется вузом самостоятельно. КЭД имеет ежегодную обновляемость дисциплин по выбору в объеме не менее 25 %.

Функциональные требования – это требования к содержанию и структура каталога элективных дисциплины (вторая группа) [5] и к проектированию и утверждению КЭД (третья группа) [6].

Во вторую группу включаются требования к содержанию и структура каталога элективных дисциплины. КЭД состоит из каталога элективных дисциплин и перечня элективных дисциплин. КЭД должен содержать следующие структурные элементы: код учебной дисциплины по выбору; наименование учебной дисциплины; краткую аннотацию содержания учебной дисциплины по выбору; пререквизиты; постреквизиты; количество кредитов, отводимое на изучение дисциплины; название кафедры, за которой закреплено преподавание дисциплины; систему разработки, согласования и утверждения каталога элективных дисциплин. Перечень учебных дисциплин из каталога содержит следующие структурные элементы: номер по порядку;

код дисциплины; наименование трех дисциплин, обеспечивающих выбор одной дисциплины для студента; объем в кредитах; семестр изучения дисциплины; формы промежуточного контроля (РГР, курсовые работы/проекты, экзамен); название специализации; номер дисциплины по базовому плану специальности [7]. Третья группа требований состоит из требований к проектированию и утверждению КЭД [8]. Проектирование и утверждение КЭД осуществляется в несколько стадий: стадия разработки КЭД на уровне кафедры; стадия анализа и экспертизы КЭД на уровне экспертной комиссии; стадия утверждения КЭД на уровне ученого совета университета; стадия закрепления дисциплин КЭД. Как показывает опыт работы университета, если имеется карта процесса разработки, согласования и утверждения каталога элективных дисциплин и их содержания, то проектирование и утверждение КЭД осуществляется прозрачно и ответственно.

Переменные конструирования образовательной программы. Под влиянием социо-культурных, педагогических и психологических факторов как в единицах моделирования процессом обучения, так и между ними возникают различные взаимосвязанные, непременно сопровождаемые чем-нибудь, т.е. сопряженные, явления, каждое из которых, как указывает Бабанский Ю. К., может протекать по особым закономерностям (законам) или правилам [9].

Одни из этих явлений – обязательные для достижения результата учебного процесса, а другие могут иметь или только локальное, или только практическое значение, третьи вредны. Например, «...объективные условия, цели и задачи совпадают с субъективным интересом студентов, их целями и задачами. Это сопряжение выражает оптимальное состояние учебного процесса», – считает Архангельский С. А. [10, с. 73]. К обязательным явлениям относятся также учитель, ученики, содержание обучения. К локальным условиям относятся закономерности усвоения языка и речи. Кроме того, к переменным относятся такие величины, как время обучения, уровень мотивации обучаемого.

Степень влияния положительных и отрицательных факторов на конечный результат образования (уровень подготовки), по мнению Архангельского С. А., Бабанского Ю. К., Лернера И. Я., обычно изменяется с изменением психолого-дидактических условий обучения. Например, С. А. Архангельский доказывает, что невозможно управлять учебным процессом, если не определить, какая информация передается в процессе обучения, в какой дозе и за какое время, каким способом осуществляется процесс передачи, какова динамика взаимодействия между участниками целенаправленной, организованной в учебных целях коммуникации [10, с. 73]. Он считает, что Лернером И. Я. сформулированы две закономерности совместной учебной деятельности на уровне взаимодействия между единицами учебного процесса. «Всякое обучение реализуется

только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объект. Обучение происходит при активной деятельности учащихся, соответствующей замыслу и деятельности обучаемого» [11, с. 62]. Расширение научного знания, рост информации повысят эффективность обучения [11, с. 69].

Функциональные зависимости. Между обязательными, или постоянными, величинами учебного процесса и переменными параметрами в пределах одного компонента учебного процесса возникают функциональные зависимости. Например, соотношение между методами обучения и временем на изучение учебного материала и др. «На основе их анализа, – утверждает Логинов И. И., – возможно построить отдельную ветвь педагогической науки» [1, с. 66].

Следовательно, для управления процессом обучения необходимо хорошо знать, какие ситуации возникают в реальном учебном процессе, в тех или иных условиях взаимодействия между обучаемым и обучающими, как правила этого взаимодействия влияют на выбор методической системы обучения, на конечный результат обучения, как пользоваться закономерностями (правилами), управляющими условиями взаимодействия участников процесса обучения, чтобы обеспечить нужное направление этого процесса. В частности, Логинов И. И., замечает, что «...разработка программ учебных предметов должна осуществляться следующим порядком: педагогическая формулировка цели обучения учебному предмету, во-первых, конструирование критериев отбора учебного материала в соответствии с целями, во-вторых, отбор учебного материала и выявление логики связи его с отдельными элементами дидактической системы обучения, в-третьих, расположение отобранного учебного материала в некоторой последовательности» [1, с. 73]. Данная система правил отбора учебного материала подтверждается исследованиями Архангельского С. А., Лернера И. Я. Например, конструирование образовательной программы высшего профессионального образования ведется по 4 группам правил: правила установления трех циклов и групп дисциплин; правила определения трудоемкости циклов и групп дисциплин учебного плана (1 группа); правила отбора учебных дисциплин для каждой группы; правила структурирования учебных дисциплин в образовательный модуль; правила определения трудоемкости образовательного модуля (2 группа); правила моделирования структурно-логической схемы образовательной программы по учебной дисциплине (3 группа); правила выбора индивидуальной образовательной траектории с учетом уровня подготовки выпускника (4 группа).

Правила установления трех циклов и групп дисциплин. В образовательной программе специальности и учебном плане устанавливается три цикла учебных дисциплин, а в каждом цикле – три группы учебных дисциплин. Критерием их установления является степень обязательности и степень последовательности усвоения содержания образовательной программы бакалавриата.

Каждый цикл дисциплин состоит из двух компонентов: обязательного компонента и компонента по выбору. Содержание обязательного компонента основной образовательной программы подготовки бакалавра обеспечивает подготовку выпускника в соответствии с академической степенью. Содержание дисциплин по выбору обеспечивает подготовку выпускника в соответствии с базовыми компетенциями, установленными Государственным общеобязательным стандартом образования. Внутри каждого компонента выделяются три группы дисциплин, в результате усвоения которых формируются ключевые компетенции разного уровня готовности: дисциплины группы А обеспечивают усвоение содержания образовательной программы общеобязательного уровня; дисциплины группы Б – профессиональную готовность к работе в отрасли; дисциплины группы В – научно-практическую готовность к работе по специальности.

Правила определения трудоемкости учебного плана состоят из двух частей: определение трудоемкости инвариантной части учебного плана; определение трудоемкости вариативной части учебного плана. Трудоемкость инвариантной части учебного плана является постоянной и составляет 70 кредитов или 55 % от общей трудоемкости в часах; трудоемкость вариативной части учебного плана в целом является фиксированной – 55 кредитов, т.е. 45 % от общей трудоемкости учебного плана. Соотношение между учебными дисциплинами вариативной части учебного плана является нефиксированным. Это условие позволит иметь разное соотношение между количеством дисциплин и кредитов, отводимых на реализацию образовательной программы по модулю.

Правила отбора учебных дисциплин для каждой группы. По степени обязательности и последовательности дисциплины основной образовательной программы представлены тремя группами дисциплин, которые условно называются А, Б, В. Группа дисциплин А – дисциплины, изучаемые обязательно и последовательно во времени, являющиеся базовыми по отношению к дисциплинам Б, В образовательного модуля. Дисциплины обязательного компонента - 24 дисциплины объемом 70 кредитов - имеются во всех циклах. Их количество строго установлено для каждого цикла: цикл ООД включает 6 дисциплин; цикл БД – 12 дисциплин; цикл ПД – 6 дисциплин. Предусмотрен обязательный факультатив по физической культуре. Группа дисциплин Б – дисциплины, изучаемые обязательно, но, возможно, не последовательно, объединенные с дисциплинами группы А в образовательный модуль. Это – 22-16 дисциплин регионального компонента объемом 46-34 кредитов: из них 7 – 10 кредитов – для 3-4 дисциплин цикла ООД; 20-26 кредитов – для 9-12 дисциплин цикла БД; 10-7 кредитов – для 2-3 дисциплин цикла ПД. Обеспечивая общепрофессиональную и специальную подготовку студентов, содержание дисциплин группы Б профессионально ориентировано с учетом направления подготовки выпускников и должно содействовать реализации

компетенций профессиональной деятельности в отрасли. Группа дисциплин В – дисциплины, изучаемые по индивидуальному выбору студентов и включенные в образовательный модуль, составляют 12-24 кредита: из них – 3-6 кредитов для 1-3 дисциплины цикла ООД; 6-12 кредитов – для 3-6 дисциплин цикла БД; 3-6 кредитов – для 3-2 дисциплин цикла ПД. Эти дисциплины обеспечивают углубленную или расширенную подготовку студентов в рамках научно-исследовательской работы. Их содержание формируется на основе установления межпредметных связей с дисциплинами двух предыдущих групп образовательного модуля.

Поэтому одним из путей модернизации образования является совершенствование технологий конструирования процесса обучения, которое становится возможным благодаря открытиям новых объективных законов психологии развития личности и наук, тесно связанных с образованием. При этом часто бывает так, что возможность и эффективность использования этих открытий в процессе обучения ясны (например, теория деятельности, личностно-ориентированное образование), а методики (техники) их использования еще не отработаны. Эти новые открытия, а также возможности и эффективности применения в процессе обучения должны изучаться в курсе технологии обучения.

Целевые функции технологии обучения. Глобальная цель образования на современном этапе – наиболее полное удовлетворение профессиональных и культурных потребностей личности и общества на основе непрерывного развития и совершенствования учебного процесса, достижение этой цели предполагает такие технологии обучения и такие формы организации учебного процесса, которые обеспечивают высокое качество выпускников с максимальной профессиональной ориентацией на каждом уровне подготовке.

Решение этой задачи зависит от умелого сочетания методической системы обучения (т.е. от целей образования, компонентов содержания образования методов, приемов, форм и средств организации обучения) с процессами учебной деятельности (т.е. целей, задач совокупности операций, приемов и условий осуществления совместной деятельности учителя и учащихся), а также учебно-методических комплексов и техник, с помощью которых осуществляются эти процессы, и, кроме того, организации процесса обучения (т.е. времени, скорости, длительности). Следовательно, технология обучения должна охватывать четыре стороны педагогического процесса в их органическом единстве.

При этом каждый его этап и весь процесс в целом должны быть рассмотрены относительно таких важнейших показателей, как уровни усвоения учебного материала, активность/продуктивность учебной деятельности, качество образования и уровень подготовки обучаемых на разных ступенях, степень использования техники, оборудования и площадей, оптимальное применение систем обучения.

Качество определяется соответствием свойств подготовки выпускника его прямому назначению, т.е. видами профессиональной компетенции. Критериями качества моделирования процесса обучения является полнота проектируемых элементов содержания образования и методов обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, применение разнообразных организационных форм, реализация воспитательной функции обучения; критериями эффективности обучения являются точность и структурированность (систематизированность) усвоенных знаний, сформированность научного мировоззрения, система ценностей, уровень творческого применения знаний и умений. Вся совокупность дидактических показателей, выражающих то, что называются качеством подготовки выпускника, является также предметом технологии обучения. Поскольку методики и методы определения качественных показателей регламентируются нормативными принципами организации обучения, представленными в стандартах образования, они также изучаются в курсе технологии обучения.

Для тех показателей, которые отсутствуют в стандартах образования, разрабатываются методические рекомендации, инструкции, положения, описывающие условия организации учебного процесса.

Ограничения технологии обучения. Качество подготовки специалистов в области высшего профессионального образования регламентируется Государственными общеобязательными стандартами (ГОСО ВПО), которые устанавливают уровень требований к содержанию и уровню подготовки выпускника (бакалавра, магистра). Стандарты ВПО утверждаются Министерством образования и науки, имеют силу закона и обязательны для всех учреждений образования. Невыполнение требований ГОСО преследуется законом. Стандарты ВПО содержат следующие сведения: точное наименование специальности, перечень образовательных программ в рамках специальности, перечень квалификаций и должностей, квалификационную характеристику выпускника по специальности, основные общенациональные цели образования и иерархию целей обучения, требования к уровню образованности выпускника, содержание образовательных программ, требования к образовательной среде, типовой учебный план.

Для всех тех видов учебной деятельности, на которые отсутствуют стандарты разрабатываются методические рекомендации, инструкции, положения, описывающие условия организации учебного процесса.

Сложность и многообразие вопросов, изучаемых в курсе технологии обучения, предполагают необходимость в достаточно хорошей общенаучной и общепедагогической подготовке. Поэтому изучению курса технологии обучения должно предшествовать прочное усвоение дисциплин психолого-педагогического цикла.

В заключении приведем точку зрения Логинова И. И. «Теория построения учебного процесса должна формироваться относительно самостоятельно как структура, включающая первоначальный эмпирический базис, идеальный объект, систему функциональных величин, правила соотнесения понятий (величин), правила соотнесения понятий (величин) с данными, характеристические параметры, систему законов, определяющих взаимосвязь и изменения фундаментальных величин, принципы связи старой и новой теории, объяснение известных эмпирических фактов, представление новых явлений, общую основу содержания образования, представление новых явлений и рассмотрение их эмпирической теории» [1, с. 71].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Логинов, И. И.** Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М. : Народное образование, 2003. – 205 с. – ISBN 978-5-94774-476-7.
- 2 **Лернер, И. Я.** Философия дидактики и дидактика как философия. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 49 с.
- 3 **Пышкало, А. М.** Методическая система обучения геометрия в начальной школе. АДД. – М., 1975. – 28 с.
- 4 **Беспалько, В. П.** Дидактический процесс // Школьные технологии. – № 2. – 2007. – С. 69-70.
- 5 **Ушакова, Н. М.** Обновляемость образовательных программ как составная часть кредитной технологии обучения // Предпринимательство, конкурентоспособность и качество жизни // Материалы Международной научно-практической конференции. – Павлодар, 2007. – С. 278-281.
- 6 **Ушакова, Н. М.** Алгоритмизация разработки образовательной программы по кредитной технологии // Актуальные проблемы современной биологии и биотехнологии. Материалы Международной научно-практической конференции. – Семипалатинск, 2007. – С. 549-556 .
- 7 **Ушакова, Н. М.** Автономия вуза в разработке образовательной программы как условие международной аккредитации// Современные тенденции в мировом образовательном пространстве и актуальные проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов. Материалы Международной научно-практической конференции. – Астана, 2007. – С. 67-69.
- 8 **Ушакова, Н. М.** Принципы и правила разработки образовательной программы высшего профессионального образования на основе системы зачетных единиц // Инновации в педагогическом образовании. Ч.2. Материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : НГПУ, 2008. – С. 49-69.
- 9 **Бабанский, Ю. К.** Интенсификация процесса обучения. – М. : Знание, 1987. – С. 31-38.

10 **Архангельский, С. И.** Лекции по теории обучения в высшей школе. – М. : ВШ, 1974. – 267 с.

11 **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение. – М. : Просвещение, 1987. – 156 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Н. М. Ушакова¹, И. В. Барматина²

Жоғары кәсіби білім беруді құрастырудың мәселесіне

¹С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар қ.

²Новосібір педагогикалық университеті, Новосібір қ.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

N. M. Ushakova¹, I. V. Barmatina²

On the problem of designing an educational programme of higher professional education

¹S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar.

²Novosibirsk Pedagogical University, Novosibirsk.

Material received on 02.12.15.

Г. М. Хаирова¹, А. М. Алдажарова², Ж. С. Джумадильдинова²

¹к.ф.н., доцент, ²преподаватели, Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В настоящей статье авторы рассматривают вопросы обучения русскому языку как иностранному в аспекте лингвокультурологии. Анализируются методы и приемы обучения, заключающиеся в пересмотре методики преподавания отдельных аспектов языковой системы и в формировании нового взгляда на место иностранной культуры в учебном процессе в целом. Авторами рассматривается вопрос о заинтересованности современного языкового образования в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Изучается, как влияние родной культуры осложняет коммуникацию на неродном языке. В статье обосновывается необходимость учета коммуникантом национально-культурных традиций речевого этикета.

Ключевые слова: лингвокультурология, язык, коммуникация, культура, родовые различия, речевой этикет.

В современных условиях глобализации особое значение имеют вопросы межкультурной коммуникации и лингвокультурного феномена в языке.

Процесс коммуникации и обучения иностранному языку происходит вне языковой среды, вдали от реального функционирования изучаемого языка и культуры его народа. Культуру народа на нескольких занятиях, посвящённых его традициям, обычаям, праздникам и национальной одежде, изучить невозможно. Для достижения достаточной компетенции в том или ином языке необходимо знание речевого этикета, языковой ситуации страны, знания лингвистических и культурных норм. Значительную роль при этом играют темперамент, язык жестов, интонация.

Новый подход к обучению иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, заключается в пересмотре методики преподавания отдельных аспектов языковой системы и в формировании нового взгляда на место иностранной культуры в учебном процессе в

целом. Используются различные формы работы коммуникативного и исследовательского характера. Среди них:

- применение аутентичных материалов (фильмов, видеороликов и аудиозаписей, ТВ, газет и журналов, туристических проспектов и т.д.);
- изучение пословиц и поговорок, литературы изучаемого языка;
- проведение ролевых игр (использование диалоговых ситуаций, максимально приближенных к реальным и характерным для культуры данной страны – на почте, в магазине, в гостях, аэропорту и т.д.);
- решение лингвокультурологических задач (что бы ответил на данный вопрос носитель языка, как бы он повел себя в данной ситуации, и т.д.)

При обучении иностранному языку учитывается лингвокультурологический аспект, так как он влияет на успешность общения на языке. Обучающиеся при этом смогут не только воспроизвести языковое клише либо грамматическую конструкцию, а будут знать, в какой ситуации они будут уместны в стране изучаемого языка.

Одной из центральных задач лингвокультурологии является изучение взаимодействия языка и культуры. По этому поводу В. В. Воробьев пишет: «Язык есть важнейшее средство не только общения и выражения мысли, но и аккумуляции знаний культуры. Будучи сложной знаковой системой, язык может быть средством передачи, хранения, использования и приобретения информации. Культура, как и язык, также является знаковой (семиотической) системой, способной передавать информацию, но, в отличие от языка, не способной самоорганизовываться, так как культура – это, прежде всего, память, сложная семиотическая система, ее функция – память, а ее основная черта – накопление и стремление к абсолютной всеобщности [1, с.12-13].

Язык – сокровищница национальной культуры народа, говорящего на этом языке. Весь жизненный опыт и все достижения культуры отображаются в языке. Для людей, изучающих иностранный язык, Вятютнев М. Н. выделяет различные степени коммуникативной компетенции. Одни могут говорить повседневным языком, но не понимать радиопередач; другие – свободно читать литературу по специальности, но испытывать трудности построения элементарного высказывания.

Пушных В. А. выделяет 4 основных структурных уровня языка: фонетика (звуковая сторона), лексика (словарный фонд), грамматика (строение языка) и стилистика (манера оформления речи) [2].

Во многих языках мира, например, турецком, китайском, армянском, узбекском, казахском существительные не имеют родовые признаки. В некоторых имена существительные мужского рода «именуются» как женского рода. Так существительное *стол* во французском языке относится к женскому роду. Существительное *яблоко* в русском языке имеет форму среднего рода, в немецком – мужского рода, во французском – женского рода. Отсутствие

«родовых различий» во многих языках мира еще раз подтверждает, что между ними и свойствами самих вещей нет ничего общего.

В настоящее время общепринятым является мнение о том, что в культуре и в языке каждого народа присутствует универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое. В то же время в любой культуре имеются присущие только ей культурные значения и особенности, закрепленные в языке, моральных нормах, убеждениях, поведении и т.п.

В русской культуре, как и в целом в Европе, принято смотреть в глаза собеседнику. Если при разговоре отводят, прячут глаза, если глаза бегают, то считают, что этот человек что-то скрывает. В казахской традиции не принято пристально смотреть на говорящего (бақырайып карама). Особенно это касается молодых женщин, девушек, детей [3, с. 29]. Не привыкли выставлять напоказ свою душу японцы, они почти никогда не смотрят собеседнику в глаза. При разговоре с корейцами не стоит смотреть прямо в глаза, это может быть расценено как психологическое давление или даже как угроза.

Частью речевого этикета является форма вежливого обращения. У каждого народа формулы обращения имеют свои специфические особенности. При выборе обращения коммуникант должен учитывать национально-культурные традиции речевого этикета. Так, англичане употребляют слова: *мистер, сэр, мастер, мисс, миссис*; французы – *мсье, мосье, мадам, мадемуазель*; немцы – *гепр, фрау, фрейлейн*.

В казахском речевом этикете принято при выборе обращения учитывать возрастной параметр, половую принадлежность коммуниканта, а также ситуацию общения. В соответствии с этим используют в функции обращения особую уважительную форму, образованную прибавлением особого аффикса уважительности – *аке, -еке* в случае, если целью является выражение уважительно-почтительного отношения к человеку, старшему по возрасту, либо занимающему более высокую ступень в социальной иерархии.

В речи старших по возрасту аффикс – *жан* присоединяется к именам и является формой вежливого обращения с ласкательным и эмоционально-экспрессивным оттенком значения: *Сапар+жан, ага+жан, Фариза+жан, апа+жан*.

Ахметжанова З. К. считает, что в казахском речевом этикете базовым параметром, от которого зависит языковая форма всей коммуникации, является соотношение старший – равный – младший – (по возрасту), тогда как в русской культуре существенную роль в коммуникации играет presupпозиция «знаком – незнаком» [4, с.133].

Приобщение носителей одного языка к национальной культуре другого народа требует закрепления в их сознании новой формулы сходств и отличий. Влияние родного языка даёт о себе знать в абсолютном большинстве случаев, так как, употребляя слова, обучаемые вкладывают в них

родное национально-культурное содержание. Поэтому нередки случаи, когда человек, высказываясь на русском языке, оперирует категориями национальной культуры. Таким образом, влияние родной культуры осложняет коммуникацию на неродном языке.

Содержание лингвокультурологического аспекта обучения иностранному языку включает в себя: знакомство с текстами – образцами художественной литературы, по которым можно представить национально-культурные особенности носителя изучаемого языка; формирование представлений об образе жизни, быте, традициях, национальной психологии и сопоставление имеющихся знаний со знаниями о родной культуре; овладение невербальными средствами, без которых трудно организовать общение с носителями изучаемого языка. Считается, что текст – носитель и источник объективной информации о мире, зеркало жизни и культуры народа. Именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии. Правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает.

Несовпадение в разных языках сочетаемости отдельных слов, соответствующих друг другу по словесному смыслу не служит препятствием для полноценного перевода. В таких случаях выход из положения достигается путем замены несочетающегося слова (*большая опасность* вместо *тяжелая опасность*) или путем грамматической перестройки. Сравнивая переводы с подлинниками, наблюдаются отступления от словарной точности, сужение или расширение текста перевода. Такие отступления вызваны выражением фактов той действительности, которая стоит за иноязычным текстом и иногда подразумевается им без слов.

Объект исследования лингвокультурологии – действительность в совокупности процессов и явлений, взаимодействия языка как транслятора культурной информации и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком. С помощью изучаемого языка приобретается межкультурная компетентность, формируется мультикультурный человек, который «обладает гибкостью, позволяющей приспособиться к любой ситуации управлять любым межкультурным напряжением и возможным конфликтом. На этой стадии личность достигает максимальной способности общаться с индивидами из различных культур и принимать решения независимо от нормативных действий и ценностей данной культуры» [5, с. 39].

Современные условия жизни требуют функционального знания иностранного языка, использование его в качестве средства общения с носителями других культур. Объективная, полная и целостная интерпретация культуры народа требует от лингвокультурологии системного представления культуры народа в его языке, а также разработки понятийного ряда, который способствует формированию современного культурологического мышления.

Таким образом, современный подход к практическому владению иностранным языком связан, прежде всего, с наличием выхода на иную культуру и её представителей. Именно поэтому, наряду с лингвистическими знаниями и комплексом речевых навыков и умений, должен быть определён и комплекс культурологических знаний, наличие которых позволяет человеку пользоваться иностранным языком как средством общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка и их культурой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Воробьев, В. В.** Лингвокультурология (теория и методы) : Монография. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
- 2 **Успенский, Л.** Слово о словах. – http://lib.ru/PROZA/USPENSKIJ_L/slovo.txt.
- 3 **Танабаева, А. М., Оразгалиева, Ф. Ш.** Лексика и фразеология как источник этнокультурной информации: Учеб. пособие. – Караганда : Издательство КарГУ, 2001. – 115 с.
- 4 **Рыжова, Л. П.** Пресуппозиционный аспект обращения // Синтаксическая семантика и прагматика. – Калинин : Знание, 1982. – С. 133-144 .
- 5 **Коростелина, К. В.** Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму / К. В. Коростелина. – Симферополь : Доля, 2002. – 256 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

G. M. Khairova, A. M. Aldazharova, Zh. S. Dzhumadildinova

Орыс тілін шет тіліндей оқытудың лингвомәдени аспектісі

Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

G. M. Khairova, A. M. Aldazharova, Zh. S. Dzhumadildinova

Linguacultural aspect in teaching Russian as a foreign language

E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda.

Material received on 02.12.15.

Мақалада авторлар лингвомәдени аспектісіндегі шет тілін орыс тіліндей оқытудың мәселелерін қарастырады. Шетел мәдениетінің оқу үдерісіндегі алатын орнына жаңа көзқарастарды қалыптастыру және тілдік жүйедегі оқытудың жеке аспектілерін қайта қарастырумен байланысты оқытудың амал-тәсілдері талданады. Авторлар заманауи

тілдік білім беруде қызығушылықтың артуы туралы мәселелерді мәдениаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырумен байланыстырады. Төл мәдениеттің ықпалы жат тіл коммуникациясын қиындатуда екенін зерттейді. Мақалада тілдік этикеттің ұлттық-мәдени дәстүрлеріне коммуникант есебінен қажеттілігі негізделеді.

In this article the authors examine the questions of teaching Russian as a foreign language in the aspect of cultural linguistics. Analyze the methods and techniques of training, consisting in the revision of teaching methods of certain aspects of the language system and the formation of a new look at the place of foreign culture in the educational process as a whole. The authors consider the question of the interest of modern language education in the formation of the intercultural communicative competence. We study how the influence of native culture complicates communication in a foreign language. The necessity of taking into account the communicants' national and cultural traditions of speech etiquette.

УДК 37.0 : 78

Р. Р. Джердималиева¹, И. Г. Кайсиду²

¹д.п.н., профессор, ²магистр искусств, Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова, г. Алматы

ПЕДАГОГИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогики музыкального образования и музыкального исполнительства, обусловленная едиными эстетическими, психологическими и культурологическими закономерностями в совершенствовании профессиональной компетенции специалистов-музыкантов.

Ключевые слова: музыкальное образование, педагогика, музыкальное исполнительство, профессиональная компетентность, специалист-музыкант.

В Республике Казахстан за годы суверенитета государственная политика придала образовательному пространству прогрессивное наступательное движение. При этом приоритетную роль приобрела система подготовки

специалистов – музыкантов, которая, обеспечивая статус Казахстана в современном мире, способна к саморазвитию, соотносима с зарубежными моделями, отвечая насущным проблемам и потребностям науки и практики. «Страна, не умеющая развивать знания в XXI веке, обречена на провал», – говорится в Послании Президента страны Н. А. Назарбаева народу «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации».

В развитии музыкальной культуры, искусства, образования выступает последовательное расширение и углубление представлений отечественных исследователей о казахской и профессиональной музыке, все более плодотворное проникновение в их сущность и ярко выраженное стремление к возрождению национальных традиций, сохранению их самобытности.

В настоящее время многое из проблем музыкального образования в Республике, как и во всем мире, переосмысливаются, заметны признаки существенных перемен, традиционными стали обращения к понятиям: «синтез искусств», «музыкально-стилевой подход», «творческий потенциал», «режиссура занятия», «инновационный подход» и др. Стремление к непрерывному самосовершенствованию, расширению музыкально-художественных горизонтов, знакомство с новыми источниками знаний, обогащение личностного опыта для музыкально-педагогического роста, позволяет специалисту определить свой перспективный путь к творчеству в любых жизненных проявлениях, выявить свою индивидуальность.

Синтез традиций и инноваций в профессиональной подготовке специалистов в области музыкального образования связан с трансляцией, отбором и обновлением ценностей, норм и потребностей в их формировании. В целом, образовательная стратегия в творческих вузах Казахстана ориентирована на интеграцию в мировое образовательное пространство.

Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова (г. Алматы) является ведущим вузом в Республике, где наряду с такими факультетами, как: хореографический, искусствоведения, кино и ТВ, театрального искусства, живописи, скульптуры и дизайна успешно функционирует факультет музыкального искусства, осуществляя обучение студентов и магистрантов исполнительским умениям специальностей – «Искусство эстрады», «Традиционное музыкальное искусство». Нельзя не отметить достаточно продвинутый уровень выпускников, благодаря тому, что в вузе работают известные исполнители эстрадного искусства, имеющие звания народных и заслуженных артистов, деятелей культуры РК. Не случайно на ежегодных предметных олимпиадах Республики по эстраднему исполнительству обучающиеся факультета занимают призовые места среди творческих вузов, а выступая на различных конкурсах, отечественных и зарубежных, получают «Гран-при», дипломы лауреатов I, II, III степеней (Болгария, Турция, Армения, Прибалтика и др.). Отраднo, что определилась тенденция будущих специалистов

успешно совмещать исполнительскую эстрадную деятельность с педагогической в соответствии с поставленными требованиями.

В рамках требования Болонской Декларации осуществляется кредитная модель обучения как инновационной формы организации образования, которая обеспечивает сопоставимость академических программ подготовки специалистов-музыкантов творческого профиля, реализуя в академии многопрофильную систему вузовского и послевузовского образования, магистратуры, докторантуры. Установлены партнерские взаимоотношения с зарубежными вузами по обмену подготовки кадров в области музыкального искусства и исполнительства: Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Римского-Корсакова, Московским педагогическим государственным университетом, Московским государственным университетом культуры и искусства, Башкирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы и др.

Следует заметить, что представители художественных специальностей все чаще склоняются к необходимости обращения к педагогической теории и практике в целях познания сущностных сторон двух феноменов: «педагогика» и «искусство». При этом отмечается острая потребность в педагогах-методистах, имеющих солидный исполнительский опыт, ибо без его практического овладения невозможно совершенствование методики преподавания педагогики музыкального образования. Существующее на сегодняшний день одно из определений педагогики как области научного знания, наиболее точно отражающее специфику образовательных процессов в наш новый, нарождающийся век, означает знание о сущности, закономерностях, тенденциях и перспективах развития практики подготовки специалиста для наиболее естественного «вхождения» в избранную профессию. На наш взгляд, данная, достаточно емкая формулировка, где на первый план выступает образовательная, а значит и преобразовательная функция педагогики, может стать успешным ориентиром для поиска оптимальных путей перехода в качественно новую образовательную стадию, обозначенную исследователями как «креативно-педагогическая цивилизация».

Музыкальное искусство, в свою очередь, подкрепленное и вдохновленное теорией и практикой музыкальной педагогики становится поистине творческим, так как важно не столько почувствовать, сколько осмыслить идею произведения. Только в единстве с педагогикой музыкального образования можно найти ключ к выработке эффективных методов развития художественно-образных представлений, обусловленных единными эстетическими, психологическими и культурологическими закономерностями, где процесс их формирования у будущего специалиста – музыканта-исполнителя на основе их синтеза позволяет раскрывать художественно – творческий потенциал, развивать комплекс способностей,

необходимых для осуществления разносторонних задач в области музыкально-педагогического образования.

Главное отличие педагогики от музыкального искусства заключается в том, что педагогика учит, доказывает, убеждает, тогда, как музыкальное искусство взывает, возбуждает, погружает, предлагая свой путь открытия музыкальной действительности – эмоциональный, основанный на потребности раскрыть душевный мир, восхищаться его красотой и величием. Высшее искусство преподавателя состоит в том, чтобы сделать для воспитанника притягательными ценностные смыслы. Умение быстро схватывать замечания и указания педагога и адаптировать свои возможности к воображаемому эталону музыкального исполнения становится нормой жизненной и творческой активности личности. В частности, профессиограмму музыканта-исполнителя можно представить в виде трехслойной пирамиды, где основу составляют музыкально-творческие способности и специальные умения; в середине располагаются психолого-педагогические знания, умения и навыки, а верхняя часть складывается из его общечеловеческих качеств – личностных свойств, благодаря чему свое, индивидуальное всегда питается знанием, культурой, изучением окружающей действительности.

Музыкальное искусство и педагогика – уникальные области духовно-творческой практики индивида, обладающие своим специфическим содержанием и находящиеся на определенном отдалении друг от друга. Между тем, более пристальное рассмотрение позволяет констатировать: по своему ценностно – смысловому предназначению они имеют много общего и уже давно и плодотворно взаимодействуют между собой, «взаимно опыляя» (М. С. Каган) друг друга, рождая более глубокий смысл и понимание окружающего мира, природы человека, способы их общения.

Музыкальное искусство – это своего рода «полигон» для развития эмоционально – волевых, мотивационных и других аспектов личности, ее социального опыта, выступая в качестве особо важной и в определенной мере универсальной характеристики, пронизывая и связывая воедино духовно-нравственные, психологические и другие качества личности. Оно уравнивает человека с миром, а его собственно «технологический» ресурс может быть обозначен как ключ к равноправности репродуктивного и продуктивного, личностного и профессионального, конечного и бесконечного, эталонного и уникального, повторяемого и неповторяемого.

Природная одаренность к музыкальному исполнительству, которой наделены некоторые индивидуальности, для своего развития требует особого руководства, составляющую конечную задачу педагогики музыкального образования. Гармония художественного и педагогического – идеал, к которому необходимо стремиться, ибо воспитание подлинно художественного вкуса

оттачивается в большей мере путем приобщения к шедеврам музыкального искусства.

Особую значимость в профессиональном образовании музыканта-исполнителя и преподавателя приобретает интеграция искусств, которая рассматривается нами в развитии его художественного творчества, включая философско-эстетический, искусствоведческий, психолого-педагогический, социальный аспекты. Совокупность комплексного взаимодействия искусств в произведениях направлена на восприятие единства содержания и формы, умений в них определять художественно-образную структуру произведения; осуществлять эмоционально-оценочные критерии музыкального исполнительства. Это, в свою очередь, способствует расширению художественных возможностей произведения со стороны целостности, динамичности, органичности. К примеру в подготовке будущего артиста музыкальной эстрады в КазНАИ им. Т. Жургенова синтез искусств проявляется в использовании хореографии, актерского мастерства, сценической речи, музыкального исполнительства и др. с тем, чтобы воспитать специалиста сугубо многогранного, одаренного, богатого внутренним духовным содержанием, индивидуальным опытом.

Но для того, чтобы выстроить логическую взаимосвязь названных областей в музыкальном образовании, необходимо, на наш взгляд, исходить из профессиональной компетенции музыканта-педагога и исполнителя. Данная проблема получила свою реализацию в творческих вузах Республики – Казахской национальной консерватории им. Курмангазы, КазНАИ им. Т. Жургенова, Казахского национального университета искусств (г. Астана) в связи с конкретно обозначенной у выпускников профессии – «Музыкант – исполнитель – преподаватель».

Профессиональная компетенция будущего специалиста ориентирована на развитие его личности в познании музыкального искусства, своей профессии, исследовательских, исполнительских, педагогических умений, навыков моделирования, прогнозирования педагогических фактов и явлений музыкально-исполнительской и педагогической действительности. В данной связи примечательно высказывание Б. В. Асафьева: «Много ли пользы от молодого специалиста, входящего в мир музыки с дипломом о выдержанном испытании, но с пустым сердцем, с хорошо натренированной рукой, но с головой музыканта – практика, без духовных запросов (1).

Итак, обучение музыкальному исполнительству, подкрепленное и вдохновленное теорией и практикой педагогики музыкального образования, должно стать реально творческим. Однако не стоит забывать главное: какой бы развитой и насыщенной ни была педагогическая теория, она обречена остаться чистой абстракцией без ее практического применения, которая и ведет к высокому и подлинному восторгающему всех нас искусству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л. : Музыка, 1973.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Р. Р. Джердималиева, И. Г. Кайсиди

Музыкалық білім беру және музыкалық орындаушылық педагогикасы: мәселелері мен жетілдіру жолдары

Т. Жүргенов атындағы Қазақ
ұлттық өнер академиясы, Алматы қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

R. R. Dzherdimalieva, I. G. Kaysidi

Pedagogics of music education and musical performance: challenge and ways of improvement

T. Zhurgenov Kazakh National Academy of arts, Almaty.
Material received on 02.12.15.

Мақалада музыкант-мамандардың кәсіби құзыреттілігін арттырудың эстетикалық, психологиялық және мәдени бірегей заңдылықтарымен негізделген музыкалық білім беру және музыкалық орындаушылық педагогикасының өзара әрекет мәселелері қарастырылады.

The article considers the interaction of musical education pedagogics and music performance, caused by unified aesthetic, psychological and cultural patterns in improving the professional competence of musicians.

Р. Р. Джердималиева¹, Ж. Т. Тулешев²

¹д.п.н., профессор, ²магистр искусств, Казахская Национальная академия искусств имени Т. Жургенова

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭСТРАДНОГО ВОЛНЕНИЯ МУЗЫКАНТА- ИСПОЛНИТЕЛЯ

В данной статье авторы раскрывают психофизиологические особенности эстрадного волнения музыканта исполнителя. Феномен сценического волнения музыканта эстрады обусловлен художественной активностью исполнителя, с одной стороны, и, с другой – ситуации выступления, данной ему как субъекта действия.

Ключевые слова: эстрада, волнение, искусство, психофизиологические особенности, музыкант, исполнитель.

Сценический образ как средство воплощения музыкального произведения представляет собой важнейшую проблему в исполнительском искусстве артиста эстрады, требующей упорной работы над звуком, свободой, воспроизведением художественно-образного содержания, передачей сущностного замысла сочинения. «Человек в роли, – пишет С. В. Шервинский, – уже не он сам со своим от рождения ему присущим «Я». Он не перевоплощается в другое иллюзорное лицо..., получает вторую природу, и лишь это «порождённое лицо» несет ответственность за все, что происходит наяву» [5, с. 148]. При этом особую значимость приобретает положительная психологическая установка в исполнительстве, ибо «если под влиянием волнения музыканта думает о том, «как бы не забыть», «как бы не ошибиться», «как бы скорее уйти с эстрады», разве может идти речь об исполнительском искусстве? При таком самочувствии музыканта в лучшем случае внешне продемонстрирует то, что он не чувствует, в худшем – начисто провалит интерпретацию произведения, резонно заявляет Л. А. Баренбойм [1, с. 51]. Иными словами, феномен сценического волнения музыканта эстрады обусловлен художественной активностью исполнителя, с одной стороны. и, с другой - ситуации выступления, данной ему как субъекта действия. Во многом управлением своим состояниями совладения с проявлениями сценического дискомфорта будет зависеть от правильного понимания артистом своей роли и смыслового содержания взаимодействия в триаде «автор – исполнитель – слушатель».

В числе свойств и особенностей музыкально-исполнительской функцией С. М. Майкапар выделяет внешние (объективные) и внутренние (субъективные). Причем внутренние функции, по его мнению, имеют более глубокое влияние на процесс решения художественно-творческих задач. Исследователь считает: «все, что так или иначе отвлекает внимание исполнителя от творческого акта, может либо понизить степень напряженности творческого действия, либо даже в отдельных случаях затормозить его и парализовать участие в исполнительском процессе» [2, с. 10].

В эстрадном музыкальном исполнительстве деструктивное сценическое волнение в большинстве случаев негативно влияет на эмоционально-художественный уровень публичного выступления артиста. Данное положение обусловлено сложностью, исходящей от индивидуальности личности, его психофизиологической природы, специфики диагностики в ракурсе сознания и бессознательного. Музыканты исполнители, как правило, делятся на три категории: сверхчувствительные натуры со слабой нервной системой, преимущественно интровертного склада ума; артисты со средним уровнем внутренней сбалансированности, обладающие рядом волевых качеств, чертами интроверта и экстраверта; волевые личности, уверенные в себе, включающие в своем сознании в основном черты экстраверта. Музыканты первой категории испытывают сильное волнение, которое вредит концертному выступлению. Специалисты второй категории со средним уровнем волнения могут иногда подавлять в себе боязнь, страх, но не стабильны в сценическом исполнении. Наконец, третья группа – это мастера, у которых волнение присутствует лишь в той мере, которое способно, зажечь музыканта и зрительскую (слушательскую) аудиторию. В любом случае необходимо определить через общение, тестирование, наблюдение за концертной практикой физиологические и психологические возможности исполнителей, способность их адаптироваться в различных условиях и ситуациях сценического выступления, наличие волевых качеств.

Со своей стороны Г. М. Цыпин считает, что лучше всего излечивает от «эстрадно - болезни» успех, сценические задачи – одна, другая, третья... меняется самооценка, укрепляется доверие к себе» [4, с. 201]. Если само исполнение при публике и для публики артисту доставляет наслаждение, то предшествующий день, а то и несколько дней даже у призванных нередко протекает как при тяжелой болезни, так как ни сценический опыт, ни артистическое дарование вплоть до гениального, не спасет от волнения. К примеру, до болезненного состояния доходило оно у Шопена и Рубинштейна, Шаляпина и Нейгауза, Образцовой и Рихтера, Пугачевой и Леонтьева, Рымбаевой и др.

Особое внимание заслуживают высказывания В. А. Салева относительно того, что эстрадное волнение – явление высшей нервной деятельности. В частности, ученный отмечает: физиологический смысл происходящего с артистом

при выступлении создает очаг возбуждения, повышенной эмоциональностью, порой болезненными симптомами. В особых случаях имеют место торможения, срывы памяти [3]. Удачное выступление на концерте логично рассматривать по таким параметрам, как физические, эмоциональные и умственные.

О волнении на сцене свидетельствуют значительные вегетативные изменения организма музыканта: мобилизуется деятельность эндокринной системы, приводящим к биохимическим сдвигам в крови; порой серьезные отклонения в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем – учащенный пульс и аритмическое дыхание; изменения электропроводимости кожи, биоэлектрические процессы в центральной нервной системе и др. Эти реакции сопровождаются перестройкой организма как в ответ на эмоции радости и страха, душевного равновесия и тревожности.

Приступы эстрадного волнения во время выступления зачастую сопровождаются усилением сердцебиения, учащение дыхания, которые зависят от неумения исполнения управлять ими. Чрезвычайно важно, чтоб музыкант не приписывал свои неудачи артистической лихорадке во время выступления и имеющие эстрадные недочеты не объяснив случайностями, а пришел бы к твердым убеждениям, что наоборот волнение и сценические неудачи своими происхождением обязаны неудовлетворительной подготовительной работе. Тренировка своей внутренней сосредоточенности на исполнительском акте является одним из наилучших методов борьбы с приступами сценического волнения при публичном выступлении.

Каждому музыканту известно состояние волнительности, охватывающее его перед и во время концерта, которое порой парализует исполнителя. Наибольшее значение здесь играет степень общей подготовленности, так как ничто так не влияет отрицательно на свободу воплощения произведения, как недостаточное знание его. Не менее значимо и общее состояние здоровья артиста, ибо всякое недомогание, болевые ощущения отвлекают и тормозят проявление исполнительских элементов в сценическом искусстве, а головная боль может отрицательно сказаться не только на деятельности высших функций мозга, но и даже вызвать некоторую их заторможенность. Несомненно важно, чтобы артист чувствовал психофизиологические процессы своего организма. Полная сосредоточенность «собранность» психологической установки выступает наилучшим условием для предстоящего выступления. Следует также признать благоприятными для степени интенсивности художественно-исполнительского творчества повторные выступления в концертах с теми же произведениями, которые вносят всегда новые элементы в сценическое самочувствие артиста.

Все описываемые состояния исполнителя на эстраде целесообразно разделить на две большие группы: позитивные и негативные. Позитивным состоянием может называться такое, которое помогает артисту максимально мобилизоваться в творческом процессе и при этом не испытывать сильного

волнения на сцене. В наиболее общем виде позитивное состояние музыканта может быть определено, как «сценический комфорт». Негативное состояние имеет место у исполнителя, когда возникают ситуации, мешающие ему осуществлять свой эмоционально-художественный замысел. Обобщённо данный процесс можно обозначить как состояние «сценического дискомфорта». Следовательно, волнение, испытываемое артистом при публичном выступлении бывает двоякое: одно обязательно сопутствует каждому исполнителю и не только ему не мешает, но даже способствует его творческому подъёму; другое волнение, наоборот, вредит музыканту, мешает ему, спутывает память, сбивает технику исполнения.

Итак, феномен сценического волнения может быть признан как сопровождающий практически каждое выступление, ибо искусство требует напряжения духовных сил, глубинных эмоциональных переживаний. Воплощение сценического образа в исполнительской деятельности музыканта эстрады являет собой творческий процесс постижения произведения. Но следуя принципам системы выдающегося реформатора театрального искусства К. С. Станиславского и методике известных исполнителей – педагогов, можно определить для артиста верный путь к достижению поставленной цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Баренбойм, Л. А.** Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л. : Музыка, 1974.
- 2 **Майкапар, С. М.** Музыкальное исполнительство и педагогика. – Челябинск : МРП, 2006.
- 3 **Салеев, В. А.** Искусство и его оценка. – Минск : БГУ, 1977.
- 4 **Цыпин, Г. М.** Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М., 1974.
- 5 **Шервинский, С. В.** Ритм и смысл. – М. : АН СССР, 1961.

Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Р. Р. Джердималиева, Ж. Т. Тулешев

Орындаушы-музыканттың эстрадалық қобалжуының психофизиологиялық ерекшеліктері

Т. Жүргенов атындағы Қазақ
ұлттық өнер академиясы, Алматы қ.
Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Psychophysiological features of stage excitement of the performing musician

Т. Zhurgenov Kazakh National Academy of arts, Almaty.

Material received on 02.12.15.

Бұл мақалада авторлар орындаушы-музыканттың эстрадалық қобалжуының психофизиологиялық ерекшеліктерін қарастырады. Эстрада музыкантының сахналық қобалжуының феномені бір жағынан орындаушының көркемдік белсендігімен, екінші жағынан оның әрекет субъектісі ретінде сахналық жағдайларға байланысты.

In this article, the authors reveal the psychophysiological features of artist stage excitement. The phenomenon of musician's stage excitement is caused by the activity of the artist, on the one hand, and, on the other - by the situation of performance, given to him as a subject of action.

УДК 37. 013

Жанайхан Б., Хасен Б.

Сулейман Демирел университеті, Қаскелең қ., Алматы

**БІЛІМГЕРЛЕРДІҢ ГУМАНИСТІК КӨЗҚАРАСЫН
ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ТҰЖЫРЫМДАР ЖҮЙЕСІ**

Ғылыми мақалада педагогикалық тұжырымдар мен қағидалар негізін жүйелей отырып, студенттердің гуманистік көзқарастарын қалыптастырудың амал-тәсілдері берілген. Сондай-ақ гуманистік көзқарас туралы ғалымдардың пікірлері мен еңбектері жан-жақты талданған.

Кілтті сөздер: ғалым, тәрбие, аспекті, ғылыми еңбек, педогогика.

Әлемдік жаһандану мен ел тәуелсіздігі бетпе-бет келіп отырған бүгінгі таңда ұлттық болмысымызды сақтау үшін болашағымыз жастарға терең білім мен дұрыс тәрбие беру, олардың бойына ұлттық құндылықтарды сіңіру сияқты алдымызға күрделі міндеттер қойылып, мойнымызға үлкен жауапкершілік жүктеліп отыр. Ел ертеңі болашақ мамандарымыздың гуманистік көзқараста тәрбиеленген, білімді де білікті азамат болып, құзыретті маман ретінде даярлануы

– мемлекет дамуының басты алғы шарты. ХХІ ғасырдағы өркениетті даму қоғамды ізгілендірумен, жастарға дұрыс тәрбие берумен тікелей байланысты. Ел тәуелсіздігінің тірегі болар зиялы қауымды қалыптастыру, адамдар арасындағы қарым-қатынас мәдениетін жетілдіру, өмірлік құндылықтардың белгілі бір жүйесін орнықтыру, шайқалмас берік шаңыраққа ие, ақылды ана, абзал әке болар ұрпақ тәрбиелеу – гуманистік көзқарасты қалыптастырумен тікелей байланысты болып табылады.

Гуманистік көзқарасты қалыптастыруда педагогика ғылымында ұсынылған теориялық ұстанымдар мен түрлі көзқарастар бар. Мұндай ұстанымдардың бірі – тұлғалық-бағдарлы білім беру идеясы. Педагогикадағы тұлғалық-бағдарлы білім беру идеясын В. В. Сериков, К. Роджерс, О. С. Газман, Ш. И. Амонашвили, И. С. Якиманская сынды ғалымдар қолдайды. Тұлғалық-бағдарлық тәрбие беруде жеке тұлғаның даралық ерекшеліктері тек сыртқы факторларға тәуелді болмайды, тәрбиеленуші орта ретінде адамның өзі алынады. Бұл идея өзін кез-келген ортада игере алатын азамат тәрбиелеуге негізделген. Жаһандану кезеңінде кез-келген ұлттың мұндай тұлғаға зәрулігі талас тудырмайды.

Қазіргі таңда қоғам өндірісті барынша арттыра отырып, өнімдерді пайдалануды басты мақсат етіп ұстанатын дәрежеге жетті. Яғни тіршілік ету үшін тамақтанатын емес, тамақ үшін күн өткізетін күйге жеттік. Басымдылықты материалдық құндылықтарға беріп, ата-бабаларымыздың қасиет тұтқан құндылықтарына құлықсыз қарап, ақша үшін қандай арсыздықтан тайынбайтын материалистік түсініктерге бой алдырдық. Және жеке тұлға өз жауапкершілігін сезінбей, бойындағы кемшілікті қоғамға жаба салатын, кемшілікті өзінен емес, қоғамнан іздейтін «Заманың түлкі болса, тазы боп шал» деген ұстаныммен өмір сүретін жағдайға түстік. Қазіргі қоғамда кездесетін демократияны желеу етіп, шектен шығушылық, сыйластықты өміріне ұстам еткен қазақ қоғамына мүлдем жат. Қоғамның гумансыздануын бәсеңдетіп, тәрбиедегі дағдарыс жағдайынан шығу үшін танымал тұлғалардың гуманистік идеяларын қалқан етіп, сыртқы әсерден қорғану үшін ұлттық иммунитетті ұлттық құндылықтар арқылы арттырудың маңызы зор.

Белгілі психолог ғалым Л. М. Фридман жеке тұлғаның динамикалық сипаты өзіндік даму және өзін-өзі пайдалана алу процестерімен деген пікір білдіреді. Яғни жеке адамға гуманитарлық тәрбие бергенде өзін-өзі дамытуға жағдай туғызу керек дейді [4]. Ал кейбір ғалымдар гуманистік тәрбиенің мақсаты әлемдік сана мен бүкіладамзаттық мәдениеттің элементтерін қалыптастыру деген ой айтады.

Тәрбие беруде өзіндік жаңа көзқарасы бар ғалым Н. Е. Щуркова басты гуманистік құндылықтар ретінде қайырымдылықты, шыншылдықты, әділдікті, еркіндікті таниды. Бүгінгі қоғамдық өмірдің күрделі талаптарына сәйкес тәрбиедегі құндылықтарды қайта анықтау керектігін ескертеді [5]. Ал ғалым Б. Т. Лихачев тәрбиедегі адамның сапалық қасиеттерін бағалай отырып, жана

гуманистік анықтамасын берген дұрыс дейді. Бұл жерде тәрбие – адамның сапалық деңгейін көтеруші, өмір сүру әдістерінің өзгеруінен туындайтын педагогикалық әсердің нәтижесі деген ой қорытады [6].

Н. П. Дубинин «Адам деген кім?» атты еңбегінде берілетін кез-келген білімге адам және рухани сипат беру арқылы білімгерлердің жалпыадамзаттық құндылықтар туралы білімдері мен көзқарасын қалыптастыруға болатынын айтады. Ғалымның пайымдауынша, оқу-тәрбие процесін гуманитарландыра отырып, болашақ маманға бүкіладамзаттық құндылықтарды дарыту арқылы, әрбір білім алушының тек білімі мен біліктілігін ғана емес, адамгершілік қасиеттерін дамытуға болады. Демек, сапалы маман дайындау үшін білімгерді тек кәсіби білім, іскерлікпен ғана емес, адами құндылықтармен де қаруландыру керек [7].

Жалпы әлеуметтік өлшем бойынша тәрбие болашақ ұрпақтың адами құндылықтарды бойына сіңіру үшін мақсатты түрде арнайы ұйымдастырылған, бағытты үдеріс. Және тәрбие процесінің үздіксіздігі мен құрылымдық тұтастығын ескерер болсақ, отбасында, балабақшада, мектепте ғана емес жоғары оқу орындарында да бұл процесс жалғасын табуы тиіс. Сондықтан да болса керек, бабаларымыз «Тал бесіктен жер бесікке дейін білім ал» деген. Біз тәрбие туралы да осыны айтамыз. Адамзат ана құрсағына түскен күннен бастап-ақ, соңғы демі үзіліп, Жер Ана құшағына кіргенге дейін үздіксіз тәрбиені бойына сіңіру керек. Тәрбиенің динамикасын тоқтатқан кезде, үдеріс керісінше жүре бастайды. Яғни адам баласында өрлеу болмаса, құлдырау процесі жүзеге асады.

Тәрбиеге гуманистік мазмұн беру үшін, Г. С. Батишев – адам адамға өзін-өзі танып білу мен өз қажеттіліктерін анықтау мүмкіндігін беру қажет дейді [8]. Г. С. Батишевтің ескерткеніндей өз қажеттіліктерін анықтау мүмкіндігін білімгердің қолына тұтас беріп қойсақ, жаһандану кезеңінде жеке тұлғаның бойындағы ұлттық құндылықтар көмескіленіп кетуі мүмкін. Күн сайын теледидар, ғаламтор арқылы үздіксіз лек-легімен келіп жатқан ақпараттарға тосқауыл болу мүмкін емес. Жастарға қандай жолмен болса да, түрлі мәліметтер жетеді. Бұл жердегі басты мәселе, ұлттық құндылықтарды жастардың бойына сіңіре отырып, оларға келген ақпаратты саналы түрде елей алатындай білім мен тәрбие беруіміз керек.

Дәстүрлі педагогиканың белді өкілдері Я. А. Коменский, В. Зенковский болса, тәрбиені «мінез-құлықты шектеп, ұстап отыратын механизм» ретінде қарастырған. Бірақ адам баласын үнемі тізгіндеп, бұйдалап ұстап отыру да мүмкін емес. Адамзат жаратылысын таңдау мүмкіндігіне ие. Басқа жаратылыс сияқты емес, оның табиғаты таңдауға қабілетті. Арыстан тек ғана ет жейді, ал қой шөп ғана жей алады. Бұл жаратылыстарға таңдау еркі берілмеген. Ал тәрбие беруші осы таңдау қабілетіне ие адам баласын дұрыс бағыттаушы қызметін атқарады.

Тәрбие беру процесінде біздің мақсатымыз айқын болу керек. Педагогика ғылымында тәрбие мақсатын анықтауға арналған әдіснамалық зерттеу

жұмыстарын үш деңгейлік жіктеумен жүзеге асырып жүр. Үшінші деңгей гуманистік тұрғыдан қарастырыла отырып, адам өмірінің мақсаты өз мүмкіндіктерін көрсету деп танылады. Адам алған тәлім-тәрбие мазмұнын құр қайталап бермей, өз тәжірибесінде қолданып, өзгелерге де ықпал етумен ерекшелену керек. Адамдардың тығыз қарым-қатынасынан тұратын қоғамда, әрбір адам өз айналасына әсер етеді. Педагогиканың бір мақсаты да – сол әсерді оңды, пайдалы ету.

Гуманистік тәрбие беруде тәрбиелеуші тәрбиеленушінің ішкі дүниесімен санасу керек. Сандай-ақ білімгер бойына адамзаттық құндылықтарды сіңіруде тәрбиелеуші тек сөзімен ғана емес, ісімен де әсер етуі керек. Орыс халқының философы И. А. Колесникова: «Жер бетіндегі өлшемге сәйкес адамзатқа лайықтап берілген өмірлік рөлдерді орындамай тұрып, яғни жақын адамына сүйіспеншілік көрсетпей тұрып, туыстық пен жолдастық, шәкірт қатынасын, Отаны мен өз халқының тағдырына жауапкершілікті, дінді сезіну мүмкін емес» – дейді [9]. Философтың айтағы «Отан отбасынан басталады» дегенге саяды.

Жеке тұлғаның бойында гуманистік көзқарас пен иманды, сенімді қалыптастыру – күрделі әрі ұзақ процесс. Гуманистік идеялар педагогикалық және философиялық ой-пікірлерде өте ертеден қалыптасқан. Ұстаз бен шәкірттің, тәрбиеші мен тәрбиеленушінің өзара қарым-қатынасының гуманистік негізін нақты айқындаған философтардың бірі – қытай философы Конфуций (557-479 б.з.д). Конфуцийдің гуманистік принципі «Өзіңе не тілемесен, басқаға да оны тілеме, жасама» деген мазмұнға негізделген.

Осы орайда пайғамбарымыздың (с.ғ.с.): «Өзін үшін жақсы көрген нәрсені басқалар үшін де жақсы көрмейінше кемел иманға жете алмайсыңдар» деген хадисі ойға оралады.

Қазақ ойшылы Абайдың төмендегі өлеңі айтылған пікірлермен үйлесіп жатыр:

Махаббатпен жаратқан адамзатты,
Сен де сүй ол Алланы жаннан тәтті.
Адамзаттың бәрін сүй бауырым деп,
Және хақ жол осы деп әділетті.
Осы үш сүю болады имани гүл
Иманның асылы үш деп сен тахқиқ біл.
Ойlandaғы үшеуін таратып бақ,
Басты байла жолына, малың түгіл [10].

Хакім Абай мұнда адамның әуелі жаратқан иесі Алланы, сосын барша адамзатты және әділеттікті сүюді, яғни осы үш сүюдің жиынтығын «имани гүл» деп атағанын көреміз. Шындығында, осы үш махаббаттан адамгершіліктің, адами қасиеттердің негізі имандылықтың пайда болатынына тоқталған. Ал біреудің алдында ағаттық жасасақ, оны да кешіргенін күтеміз. Ендеше, біздің де басқалардың қателіктері мен кемшіліктерін кешіре білуіміз де – әділдік.

Сондай-ақ, өзіміз үшін тілегенді айналамыздағыларға да тілей білу – бұл да әділдік. Мысалы, адам қиыншылықтан тезірек құтылуды, жаманшылықтан аулақ жүруді қалайды. Ендеше, басқаның қиналғанын көріп, жүрегіңнің сыздай білуі де әділдікті сүйгеннен туындайды. Абай гуманизмі адамзатты тұтас сүюге шақырады.

Гуманистік ойлар мен принциптерді тәлім-тәрбие процесінде жүзеге асыру белгілі педагог-ғалымдар мен ағартушылар Я. А. Коменский, И. Ф. Гербарт, К. Д. Ушинский еңбектерінде қарастырылып, гуманистік тәрбиенің маңыздығы тілге тиек етілген.

Өткен ғасырдың соңындағы қайта құру педагогикалық шығармашылыққа еркіндік беруге ықпал етті. Базалық білім берудің модельдерін өзгерту күн тәртібіне қайта қойылды. Ш. И. Амонашвили ұсынған «беделді – императивті және гумандық педагогика» [95-96 б.], И. А. Колесникова ұсынған «дәстүр педагогикасы мен гумандық педагогика», Е. А. Ямбург ұсынған «когнитивті және гумандық педагогика» сол кезеңдерде қалыптасты. Ш. И. Амонашвили ұсынған бедел – императивті педагогика кеңестік педагогиканың нағыз үлгісі еді. Педагогиканың үстемдігін, болымдылығын қуаттайтын бұл педагогиканың басты кемшілігі – тәртіпті сақтауға оқушыларды мәжбүрлеу, яғни баланың белсенділігінің үлкендер тарапынан шектелуі. Кеңес дәуіріндегі педагог беделінің жоғары болуы осындай педагогикалық ұстанымдар негізінде жүзеге асты. Бұл жерде ұстазды сыйлау жүзеге асырылғанмен, үнемі біреудің нұсқауымен, айдауымен өмір сүретін, жалтандап отыратын жалпақай, өз көзқарасы шектеулі ұрпақты тәрбиеледі. Ой еркіндігі мен пікір бостандығы тұншықтырылып отырылды. Сол кездегі саясат үшін мұндай тұлғаның тиімді болғанын кейін тарих дәлелдеп көрсетті.

Ал И. А. Колесникованың «дәстүр педагогикасы» адамдарды қалыптасқан әдеттері бойынша тәрбиелеу, білім беру арқылы оның әлеуметтік өмірін түзетуге деген ой айтады. Ғалым адам болмысының терең иірімдері мен мүмкіндіктерінің молдығын ескермей, «біледі-білмейді», «тәрбиелі-тәрбиесіз», «білімді-білімсіз» деген жауаптармен адамның мүмкіндігін шектеген. Кез-келген адамның бойында жаман қасиеттерімен бірге жақсы қасиетінің болуы, бір ғылымды меңгермесе де басқа ғылымға бейімінің болуы естен шығарылмауы керек. Бұл жерде И. А. Колесникова жеке адамның өзіне тән ерекше потенциалын назардан тыс қалдырған [12].

Тұлғаның гуманистік тәрбиесін қалыптастыру табиғаттың өте күрделі ұзақ процесс екендігі, бірақ рухани дамудың аса маңыздылығы ғылыми әдебиеттерде айқын көрсетіліп отыр. Рухани құндылықтар арқылы жан-жақты білім беру арқылы, оқу-тәрбие процесін гуманитарландырып, жеке тұлғаның гуманистік көзқарасын қалыптастыру қоғамды ізгілендіретіндігі айтылып отыр.

Орта ғасырдағы түркі мәдениетінің көрнекті өкілі, «Екінші ұстаз» атанған Әл-Фарабидің (873-950) педагогикалық ой-пікірлерінде гуманистік дүниетаным басым болды. «Тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы» деп, тәрбиенің маңыздылығына баса көңіл бөлген. Ұстаз жастар бойына имандылық нормаларын қалыптастыру және оларға ғылым, кәсіп, өнерді, менгерудің қажеттілігіне назар аударған. Адамның жоғары жетістіктерге жетуіне, бақытты болуына имандылық тәрбие негіз болды дейді. Ал имандылық тәрбие орта мен тәрбие арқылы қалыптасатынын айтады. Ғалымның ойынша гумандық адамға төрт түрлі кедергі бар: тәртіпсіздік, имансыздық, құбылмалылық, адасу. Аталған бұл кедергілерді жену үшін адам алдымен өзі-өзі танып білу тиіс. Және тәрбие арқылы жағымды қасиеттерді қалыптастыруға болады дейді. Гуманистік тәрбие беру туралы қазақ ғалымдарының да ғылыми еңбектері бар. Философ ғалымдар

И. Ерғалиев, А. Қапышев, С. Колчигин зерттеулері гуманистік тәрбиеге бағытталған. И. Ерғалиев адамның гуманистік көзқарасы тек эстетикалық, этикалық, теоретикалық формалардың байлығымен ғана анықталмайтындығын, оның жеке адам болмысымен астасатынын айтады. Адамның руханилануы махаббат, нұр және жақсылық, шапағат сияқты қасиеттермен байланыстығына тоқталады. Яғни адамның руханилығы тек өз іс-әрекетінің айналасында қалып қалмай, қоршаған ортаны өзгертуге ықпал етуі керек деген ой түзеді [13].

Қазақстанда білім берудің даму жолдарын айқындауға және педагогикалық ой-пікірлерді жандандыруға К. Б. Бержанов, Т. Т. Тәжібаев, Ә. И. Сембаев, Г. А. Уманов, Қ. Б. Жарықбаев, С. К. Қалиев, Ж. Ж. Наурызбаев, А. К. Көбесов, К. Қ. Құнантаева, А. С. Ұзақбаева, А. Н. Ильясова, Г. М. Храпченков, К. Б. Сейталиев, И. Б. Мадин, К. Ж. Ибраева, М. Т. Есеева, Ш. Т. Таубаева, К. Ж. Қожахметова, Ш. Т. Таубаева, А. К. Рысбаева сынды ғалымдарымыздың үлесі зор. Гуманистік көзқарасты қалыптастыруда көркем әдебиеттің тиімді тәрбие құралы қызметін атқаратыны туралы Абай мұрасындағы рухани-имандылық идеяларды зерттеген А. С. Елемесова, І. Халитова, Дулат Бабатайұлының тәлім-тәрбиелік идеяларын зерттеген ғалым Ш. Ж. Жұматаева да қазақ халқының гуманистік идеяларын ашып көрсете білген, сондай-ақ зерттеуші А. К. Меңжанова «Балаларды көркем шығарма туындылары арқылы адамгершілікке және еңбекке тәрбиелеу» еңбегінде, ғалым С. Қалиев «Халық педагогикасының ауыз әдебиетіндегі көрінісі» еңбектерінде гуманистік көзқарас, гуманистік тәрбиеге аса назар аударып, жан-жақты талданып, көрсете білген.

Қорыта келе жоғары оқу орындарының студенттерінің гуманистік көзқарасын қалыптастыру – жоғары мектеп педагогикасының өте маңызды міндеттерінің бірі. Осы мақсатта гуманистік көзқарастың құрылымдық

бөліктерін анықтап, сол арқылы студент жастарды ізгілікке тәбиелеуде көркем әдебиетті пайдалану табысты нәтиже береді деп ойлаймыз.

Қазақ әдебиетінің бай мұрасындағы педагогикалық ой-пікірлерді зерделегенде, олардың тек тәлім-тәрбиелік мазмұнына ғана талдау жасамай, оларды жастар бойына қалай сіңіруге болады деген мәселені де назардан тыс қалдыруға болмайтындығын баса айтқымыз келеді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасындағы білім туралы заңнама. Заң актілерінің жиынтығы. – Алматы : Юрист, 2008. – 216 б.

2 Білім туралы Заңы / Егемен Қазақстан. – Алматы, 1991.

3 Қазақстан Республикасында гуманитарлық білім беру тұжырымдамасы. – Алматы : Қазақстан, 1194. – Б. 91-92.

4 **Фридман, Л. М.** Педагогический опыт глазами психолога. – 1987. – С. 77-79

5 **Щуркова, Н. Е.** Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М., 1998. – С. 58-63.

6 **Лихачев, Б. Т.** Философия воспитания. – М. : Прометей, 1995. – С. 141-143.

7 **Дубинин, Н. П.** Что такое человек. – М., 1983. – С. 257-258.

8 **Батишев, Г. С., Леведов, Н. Н.** К философской проблематике нового педагогического мышления // Вестн. высш. шк. – М., 1989. – С. 177-182.

9 **Турбецкой, Е. Н.** Смысл жизни. – М., 1918. – С. 91, 163.

10 **Құнанбаев, А.** Екі томдық шығармалар жинағы. II том. – Алматы : Жазушы, 1986. – 200 б.

11 **Шаталов, В. Ф.** Куда и как исчезли тройки : Из опыта работы школ г. Донецка. – М. : Педагогика, 1972. – 136 с.

12 **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – М. : СПб., 1999. – С. 158-160.

13 **Ергалиев, И.** Формирование духовности человека и философия // Казахстанская философия в конце XXI века. – Алматы : Ақыл кітабы, 1998. – С. 88-89.

14 **Қожахметова, К. Ж.** Этнопедагогика әдіснама, теория, тәжірибе. – Алматы : Қазақ университеті, 2013.

15 **Қалиев, С.** Этнопедагогика. – Алматы : Дәуір, 2014.

Материал баспаға 02.12.15 түсті.

Жанайхан Б., Хасен Б.

Система педагогических концептов формирования гуманистических взглядов студентов

Университет имени Сулеймана Демиреля,
г. Каскелен, Алматы.
Материал поступил в редакцию 02.12.15.

Zhanaikhan B., Khassen B.

System of pedagogical conceptions of developing student's humanistic views

Suleyman Demirel University, Kaskelen, Almaty.

Material received on 02.12.15.

В статье рассматриваются способы формирования гуманистических взглядов студентов, систематизируя основы педагогических концептов и принципов. А также приведены мнения ученых о гуманистических взглядах.

Based on the pedagogical conceptions and principles, the activities that develop learner's humanistic views are provided in this article. At the same time scientists' opinions and works humanistic views on were analyzed.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ ПГУ ИМЕНИ С. ТОРАЙГЫРОВА
(«ВЕСТНИК ПГУ», «НАУКА И ТЕХНИКА КАЗАХСТАНА»,
«КРАЕВЕДЕНИЕ»)**

Редакционная коллегия просит авторов при подготовке статей для опубликования в журнале руководствоваться следующими правилами.

Научные статьи, представляемые в редакцию журнала должны быть оформлены согласно базовым издательским стандартам по оформлению статей в соответствии с ГОСТ 7.5-98 «Журналы, сборники, информационные издания. Издательское оформление публикуемых материалов», пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами:

1. В журналы принимаются статьи по всем научным направлениям в 1 экземпляре, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с межстрочным интервалом 1,5, с полями 30 мм со всех сторон листа, электронный носитель со всеми материалами в текстовом редакторе «Microsoft Office Word (97, 2000, 2007, 2010) для WINDOWS».

2. Общий объем статьи, включая аннотации, литературу, таблицы, рисунки и математические формулы не должен превышать **8-10 страниц печатного текста**. Текст статьи: кегль – 14 пунктов, гарнитура – Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), KZ Times New Roman (для казахского языка). Межстрочный интервал - 1,5 (полуторный);

3. **УДК** по таблицам универсальной десятичной классификации;

4. **Инициалы и фамилия** (-и) автора (-ов) – на казахском, русском и английском языках, абзац по левому краю (см. образец);

5. **Название статьи** – на казахском, русском и английском языках, заглавными буквами жирным шрифтом, абзац по левому краю (см. образец);

6. **Аннотация** дается в начале текста на казахском, русском и английском языках: кегль – 12 пунктов, курсив, отступ слева-справа – 3 см, интервал 1,5 (8–10 строк, 100-250 слов). Аннотация является кратким изложением содержания научного произведения, дающая обобщенное представление о его теме и структуре. (см. образец);

7. **Ключевые слова** оформляются на языке публикуемого материала: кегль – 12 пунктов, курсив, отступ слева-справа – 3 см, интервал 1,5. Для каждой статьи задайте 5-6 ключевых слов в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке. (см. образец);

8. **Список использованной литературы** должен состоять не более чем из 20 наименований (ссылки и примечания в статье обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). Статья и список литературы должны быть оформлены в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 (см. образец).

9. **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.

10. **Математические формулы** должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

На отдельной странице

В бумажном и электронном вариантах приводятся:

– название статьи, сведения о каждом из авторов: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание и место работы на казахском, русском и английском языках;

– полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, e-mail (для связи редакции с авторами, не публикуются);

Информация для авторов

Все статьи должны сопровождаться двумя рецензиями доктора или кандидата наук для всех авторов. Для статей, публикуемых в журнале «Вестник ПГУ» химико-биологической серии, требуется экспертное заключение.

Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи. При необходимости статья возвращается автору на доработку. За содержание статьи несет ответственность Автор. **Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.** Датой поступления статьи считается дата получения редакцией ее окончательного варианта.

Статьи публикуются по мере поступления.

Периодичность издания журналов – четыре раза в год (ежеквартально).

Статью (бумажная, электронная версии, оригинал квитанции об оплате) следует направлять по адресу:

140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, Издательство «Кереку», каб. 137.

Тел. 8 (7182) 67-36-69, (внутр. 1147), факс: 8 (7182) 67-37-05.

E-mail: kereky@mail.ru

Оплата за публикацию в научном журнале составляет 5000 (Пять тысяч) тенге.

РГП на ПХВ Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова	РГП на ПХВ Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
РНН 451800030073	РНН 451800030073
БИН 990140004654	БИН 990140004654
АО «Цеснабанк»	АО «Народный Банк Казахстана»
ИИК KZ57998FTB00 00003310	ИИК KZ156010241000003308
БИК TSESKZK A	БИК HSBKZZKX
Кбе 16	Кбе 16
Код 16	Код 16
КНП 861	КНП 861

УДК 316:314.3

А. Б. Есимова

к.п.н., доцент, Международный Казахско-Турецкий университет имени Х. А. Яссави, г. Туркестан

СЕМЕЙНО-РОДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕПРОДУКТИВНОГО МАТЕРИАЛА

В настоящей статье автор дает анализ отличительных особенностей репродуктивного поведения женщин сквозь призму семейно-родственных связей.

Ключевые слова: репродуктивное поведение, семейно-родственные связи.

На современном этапе есть тенденции к стабильному увеличению студентов с нарушениями в состоянии здоровья. В связи с этим появляется необходимость корректировки содержания учебно-тренировочных занятий по физической культуре со студентами, посещающими специальные медицинские группы в.

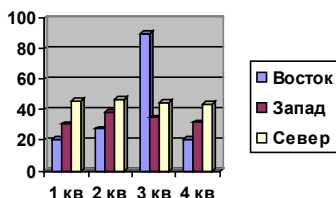
Продолжение текста публикуемого материала

Пример оформления таблиц, рисунков, схем:

Таблица 1 – Суммарный коэффициент рождаемости отдельных национальностей

	СКР, 1999 г.	СКР, 1999 г.
Всего	1,80	2,22

Диаграмма 1 – Показатели репродуктивного поведения



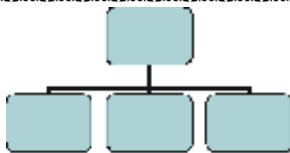


Рисунок 1 – Социальные взаимоотношения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] : научное издание / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Владос, 1999. – 360 с. – Библиогр. : С. 345–354. – Имен. указ. : С. 355–357. – ISBN 5-691-00256-2 (в пер.).

2 Фришман, И. Детский оздоровительный лагерь как воспитательная система [Текст] / И. Фришман // Народное образование. – 2006. – № 3. – С. 77–81.

3 Антология педагогической мысли Казахстана [Текст] : научное издание / сост. К. Б. Жарикбаев, сост. С. К. Калиев. – Алматы : Рауан, 1995. – 512 с. : ил. – ISBN 5625027587.

Материал поступил в редакцию 22.12.14.

A. B. Eسیمova

Отбасылық-туысты қатынастар репродуктивті мінез-құлықты жүзеге асырудағы әлеуметтік капитал ретінде

Қ. А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ.
Материал 22.12.14 баспаға түсті.

A. B. Yessimova

The family-related networks as social capital for realization of reproductive behaviors

A. Yesevi International Kazakh-Turkish University, Turkestan.
Material received on 22.12.14.

Бұл мақалада автор Қазақстандағы әйелдердің отбасылық-туыстық қатынасы арқылы репродуктивті мінез-құлқында айырмашылықтарын талдайды.

In the given article the author analyzes distinctions of reproductive behavior of married women of Kazakhstan through the prism of the kinship networks.

Теруге 02.12.2015 ж. жіберілді. Басуға 18.12.2015 ж. қол қойылды.
Форматы 70x100 1/16. Кітап-журнал қағазы.
Шартты баспа табағы 8,63. Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.
Компьютерде беттеген З. С. Исакова
Корректорлар: З. С. Исакова, А. Р. Омарова
Тапсырыс № 2662

Сдано в набор 02.12.2015 г. Подписано в печать 18.12.2015 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага книжно-журнальная.
Усл.печ. л. 8,63. Тираж 300 экз. Цена договорная.
Компьютерная верстка З. С. Исакова
Корректоры: З. С. Исакова, А. Р. Омарова
Заказ № 2662

«КЕРЕКУ» баспасынан басылып шығарылған.
С. Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті
140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

«КЕРЕКУ» баспасы
С. Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті
140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.
67-36-69
e-mail: kereky@mail.ru